

Tesis Doctoral

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA DANZA EN
LAS ENSEÑANZAS REGLADAS Y EN EL FOLKLORE.
PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL ÁMBITO DE LOS
ESTUDIOS OFICIALES DE DANZA.

Rosario Rodríguez Lloréns

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología

Licenciada en Pedagogía de la Danza

2009

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA DANZA EN
LAS ENSEÑANZAS REGLADAS Y EN EL FOLKLORE.
PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL ÁMBITO DE LOS
ESTUDIOS OFICIALES DE DANZA.

Rosario Rodríguez Lloréns

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología

Licenciada en Pedagogía de la Danza

Directora de la Tesis: Dra. D^a. María García Amilburu

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Educación

A mis padres, por su esfuerzo para que yo fuera al Conservatorio de Danza

A mis hijas, por apoyarme siempre en todo

A Enric, *per voler-me*

Índice general

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. Marco de referencia teórico	31
1.1. Recorrido por la historia de la danza	31
1.1.1. La danza en la Prehistoria: Un poder sobrenatural	32
1.1.2. La danza en las Primeras Civilizaciones: Culto a los dioses, glorificación de reyes, fiestas y banquetes	34
1.1.3. La danza en la Antigüedad Clásica: Arte, comunicación con los dioses y educación en Grecia, diversión en Roma	35
1.1.4. La danza en la Edad Media: Culto cristiano, alegría popular .	38
1.1.5. La danza en la Edad Moderna: Los buenos modales de la Corte, la nobleza y las clases adineradas	40
1.1.6. La danza en la Edad Contemporánea: La profesionalización y el problema de la técnica como medio o como fin	46
1.2. La contribución de la danza a la educación del ser humano	53
1.2.1. La educación y los valores	54
1.2.2. La enseñanza de la danza y la educación en valores	56
1.2.3. Las enseñanzas de danza y la educación emocional	58
1.2.4. Las enseñanzas de danza: Educación humanista frente a educación profesionalizante	63

1.2.5.	Las enseñanzas de danza y la educación para la voluntad y el esfuerzo	67
1.2.6.	Las enseñanzas de danza y la educación intercultural	69
1.2.7.	Los valores en el currículo del Grado Elemental de danza	72
1.3.	La enseñanza oficial de la danza	75
1.3.1.	Breve reseña histórica de la enseñanza oficial de la danza en España	75
1.3.2.	La enseñanza oficial de la danza en la <i>Comunitat Valenciana</i>	79
1.4.	La danza y el folklora	82
1.4.1.	El concepto de folklora	82
1.4.2.	El estudio del folklora en España	86
1.4.3.	El estudio del folklora en la <i>Comunitat Valenciana</i>	90
1.4.4.	Pasado y presente de la danza en el contexto del folklora español	93
1.4.5.	Los valores que promueve la danza en el ámbito del folklora	100
1.4.6.	La enseñanza de la danza en el folklora de la <i>Comunitat Valenciana</i>	101

I. FASE DESCRIPTIVA 107

CAPÍTULO 2. Metodología de la Fase Descriptiva de la investigación 109

2.1.	Planteamiento y objetivos de la Fase Descriptiva de la investigación	109
2.2.	Diseño de la investigación en el ámbito de <i>la enseñanza oficial de la danza</i>	111
2.2.1.	Métodos de investigación	111
2.2.2.	Técnicas de obtención de la información: <i>Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)</i>	112
2.2.3.	Las variables del estudio	116
2.2.4.	Formulación de las hipótesis	121
2.2.5.	Selección de la muestra: participantes	122

2.2.6.	Recogida de datos	124
2.3.	Diseño de la investigación en el ámbito de <i>la enseñanza de la danza en el folklore</i>	125
2.3.1.	Métodos de investigación	126
2.3.2.	Técnicas de obtención de la información	127
2.3.3.	Proposiciones iniciales	127
2.3.4.	Selección y acceso al escenario	128
2.3.5.	Desarrollo del periodo de observación participante	130
2.3.6.	Recogida de datos y tratamiento de la información	132
2.3.7.	Retirada del escenario	134
2.3.8.	Triangulación	134

CAPÍTULO 3. Resultados de la Fase Descriptiva de la investigación 149

3.1.	Resultados de la investigación en el ámbito de <i>la enseñanza oficial de la danza</i>	149
3.1.1.	Programas utilizados y análisis realizados	149
3.1.2.	Caracterización de la muestra	150
3.1.3.	Criterios de puntuación	153
3.1.4.	Metodología de análisis según la técnica de Rasch	154
3.1.5.	Validación del <i>Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)</i>	160
3.1.6.	Aplicación del <i>Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)</i>	171
3.1.7.	Comparativa y evolución de las variables según el nivel educativo y según la experiencia docente	177
3.1.8.	Escalas de la variable Valores en la Danza	185
3.1.9.	Discusión de los resultados en el ámbito oficial	194
3.1.10.	Conclusiones de la Fase Descriptiva en el ámbito oficial	197
3.1.11.	Confirmación de las hipótesis de la Fase Descriptiva	199

3.2. Resultados de la investigación en el ámbito de <i>la enseñanza de la danza en el folklore</i>	200
3.2.1. Programas utilizados y análisis realizados	200
3.2.2. Metodología de análisis según la Teoría Fundamentada	201
3.2.3. Resultados obtenidos: <i>Networks</i>	205
3.2.4. Análisis de la triangulación de los datos	223
3.2.5. Discusión de los resultados en el ámbito del folklore	233
3.2.6. Conclusiones de la Fase Descriptiva en el ámbito del folklore .	234
II. FASE DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	237
CAPÍTULO 4. Metodología de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica	239
4.1. Planteamiento y objetivos de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica	239
4.2. Diseño de investigación experimental	243
4.2.1. Métodos de investigación	243
4.2.2. Las variables	245
4.2.3. Técnicas de obtención de la información	247
4.2.4. Formulación de las hipótesis	250
4.2.5. Participantes: Grupos experimental y control	251
4.2.6. Recogida de datos	253
4.3. Desarrollo y seguimiento cualitativo de la intervención educativa . . .	253
CAPÍTULO 5. Resultados de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica	259
5.1. Evaluación cualitativa	259
5.2. Evaluación externa: Prueba de Acceso al Grado Medio	263
5.3. Evaluación cuantitativa	264
5.3.1. Programas utilizados y análisis realizados	264

5.3.2.	Criterios de puntuación	264
5.3.3.	Resultados obtenidos	266
5.3.4.	Discusión sobre los resultados cuantitativos	278
5.4.	Conclusiones de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica	281
5.4.1.	Confirmación de las hipótesis de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica	282
III. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA		285
CAPÍTULO 6. Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)		287
6.1.	Introducción	287
6.2.	Justificación	288
6.3.	Objetivos actitudinales	289
6.4.	Metodología	291
6.4.1.	Principios metodológicos	291
6.4.2.	Actividades didácticas	299
6.5.	Evaluación	319
CAPÍTULO 7. Conclusiones		329
7.1.	Reflexiones sobre el trabajo realizado	329
7.1.1.	Reflexiones de la Fase Descriptiva	330
7.1.2.	Reflexiones de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica	339
7.1.3.	Reflexiones sobre la Propuesta Didáctica	343
7.2.	Resumen de las conclusiones de la Tesis Doctoral	344
7.2.1.	Conclusiones de la Fase Descriptiva	344
7.2.2.	Conclusiones de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica	347
7.2.3.	Conclusión de la Propuesta Didáctica	348
7.3.	Conclusión final de la Tesis Doctoral	348

7.4. Limitaciones del presente estudio y vías de trabajo abiertas para futuras investigaciones	350
BIBLIOGRAFÍA	355
APÉNDICES DOCUMENTALES	377

Lista de tablas

1.1. Valores observados en los objetivos generales del Grado Elemental de danza	73
2.1. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Formación Técnica . .	117
2.2. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Formación Artística .	118
2.3. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Formación en Valores	119
2.4. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Fomento de la Competitividad	121
2.5. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Formación Técnica en el Folklore	137
2.6. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Formación Artística en el Folklore	138
2.7. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Formación en Valores en el Folklore	139
2.8. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Fomento de la Competitividad en el Folklore	140
2.9. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Dimensión Técnica en los Grupos de Folklore	146
2.10. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Dimensión Artística en los Grupos de Folklore	146
2.11. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Valores en los Grupos de Folklore	147

2.12. Preguntas, indicadores e ítems para la variable Competitividad en los Grupos Folklore	148
3.1. Análisis de Rasch de los ítems de la variable Formación Técnica . . .	162
3.2. Análisis de Rasch de los ítems de la variable Formación Artística . . .	165
3.3. Análisis de Rasch de los ítems de la variable Formación Artística-5 ítems	166
3.4. Análisis de Rasch de los ítems de la variable Formación en Valores . .	168
3.5. Análisis de Rasch de los ítems de la variable Fomento de la Competitividad	170
3.6. Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD) . . .	172
3.7. Tabla de Conversión de las puntuaciones iniciales de las variables . .	176
3.8. Puntuaciones medias finales y desviaciones típicas de los profesores en los Grados Elemental y Medio	178
3.9. Puntuaciones medias finales y desviaciones típicas de los profesores según la experiencia docente, en los Grados Elemental y Medio	182
3.10. Análisis de Rasch de los ítems de la variable Valores en la Danza en el Grado Elemental	187
3.11. Análisis de Rasch de los ítems de la variable Valores en la Danza en el Grado Medio	191
3.12. Leyenda de las citas	206
3.13. Leyenda de los códigos	206
3.14. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems y las variables en el folklore infantil y en el folklore adulto	224
3.15. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems del <i>Cuestionario de motivación infantil y juvenil en la danza del folklore</i>	230
3.16. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems y las variables en los grupos de folklore	231

5.1. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems de la variable Motivación en el grupo experimental, en la valoración Pretest	267
5.2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems de la variable Motivación en el grupo control, en la valoración Pretest	268
5.3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems de la variable Motivación en el grupo experimental, en la valoración Posttest	270
5.4. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los ítems de la variable Motivación en el grupo control, en la valoración Posttest	271
5.5. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las variables Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, en la valoración Pretest	274
5.6. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de las variables Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, en la valoración Posttest	275
6.1. Estrategias didácticas inspiradas en la enseñanza de la danza en el folklore	292
6.2. Estructura de la sesión de una hora	300
6.3. Estructura de la sesión de una hora y media	301
6.4. Actividad N° 1: Zapateados por palos flamencos	303
6.5. Actividad N° 2: Toques de castañuelas	304
6.6. Actividad N° 3: Combinaciones de pasos	305
6.7. Actividad N° 4: Las palmas con apoyo	306
6.8. Actividad N° 5: Yo conozco el principio... ¿y vosotros?	307
6.9. Actividad N° 6: La coreografía de los 10, 15... 100 profesores	308
6.10. Actividad N° 7: ¿Consiguiendo puntos? (Actividad inspirada en el juego de Orlick (1997:81) “Puntuación al revés”)	309
6.11. Actividad N° 8: Letras para unos pasos	310
6.12. Actividad N° 9: La inspiración	311

6.13. Actividad N° 10: El zapateado misterioso	312
6.14. Actividad N° 11: El imán de los acentos flamencos	313
6.15. Actividad N° 12: El toque de castañuelas más rápido del mundo (Inspirada en el juego de Orlick (1997:59) “Un salto largo, largo”)	314
6.16. Actividad N° 13: El juego de las sílabas	315
6.17. Actividad N° 14: La postura final (Actividad inspirada en el juego de Garaigordobil (2004:126) “Esculturas en 25 segundos bajo la sábana”)	316
6.18. Actividad N° 15: La emoción de la estatua (Actividad inspirada en el juego de Garaigordobil (2004:118) “Estatuas humanas de comunicación”)	317
6.19. Actividad N° 16: La bolsa de los minutos	318
6.20. Reflexiones generales acerca de las actividades cooperativas	323
6.21. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Rompecabe- zas de Aronson	324
6.22. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo cuantificable con puntuación	324
6.23. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo cuantificable sin puntuación	325
6.24. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo no cuantificable de imitación	325
6.25. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo no cuantificable de reproducción de secuencias rítmicas	325
6.26. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo no cuantificable de mantener un objeto en movimiento	326
6.27. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo no cuantificable de creación	326
6.28. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo no cuantificable de comunicación	327

6.29. Reflexiones acerca de las actividades cooperativas tipo: Con objetivo no cuantificable de simbolismo	327
---	-----

Lista de figuras

3.1. Caracterización de la muestra según el Género	151
3.2. Caracterización de la muestra según la Experiencia Docente	152
3.3. Caracterización de la muestra según la Especialidad	153
3.4. Curva característica de la variable Formación Técnica	164
3.5. Curva característica de la variable Formación Artística-5 ítems	167
3.6. Curva característica de la variable Formación en Valores	169
3.7. Curva característica de la variable Fomento de la Competitividad . . .	171
3.8. Valores medios de las variables en los Grados Elemental y Medio . . .	178
3.9. Variación de los valores medios de las variables en los Grados Elemental y Medio	179
3.10. Valores medios de las variables según la experiencia docente en el Grado Elemental	182
3.11. Valores medios de las variables según la experiencia docente en el Grado Medio	183
3.12. Evolución de los valores medios de las variables Formación en Valores y Fomento de la Competitividad según la experiencia docente en los Grados Elemental y Medio	185
3.13. Mapa de distribución de las habilidades de los profesores y de las dificultades de los ítems en el Grado Elemental	189
3.14. Mapa de distribución de las habilidades de los profesores y de las dificultades de los ítems en el Grado Medio	193

3.15. Símbolos de los elementos de las <i>networks</i>	205
3.16. <i>Network</i> : Objetivos de los grupos de folklore	208
3.17. <i>Network</i> : Valores en el folklore	209
3.18. <i>Network</i> : El profesorado de folklore infantil y juvenil	213
3.19. <i>Network</i> : Valor de la alegría en la enseñanza infantil y juvenil del folklore	216
3.20. <i>Network</i> : Valores del respeto y la tolerancia en la enseñanza infantil y juvenil del folklore	218
3.21. <i>Network</i> : Valor de la responsabilidad en la enseñanza infantil y juvenil del folklore	220
3.22. <i>Network</i> : Valor de la cooperación en la enseñanza infantil y juvenil del folklore	222
3.23. Valores medios de las variables en el folklore infantil y adulto	226
3.24. Variación de los valores medios de las variables en el folklore infantil y adulto	226
3.25. Valores medios de las variables en los grupos de folklore	232
4.1. Ejemplo de la Ficha de Resumen Trimestral entregado a las alumnas del grupo experimental en la 3 ^a Evaluación	256
5.1. Valores medios de la variable Autoestima, en las valoraciones Pre y Posttest	276
5.2. Valores medios de la variable Cooperación, en las valoraciones Pre y Posttest	276
5.3. Valores medios de la variable Responsabilidad, en las valoraciones Pre y Posttest	277
5.4. Valores medios de la variable Tolerancia, en las valoraciones Pre y Posttest	278
6.1. Ejemplo de la Ficha de Control de las Actividades	321

6.2. Ejemplo de la Ficha de Evaluación del Alumnado: Objetivos actitudinales	322
---	-----

Introducción

Si por algún camino has llegado a la danza o ella ha llegado a ti, puedes asegurar que estás unido para siempre a ella. Si te preguntan qué es lo que sientes cuando bailas, probablemente no encuentres las palabras que puedan describir la emoción que te embarga. Pese a que tu vida transcurra satisfactoriamente y esté llena de momentos entrañables y maravillosos, será sólo en contadas ocasiones en las que llegarás a sentirte tan feliz como lo eres bailando. Es un momento perfecto, como si no te hiciese falta respirar, porque acabas de desaparecer y, al mismo tiempo, de encontrarte.

A lo largo de mi larga experiencia enseñando danza a niños y niñas, a jóvenes y a no tan jóvenes, he disfrutado enormemente al descubrir esa felicidad en mis alumnos y he comprendido gracias a ellos, todavía mejor que a través de mí misma, que el hecho de vivir la danza de ese modo procura a la persona que baila un enriquecimiento tal que le hace ser más persona. Puedo decir que nunca me ha defraudado como ser humano alguien que haya sido *tocado* por la danza en este sentido.

Sin embargo, también es cierto que después de 25 años ejerciendo la docencia de la danza, he sido testigo de una alarmante realidad, cada vez más frecuente en el contexto de los estudios oficiales, que ha ido acrecentando mi preocupación por la formación en un sentido moral del alumnado de danza.

Cuando se analiza el ámbito de la enseñanza oficial de la danza se encuentra que, ya desde sus inicios, estos estudios tienen un marcado carácter profesionalizante y

no parece que esta orientación de la enseñanza de la danza en este ámbito formal contribuya a hacer mejores a las personas. Entre los alumnos¹ de los estudios oficiales de danza se observa, en demasiadas ocasiones, una tendencia al individualismo y al egocentrismo y en las clases de esta disciplina suelen aparecer rivalidades y competitividad.

La gran inquietud que esta situación me provocaba, propició la elaboración del trabajo *La competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*², para el que conté con la participación del profesorado de los centros privados de enseñanza oficial de danza en la ciudad de Valencia. Los resultados obtenidos en este trabajo indicaron que existía un desequilibrio en la formación de los alumnos de danza, pues el profesorado primaba claramente la formación técnica y artística sobre el crecimiento en valores del alumnado. El estudio determinó asimismo que, a medida que los profesores daban más importancia a la formación en valores de los alumnos, evitaban en mayor grado el fomento de la competitividad en las clases y viceversa.

Las conclusiones de ese trabajo me motivaron a proseguir y ampliar la investigación iniciada en la Tesis Doctoral que ahora se presenta, extendiendo el estudio también al Grado Medio de danza en todo el ámbito de la *Comunitat Valenciana*, con el ánimo de establecer con mayor certeza la situación de la educación moral en los alumnos de los estudios oficiales de danza.

Asimismo me planteé investigar el contexto de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, con el fin de dilucidar si en este ámbito la danza contribuía a una mejor formación del ser humano y, si esto resultaba cierto, cómo lo lograba. La danza tradicional pareció escapar al proceso paulatino de profesionalización que se vivió en el acontecer histórico de la danza, que desembocó en una reiterada disyuntiva entre el virtuosismo técnico y la espiritualidad del bailarín. De esta forma, la enseñanza

¹Para facilitar la lectura, se emplean los términos *alumno*, *profesor* y el género *masculino* para el plural, cuando se haga referencia al alumnado y al profesorado en general.

²Trabajo con el que obtuve el reconocimiento de la Suficiencia Investigadora, en el Programa de Doctorado Teoría de la Educación y Pedagogía Social del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED, el 25 de noviembre de 2005. (Inédito)

y práctica de la danza en el folklore sigue cumpliendo en la actualidad una clara función social como medio de expresión e identidad del pueblo que se reúne en la actividad, transmitiendo una serie de importantes valores tales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia o la unidad.

Me proponía, así, aplicar los resultados alcanzados a través de ambos planteamientos de investigación, para mejorar la enseñanza de la danza oficial en lo referente a la educación en valores del alumnado, desde la profunda convicción de que la danza puede contribuir a hacer mejores a los seres humanos en un sentido moral, es decir, cuando se les considera en cuanto personas, desde una perspectiva global.

El objetivo de esta Tesis Doctoral es, por tanto: ***Elaborar un plan de formación para que la enseñanza de la danza, en el marco de los estudios oficiales, contribuya a la educación en valores de los alumnos y realice así una tarea verdaderamente humanizadora.***

Para alcanzar este objetivo, en la Tesis se plantean tres partes diferenciadas: una primera parte llamada Fase Descriptiva, una segunda denominada Fase de Evaluación e Intervención Didáctica y una tercera parte que responde al título de Presentación de la Propuesta Didáctica. A continuación se ofrece una breve descripción de cada una de estas partes junto a sus fines principales:

I. FASE DESCRIPTIVA: En esta parte se analiza, por un lado, la enseñanza de la danza en los estudios oficiales en un marco amplio, **buscando establecer con mayor certeza si los resultados obtenidos en el trabajo *La Competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*, son representativos de este contexto educativo.** Se destaca en este sentido, la construcción del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, desarrollado como instrumento original para facilitar la investigación axiológica en la danza.

Por otro lado, en esta misma parte se estudia la enseñanza de la danza en el folklóre intentando **descubrir cuáles son las características educativas beneficiosas que están presentes en ella que puedan ayudar a lograr el objetivo del estudio.**

II. FASE DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: En esta segunda parte, con toda la información obtenida y las oportunas reflexiones y conclusiones extraídas de la Fase Descriptiva, se realiza una intervención educativa con un grupo de alumnos de estudios oficiales de danza, **con el fin de comprobar la viabilidad de elaborar posteriormente una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* que potencie la formación en valores y contrarreste la competitividad entre los alumnos.**

III. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: Como resultado directo del proceso de intervención educativa realizado en la fase anterior y, como satisfactorio colofón de la Tesis Doctoral, en esta tercera parte se presenta la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD)*, con la intención de que el profesorado de danza en los estudios de Grado Elemental pueda aplicarla como una herramienta apta y eficaz en la formación moral de sus alumnos.

En su Fase Descriptiva, la investigación abarca el profesorado de danza de los centros oficiales de las tres provincias de la *Comunitat Valenciana*: Alicante, Castellón y Valencia. Asimismo el estudio aborda el contexto de la enseñanza y práctica del folklóre en diversos grupos valencianos. En la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, la investigación se centra en el alumnado de cuarto curso del Grado Elemental de danza.

Para quienes no estén familiarizados con estos estudios, recordaremos que la enseñanza oficial de la danza comienza con el Grado Elemental, en el cual la edad

del alumnado oscila entre los ocho y los doce años. Por tanto, en esta franja de edad los alumnos compaginan la Enseñanza Primaria con sus estudios de danza.

En el ámbito educativo español, los alumnos asimilan transversalmente una serie de valores fijados en los Diseños Curriculares Básicos de las diferentes etapas educativas. En la *Comunitat Valenciana*, el *Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana*³, aunque no incluye en su articulado una referencia explícita a los temas transversales, sí recoge en los objetivos generales de la etapa y en los objetivos generales de cada una de las áreas, los contenidos propios de estos valores. Los temas transversales quedaron delimitados en la *Orden de 21 de julio de 1992, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria*⁴, de forma que se insta a los centros educativos a incorporarlos en su Proyecto Curricular.

En lo que concierne a los estudios de danza para esta edad, en la Introducción del *Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del Grado Elemental de Danza*⁵, se hace referencia al carácter humanístico de la enseñanza de esta disciplina.

Puesto que tanto en el currículo de la Educación Primaria como en el currículo del Grado Elemental se considera necesaria la trasmisión de unos determinados valores al alumnado, esta investigación se plantea e intenta ofrecer una solución al posible desequilibrio existente entre la formación técnica y artística por una parte; y la trasmisión de los valores morales en la enseñanza oficial de la danza, por otra, desequilibrio que es contrario al planteamiento curricular de ambos marcos educativos.

En el panorama de la investigación general, la danza ha sido tratada principalmente desde un punto de vista histórico y/o antropológico. Podemos

³Publicado en el DOGV N° 1728, de 20 de febrero de 1992.

⁴Publicado en el DOGV N° 1851, de 31 de agosto de 1992.

⁵Publicado en el DOGV N° 2095, de 3 de septiembre de 1993.

encontrar una gran variedad de estudios sobre la relación de la danza y la música en los diferentes momentos de la historia y el simbolismo y la finalidad que ha supuesto la presencia de ambas en rituales guerreros o religiosos, en acontecimientos festivos e incluso en ritos funerarios.

También la danza ha sido estudiada desde antaño en forma de tratados y recopilaciones de bailes y danzas en los que se han consignado a lo largo del tiempo los avances de la misma en cuanto a técnicas, pasos y coreografías de moda en cada periodo histórico. En esta línea, han sido notables también los esfuerzos por desarrollar sistemas de notación de la danza que permitieran registrar los movimientos dancísticos preservándolos del olvido.

Ya más recientemente, se observa un aumento del interés por la danza desde el campo de la medicina y/o la fisioterapia, pudiéndose encontrar estudios enfocados a conocer aspectos tales como las características anatómicas del bailarín o a prevenir y curar las lesiones más frecuentes en los diferentes tipos de danza.

La principal novedad que supone, por tanto, la investigación desarrollada en esta Tesis Doctoral consiste en que se aborda la danza desde la perspectiva de la investigación educativa, aportando importante información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza y sobre sus protagonistas: los profesores y los alumnos. Información que adquiere más importancia si se tiene en cuenta que se está desarrollando en el contexto de la educación en valores.

Es posible que la escasez de investigaciones educativas sobre danza tenga su explicación en el hecho de que esta disciplina no ha estado integrada hasta ahora en España en el marco de educación superior. Al ser de reciente implantación los estudios que proporcionan la titulación superior en Pedagogía de la Danza, la investigación de la misma no ha contado aún con un espacio óptimo para desarrollarse.

En este sentido, el tema objeto de investigación adquiere aún más relevancia desde mi punto de vista personal, dada la labor docente que me encuentro

desempeñando en la actualidad, como profesora en la especialidad de Pedagogía de la Danza en el Grado Superior de danza. Este grado supone una nueva y reciente titulación superior que prepara a los profesionales de la danza para ser profesores o coreógrafos e intérpretes. Por primera vez en nuestro país, los futuros profesores de danza estudian materias tales como Pedagogía, Psicología de la Educación o Sociología de la Educación; y el desarrollo curricular e impartición de éstas y otras asignaturas supone para el profesorado una profunda preocupación y una gran responsabilidad.

La relevancia de este estudio viene dada porque con sus aportaciones pretende, en primer lugar, contribuir a llenar el vacío de conocimiento actual sobre la enseñanza de la danza, en general, y de la educación en valores en la danza, en particular, favoreciendo el desarrollo y la elaboración de teorías al respecto.

En segundo término también busca promover avances metodológicos en la investigación de la danza, al ofrecer un instrumento original de evaluación de la transmisión de los valores y del fomento de la competitividad en la danza. Para ello, la licenciatura en Sociología que realicé anteriormente, me ha proporcionado una formación en investigación social que me abre la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos al estudio del ámbito educativo de la danza, tan falto como se ha dicho, de tradición investigadora.

Y, por último, con esta investigación se aspira a ayudar a los docentes de danza en su preparación pedagógica, tanto a aquellos profesores que ya están ejerciendo como a los alumnos en periodo de formación, poniendo a su disposición una nueva y enriquecedora forma de enseñar a bailar que favorezca la formación en valores de los alumnos. De esta manera, el profesorado de danza, que evidentemente posee la buena intención de proporcionar la mejor formación técnica y artística posible a sus alumnos, podrá hacer realidad que se instaure también en la enseñanza oficial de la danza la educación transversal en valores, claramente implantada ya en el plano teórico en los diferentes niveles escolares.

La danza es un medio importante de desarrollo de la persona como ser humano pues promueve en el estudiante valores tales como: la búsqueda de la belleza y de la perfección, la comunicación de sentimientos y emociones, la compenetración en el baile, etc. Sin embargo, desde el momento que aparecen la rivalidad y la competitividad, gran parte de estos valores se pierden y el bailarín puede convertirse en un ser perfeccionista, egocéntrico y aislado de los demás. La adquisición de valores técnicos y artísticos debe ir a la par de la interiorización y asimilación de los valores morales para que el aprendizaje de la danza sea realmente un camino de perfeccionamiento, relación y belleza.

La Tesis Doctoral consta de siete **Capítulos**, siendo el último de ellos el de las **Conclusiones**, seguido de la **Bibliografía** y los **Apéndices Documentales**.

En el **Capítulo 1, Marco de Referencia Teórico**, se presenta la información necesaria para ubicar conceptualmente en el tiempo y en el espacio los estudios oficiales de danza y la enseñanza y práctica de la danza en el folklore.

Para ello se ofrece en el apartado 1.1. un recorrido histórico de la función que la danza ha desarrollado en la sociedad desde los orígenes de la humanidad hasta la actualidad; en el epígrafe 1.2. se analizan diferentes aspectos de la importancia que la danza tiene en la educación del ser humano; en el epígrafe 1.3. se trata la enseñanza oficial de la misma tanto en España como en la *Comunitat Valenciana*. Por último, en el apartado 1.4. se proporciona una clarificación de lo que el término *folklore* va a significar en esta Tesis Doctoral.

La exposición de los datos históricos realizada en el primer capítulo, ha estado guiada por el interés de establecer cuáles han sido las principales funciones de la danza para la humanidad en los diferentes momentos de la historia y en las sucesivas civilizaciones, relacionando en lo posible la evolución de la danza con las circunstancias que se vivían contemporáneamente en nuestra península.

Así, como se expone más detenidamente en el cuerpo de la Tesis, en la Prehistoria la danza supuso, por una parte, un poder sobrenatural que acercaba al hombre a las divinidades a través de rituales mágico-religiosos y, por otra, un medio de comunicación y expresión de emociones entre las personas que se reunían en celebraciones diversas.

En las Primeras Civilizaciones la danza tuvo numerosas finalidades como fueron la de rendir culto a los dioses-reyes en celebraciones con música y danzas, pero también la de amenizar fiestas y banquetes, como por ejemplo ocurría en Mesopotamia y Egipto. El pueblo hebreo, a su vez, alababa a Dios con la danza.

La Antigüedad Clásica consideró la danza como un Arte que permitía la comunicación con los dioses. Además, en Grecia encontramos por primera vez la danza formando parte de un espectáculo tal y como lo entendemos actualmente y aparece una nueva dimensión de la danza, al considerarla un elemento indispensable en la educación del ser humano. En Roma desaparecerá paulatinamente el aprecio por la danza como medio de educación y se vivirá un proceso de decadencia de la misma llegando a alcanzar ciertas connotaciones inmorales.

La función de la danza en la Edad Media estuvo relacionada en gran parte con el culto cristiano, pues la Iglesia canalizó la afición del pueblo por el baile⁶ hacia las celebraciones religiosas incluyendo las danzas en sus diferentes ritos.

Cuando nos adentramos en la Edad Moderna, la revisión histórica de la funcionalidad de la danza se orienta a la búsqueda de un posible nexo entre la paulatina profesionalización de la danza y la aparición de problemas de rivalidad entre las personas que adoptaban la misma como medio de vida. En el Renacimiento, de la mano del enriquecimiento de la nobleza y de la aparición de la burguesía, triunfa en Italia el gusto por las manifestaciones artísticas y por las fiestas en las que la danza tiene un papel principal.

⁶Para simplificar el discurso, a lo largo de la Tesis Doctoral emplearemos los términos *danzar* y *bailar* como sinónimos, aun sabiendo la falta de consenso que ha existido y sigue existiendo entre los estudiosos de la danza, acerca del uso indistinto de ambos términos.

En el siglo XVI, la danza alcanzó en Francia una nueva función: la de instrumento político al servicio del poder real a través de los *Ballets de Cour*.

Con la creación por el rey Luis XIV de las distintas academias y escuelas de ópera, música y danza, entre los siglos XVII y XVIII, culmina el proceso de aparición de la figura del bailarín profesional, con el cual la danza ha llegado a ser un oficio remunerado. A partir de entonces se ha podido constatar que surgieron problemas de rivalidad y competitividad en la danza y que éstos han sido constantes en la historia posterior, como han denunciado grandes creadores y pensadores, contrarios al exceso de virtuosismo y a la obsesión por la técnica de los bailarines y coreógrafos profesionales, que despojaban al baile de los valores espirituales asociados a su desempeño desde antaño.

Así, en la Edad Contemporánea, las críticas a la despersonalización del bailarín como un mero ejecutor de movimientos, se sucedieron en el tiempo y en el espacio, en un debate continuo sobre el problema de la técnica como medio o como fin en la danza profesional: la desaprobación de Louis de Cahusac de la separación entre la danza y la acción en la ópera-ballet en la segunda mitad del siglo XVIII; la profunda renovación del ballet que impulsó Jean Gorge Noverre; la nueva reforma del ballet, esta vez de la mano de Fokine, a principios del siglo XIX; el distanciamiento de la danza clásica que significó el surgimiento de la danza moderna en Estados Unidos en los primeros años del siglo XX, en su concepción más libre del cuerpo del bailarín como instrumento de comunicación y expresión; y, por último, la danza postmoderna que en los años 60 del pasado siglo XX, también en Estados Unidos, aspiraba a encontrar una forma de entender la danza que fuera funcional en la vida de sus intérpretes para que cumpliera la función social y artística que le correspondía.

Tras este recorrido por la historia de la danza, estamos en condiciones de afirmar que se han atribuido a la danza funciones tan importantes como la de unir a las personas en actividades comunes, servir de medio de comunicación de emociones entre personas, pueblos y culturas, educar al ser humano desarrollando

la espiritualidad de la persona que se encuentra a sí misma en una comunión perfecta de su cuerpo y su alma, etc. Sin embargo, se constata también que la danza corre el peligro de convertirse en un mero despliegue de proezas e inusitadas habilidades cuando se maximiza la importancia de la formación técnica del bailarín en detrimento de su formación artística y moral. Circunstancias éstas totalmente desfavorables, que deben ser evitadas ya que las enseñanzas de danza en el marco de las Enseñanzas Artísticas deben contribuir a la formación del ser humano como persona, tal y como se manifiesta en el comunicado emitido en el XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado sobre las Enseñanzas Artísticas en el sistema educativo español, en el año 2007⁷.

Pues bien, con el ánimo de comprobar si el currículo del Grado Elemental de danza comparte estos valores formativos de las Enseñanzas Artísticas, se ha procedido a analizar los objetivos generales de dicho currículo para la *Comunitat Valenciana*. Dado que la regulación legislativa de los estudios de danza en España, por la cual se convirtieron en enseñanzas oficiales es relativamente reciente, se ha considerado oportuno realizar también un apartado que ofreciera una visión retrospectiva de cómo se ha enseñado hasta este momento la danza en España por una parte y en la *Comunitat Valenciana* por otra.

La cuarta sección del Capítulo 1 -dedicada a la temática de la danza en el folklore, su práctica, estudio y enseñanza-, comienza fijando el significado que el término “folklore” adopta en esta Tesis Doctoral, pues éste ha evolucionado considerablemente desde que el término *folk-lore* fuera acuñado en 1840 por el escritor británico William John Thoms, entendido como *el conocimiento del pueblo*. En las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, se vivió un momento de gran interés por el folklore y fueron numerosas las sociedades que nacieron en diferentes países dedicadas a su estudio y conservación y, ya en los años 70 del pasado siglo,

⁷En este comunicado se relacionan las Enseñanzas Artísticas y, por tanto, la danza con los planteamientos educativos más actuales tales como la educación emocional, el debate sobre la educación humanista frente a la educación profesionalizante, la educación para la voluntad y el esfuerzo y la educación intercultural.

diversos investigadores norteamericanos elaboraron nuevas definiciones del término que sugerían una conceptualización más amplia y dinámica del mismo. Así, el folklore no se entiende ya como un reducto del pasado, como pieza de coleccionismo digna de estar en un museo, sino que forma parte de la vida actual de las personas en pueblos y ciudades cumpliendo una función de comunicación social y de transmisión de los valores culturales, de modo que el quehacer que se realiza *hoy* conformará la actividad que se hará *mañana*.

Puesto que el folklore ha sido objeto de gran interés en España y ha suscitado numerosas publicaciones, se citan los principales estudiosos de esta temática en nuestro país, desde Antonio Machado y Álvarez hasta Julio Caro Baroja, pasando por Alejandro Guichot y Sierra o Francisco Carreras y Candi y sus más destacadas colaboraciones sobre folklore, en general, y las de Aurelio Capmany, Josep Crivillé i Bargalló y José Blas Vega y Manuel Ríos Ruíz sobre música y danza en el folklore, en particular.

En la *Comunitat Valenciana*, actualmente son muy variadas las vertientes desde las que se estudia el folklore como por ejemplo, la institucional, la universitaria, la federativa y la asociativa, ligadas en su mayor parte a disciplinas tales como la Antropología, la Etnología y la Etnomusicología, mencionándose en el texto los ejemplos más destacados de cada una de estas vertientes.

Estas iniciativas son de gran importancia pues posiblemente debido al proceso de globalización que experimenta la humanidad, el folklore corre el peligro de diluirse y desaparecer, con la consiguiente pérdida irrecuperable de las variadas culturas tradicionales y populares que desde antaño han servido de nexo de unión y entendimiento entre los seres humanos⁸.

Para entender en qué consiste la labor de los grupos de folklore que se estudian en esta Tesis Doctoral y la naturaleza de aquello que se baila actualmente en los

⁸Esta realidad provocó sendas advertencias en torno a la salvaguarda del folklore y del patrimonio cultural inmaterial en las reuniones 24ª y 32ª de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1989 y 2003, respectivamente.

pueblos y ciudades, cómo ha llegado hasta nosotros y cuál es la función que cumple hoy en día, se procede en este punto al análisis de la danza popular destacando la enorme afición del pueblo español por el baile, en todo momento y época, como queda reflejado en las obras de eminentes escritores de los ss. XVI y XVII como Cervantes, Lope de Vega, Quevedo o Calderón de la Barca.

Las danzas y bailes fueron cambiando, apareciendo o desapareciendo con el tiempo pero la danza popular siguió siendo básicamente un medio para reunir al pueblo en celebraciones y festividades, en manifestaciones espontáneas de alegría y cohesión social. A finales del siglo XIX, bajo el auspicio de las academias de baile, comienzan a surgir grupos de bailes y rondallas semi-profesionales que serán más tarde absorbidos por los Coros y Danzas de la Sección Femenina.

El epígrafe 1.4. aborda en este punto la descripción de la actividad desarrollada por la Sección Femenina en la España franquista en el ámbito de la danza tradicional, por la importancia que algunas desfavorables consecuencias de esta actuación han tenido en la labor posterior de recuperación y difusión que los grupos y federaciones de folklore han desarrollado desde el periodo de transición a la democracia.

Actualmente, en la práctica y enseñanza de la danza en el folklore en España en general y en la *Comunitat Valenciana* en particular, se hace énfasis en la transmisión de valores culturales y sociales de convivencia y participación, destacándose la valiosa labor que realizan en este sentido las *Escoles de Balls y Danses* de los numerosos grupos y asociaciones de folklore existentes.

A partir de este momento, una vez establecido el marco teórico de la investigación en el Capítulo 1, se procede al desarrollo de las tres partes antes mencionadas: la **Fase Descriptiva**, la **Fase de Evaluación e Intervención Didáctica** y la **Presentación de la Propuesta Didáctica**.

I. La FASE DESCRIPTIVA comprende los **Capítulos 2 y 3** en los que se presentan la metodología empleada en el estudio de los contextos de la enseñanza

oficial y del folklore, y los resultados obtenidos, respectivamente.

En el **Capítulo 2, Metodología de la Fase Descriptiva de la investigación**, planteamos en primer lugar -epígrafe 2.1.- los objetivos del estudio descriptivo para ambos contextos: adquirir información acerca de la trasmisión de valores y sobre el fomento de la competitividad considerada como un “contravalor” en las clases de danza. Por lo que se refiere al contexto del folklore, se lleva a cabo una observación en profundidad de la enseñanza y práctica de la danza, para descubrir sus posibles virtudes educativas del ser humano.

Tras esta exposición de objetivos se aborda por separado el diseño de investigación en el ámbito de la enseñanza oficial de la danza (A) y en el contexto del folklore (B).

A) En el epígrafe 2.2., se encuentra el primero de estos diseños que se enmarca en el paradigma empírico-analítico, en cuanto que pretende establecer las regularidades existentes en la opinión del profesorado de danza sobre los temas axiológicos de interés que se tratan en la Tesis Doctoral, con el ánimo de poder explicar la realidad educativa de esta disciplina sobre la que no se dispone de información en la actualidad.

Se ha escogido como método de investigación la realización de dos tipos de estudios *ex post-facto* sobre el profesorado de danza: un estudio descriptivo y un estudio comparativo-causal. Con el primero estableceremos con objetividad el “qué” del fenómeno educativo analizado y, a través del segundo, se intentarán descubrir las posibles relaciones existentes entre las variables investigadas que, como se expone más detalladamente en el desarrollo del capítulo, son: Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores, consideradas como “valores” en la enseñanza de la danza; y Fomento de la Competitividad, que se entiende como un “contravalor”. De la suma de las tres primeras variables que suponen valores en los estudios de danza se obtiene una última variable denominada Valores en la Danza.

Para la obtención de la información pertinente sobre estas variables se ha construido un instrumento original de medida -el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*-, aportación que se torna aún más valiosa dada la carencia de herramientas de evaluación para la danza, que parte del cuestionario utilizado en el estudio mencionado anteriormente *La Competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*⁹. Este cuestionario se diseñó siguiendo las indicaciones de la construcción de instrumentos tipo *Escalograma de Guttman* en los que el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación del mismo, permite obtener un patrón acumulativo de respuestas de ítems ordenados a lo largo de un continuo de forma que, si una persona responde que está de acuerdo con un ítem debería estar de acuerdo con todos los ítems que están por debajo de ese ítem en el continuo. Para facilitar que el supuesto se cumpla, los ítems se redactan de manera que expresen de forma creciente una actitud favorable hacia la variable representada en el continuo.

El cuestionario del *estudio de referencia* ha sido perfeccionado para su empleo en esta Tesis Doctoral ampliando su campo de acción de forma que abarque también el estudio del Grado Medio de danza, mejorando la redacción de los ítems y aumentando el número de respuestas que pasa de las dos opciones posibles en el planteamiento dicotómico anterior a las cuatro respuestas en el nuevo diseño. El *Cuestionario-CVCD* se aplicó al profesorado del Grado Elemental y del Grado Medio de danza de los centros oficiales de enseñanza, tanto públicos como privados, de las tres provincias de la *Comunitat Valenciana*, en el segundo trimestre del año 2006.

El planteamiento del estudio descriptivo de los estudios oficiales de danza continúa con la formulación de las hipótesis del estudio, que se basan en las conclusiones extraídas en el *estudio de referencia* y en las reflexiones suscitadas en la revisión histórica realizada en el Capítulo 1 en torno a la relación entre el surgimiento de la danza profesional y la aparición de la rivalidad y la competitividad entre los bailarines, además de la obsesión por la técnica y el virtuosismo excesivo.

⁹En adelante nos referiremos a este trabajo como *el estudio de referencia*. Cfr. página 2.

Las hipótesis del estudio descriptivo apuntan hacia la existencia de un desequilibrio respecto a la importancia que el profesorado de los estudios oficiales de danza concede a la formación técnica y artística del alumnado en detrimento de la transmisión de valores morales y hacia el descenso de la importancia concedida a la variable Formación en Valores frente al aumento de la variable Fomento de la Competitividad en el paso del Grado Elemental al Grado Medio.

B) El segundo diseño expuesto en el Capítulo 2 -apartado 2.3.- es el estudio descriptivo de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, que se enmarca en el paradigma interpretativo de investigación. Se ha considerado oportuno el acercamiento cualitativo a la realidad del folklore dado lo alejado de este ámbito de la enseñanza oficial. Se pretende con ello averiguar y comprender con la mayor profundidad posible aquello que acontece en la práctica y enseñanza del folklore desde el punto de vista de sus principales protagonistas, los profesores y bailadores de los grupos de danzas, en lo referente a los valores y a su transmisión.

Con este propósito se ha considerado conveniente adoptar el método etnográfico, por su idoneidad para descubrir actitudes, creencias, conflictos, opiniones, etc. de las situaciones de interés para la investigación, que en nuestro caso se trata de una microetnografía sobre las clases y ensayos de un grupo de danzas y los actos y celebraciones en los que participa.

Pese a que, como se ha explicado, el estudio se plantea como una exploración de los fenómenos tal y como vayan apareciendo sin una concepción teórica previa, la revisión realizada en el Capítulo 1 sobre el concepto del folklore nos ha permitido establecer una serie de *proposiciones iniciales* que consideran la enseñanza y práctica de la danza tradicional como una posible fuente de valores educativos para el ser humano.

La estrategia cualitativa que se ha utilizado para obtener la información deseada es la observación participante del *Grup de Danses Alimara* de la Sociedad Coral *El Micalet* de Valencia. Este grupo se ha escogido por reunir varias características muy

adecuadas para los fines de nuestro estudio.

El periodo de observación participante se prolongó desde marzo de 2006 hasta marzo de 2007, en el que asistí en total a 32 sesiones de ensayos del grupo y acompañé al mismo en más de 10 actividades distintas. Mi participación como bailadora-investigadora fue activa desde el primer momento, como un miembro más del grupo, dada mi formación dancística previa y la extraordinaria acogida que recibí, tanto por parte del director del *Grup Alimara* como de todos los miembros de la agrupación.

Durante este periodo, también se realizó la observación de clases y ensayos infantiles de danza en el folklora en la *Escola de ball* del *Grup de Danses l'Olivar d'Alaquàs* de la provincia de Valencia, a los cuales asistí durante el segundo trimestre de 2006 en los horarios de las secciones infantil y juvenil.

La información obtenida en ambas experiencias, se ha ido recogiendo puntualmente en forma de relatos escritos en los que se describen con todo detalle las situaciones que se desarrollaban en las diferentes actividades observadas. Estos relatos han servido para llevar a cabo un proceso constante de reflexión sobre las vivencias acumuladas que fue orientando y redireccionando la investigación en todo momento.

Asimismo, estos datos obtenidos fueron triangulados tanto a través de estrategias cualitativas como de instrumentos cuantitativos. Entre las primeras se destaca la entrevista realizada al director del *Grup Alimara* con la que se puso fin al periodo de observación y, entre los segundos, se encuentran diversos cuestionarios que se elaboraron para aplicarlos a los bailarores de grupos infantiles, al profesorado de folklora y a los bailarores adultos de los grupos de danzas.

En el caso de los bailarores infantiles y juveniles se realizó una adaptación de los ítems del cuestionario "Participation Motivation Inventory" elaborado por Gill, Gross & Huddleston en 1983, sobre los posibles motivos para practicar una actividad deportiva, que llamamos el *Cuestionario de motivación infantil y juvenil en el folklora*. En nuestro caso, nos proponíamos averiguar qué motivaba a los niños

y jóvenes a practicar la danza en el folklóre, pues se había observado mucha felicidad y naturalidad en el baile en las clases y ensayos de estos pequeños bailadores. En las clases de danza en los estudios oficiales no es tan frecuente observar esta alegría espontánea en los alumnos, por lo que se consideró muy importante la posibilidad de contrastar más adelante las repuestas de los alumnos de folklóre con las que se pudieran obtener de los alumnos oficiales a un cuestionario de motivación similar.

Para el caso del profesorado de danza en el folklóre y de los bailadores adultos, se construyeron sendos cuestionarios sobre la base del *Cuestionario-CVCD*: el *Cuestionario del profesorado de danza en el folklóre* y el *Cuestionario de los bailadores adultos de los grupos de danzas*, que fueron adaptados a este contexto con la ayuda de los directores de los grupos en los que se desarrollaban las experiencias de observación participante.

Como ya se hiciera en el planteamiento del diseño descriptivo de la enseñanza oficial, se han definido nuevas variables para la enseñanza y práctica del folklóre. Las variables que se investigan en los cuestionarios del profesorado de folklóre son: Formación Técnica en el Folklóre, Formación Artística en el Folklóre, Formación en Valores en el Folklóre y Fomento de la Competitividad en el Folklóre. En el caso de los bailadores adultos, las variables definidas son: Dimensión Técnica en los Grupos de Folklóre, Dimensión Artística en los Grupos de Folklóre, Valores en los Grupos de Folklóre y Competitividad en los Grupos de Folklóre.

La aplicación de los diferentes cuestionarios reseñados que se utilizaron para el proceso de triangulación se extendió a lo largo de todo el periodo de observación, a medida que se iba profundizando en el conocimiento del entorno del folklóre y se establecían nuevos contactos con otros grupos de danzas a través de los propios bailadores del *Grup Alimara* o bien al coincidir en las diversas actividades a las que se asistió.

En el **Capítulo 3, Resultados de la Fase Descriptiva de la investigación** se ofrece, en una primera parte (A), el resultado de la investigación realizada en el ámbito de la enseñanza oficial de la danza comprendiendo la descripción de los análisis realizados, la exposición de los resultados obtenidos y la interpretación de estos últimos. En un segundo momento (B) del capítulo se muestran los resultados de la investigación efectuada en el contexto de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore.

A) En el epígrafe 3.1. se ofrecen los análisis de las respuestas del profesorado de danza al *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* que se han realizado según la técnica de análisis de Rasch, acción que ha permitido la calibración del cuestionario de modo que éste se presenta validado y listo para usar en futuras investigaciones.

Igualmente, los resultados obtenidos con la aplicación de este cuestionario al profesorado de danza se muestran en forma de Tablas y Figuras que permiten una clara visualización y comprensión de los mismos.

La muestra del profesorado de danza de los centros oficiales participantes en el estudio quedó configurada por 70 profesores, que contestaron en su mayoría a las preguntas de las dos secciones del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* del Grado Elemental y del Grado Medio.

Los análisis pertenecientes a la técnica Rasch se han realizado con la versión MINISTEP del programa WINSTEP 3.62.1, mientras que otros análisis estadísticos básicos se han efectuado con el programa STATGRAPHICS Centurion XV.I.

Respecto del análisis de Rasch, dada la importancia que ha tenido en la validación y calibración del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* definitivo, se han explicitado detalladamente sus características principales junto con el significado que cada una de ellas adopta en el *Cuestionario-CVCD*, con el ánimo de facilitar la comprensión posterior tanto de la validación del instrumento construido como de los resultados que se obtengan a través del mismo.

De entre las variadas opciones de informes de salida de datos que ofrece el programa Ministep, se ha escogido el Mapa de distribución de habilidades o estima que los profesores sienten por la trasmisión de los valores y contravalores en las clases de danza en relación con la dificultad de los ítems o importancia alcanzada por los mismos. Las posibilidades de interpretación de resultados a través de este Mapa son muy variadas e interesantes, pues en un único gráfico se puede ver el ordenamiento de ítems y profesores, la dispersión de los mismos, la dificultad que ha supuesto para los profesores la resolución del cuestionario o los casos extremos en la escala, por ejemplo.

Los resultados obtenidos en los análisis relatados han permitido confirmar, prácticamente en su totalidad, las hipótesis planteadas en el Capítulo 2.

B) La segunda parte del Capítulo 3 -el epígrafe 3.2.- se dedica a la exposición de resultados de la investigación efectuada en el ámbito de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore. Para ello se procede primeramente a explicar la metodología empleada en el análisis cualitativo que se ha llevado a cabo desde la óptica de la Teoría Fundamentada; más adelante se presenta el resultado de este análisis a través de una serie de diagramas o *networks* en los que se condensan las proposiciones teóricas desarrolladas en forma de los elementos hallados, las relaciones que se han establecido entre los mismos, las agrupaciones inferidas, etc.; se aborda seguidamente la explicación de los resultados de la triangulación de los datos, para finalizar redefiniendo las *proposiciones iniciales* presentadas en el Capítulo 2.

El análisis de la información recogida con la estrategia de observación participante se ha llevado a cabo con el programa ATLAS.ti, herramienta del tipo CAQDAS para los análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador, que ha facilitado en gran medida la labor a realizar, tanto en el análisis como en la presentación de los resultados.

Tal como se hizo en relación con el análisis de Rasch, se ha procedido también a explicar en qué consisten los principios de la *Grounded Theory* o Teoría

Fundamentada en la que se ha basado este último análisis y cuáles son los pasos o etapas seguidos en el proceso analítico.

Tras esa exposición, se muestran los resultados arrojados por el análisis de las respuestas de los cuestionarios elaborados tanto para el profesorado de danza tradicional, como para los bailarines infantiles y adultos. Se han calculado estadísticos básicos con el programa STATGRAPHICS Centurion XV.I y se han confeccionado gráficos que nos ayudan a observar e interpretar los valores alcanzados por las variables¹⁰.

El conjunto de la información cualitativa y cuantitativa recogida en este estudio descriptivo del entorno del folklore ha posibilitado la redefinición y/o ampliación de las proposiciones iniciales que, acerca de este ámbito, se elaboraron en el anterior Capítulo 2.

El Capítulo 3 termina -apartado 3.3.- con las conclusiones de la Fase Descriptiva que han servido de base para el planteamiento y desarrollo de la siguiente Fase de Evaluación e Intervención Didáctica.

II. Como ya hemos mencionado, las conclusiones obtenidas hasta ese momento, orientaron la segunda parte de la Tesis Doctoral, la **FASE DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** en la que se lleva a cabo una experiencia educativa con un grupo de alumnos de 4º curso de Grado Elemental de danza: el último curso del nivel elemental, que tiene un marcado carácter preparatorio y selectivo del acceso a los estudios del Grado Medio de danza. Se ha escogido este curso para realizar la intervención didáctica porque es previsible que los problemas de competitividad aparezcan en este momento en el que los alumnos de danza se preparan para pasar su primera experiencia “selectiva”, al intentar acceder a las limitadas plazas disponibles para ingresar en los estudios que les conducirán a la

¹⁰Se ha dejado constancia en este momento que no se pretende afirmar que los resultados que se exponen representan la opinión de la totalidad de los colectivos del folklore a los que pertenecen las personas que han colaborado en la triangulación de la información cualitativa, por tratarse de muestras muy pequeñas.

capacitación para la vida profesional de la danza.

La segunda parte de la Tesis Doctoral tiene una estructura semejante a la primera pues consta también de dos capítulos -**Capítulos 4 y 5**- en los que se presentan la metodología de la intervención educativa desarrollada y los resultados alcanzados en dicha intervención, respectivamente.

El **Capítulo 4, Metodología de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica** se inicia con la descripción en el apartado 4.1. del planteamiento general de un estudio cuasiexperimental llevado a cabo en el 4º curso de Grado Elemental de danza, en la asignatura Danza Española, consistente en una intervención educativa que ha servido de marco para la elaboración de una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*.

Las conclusiones de la Fase Descriptiva, que mostraban un preocupante ascenso del fomento de la competitividad en las clases del Grado Medio de danza, al tiempo que descendía la importancia concedida a la formación en valores para este mismo grado educativo, propició la elaboración de un *Proyecto de Propuesta Didáctica* que fuera eficaz a la hora del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de los estudios oficiales de danza y que contribuyera al mismo tiempo, a la formación moral del alumnado, sin favorecer el individualismo o la rivalidad entre ellos.

En este sentido, las conclusiones que se extrajeron de la experiencia de observación participante en el ámbito de la enseñanza y práctica del folclore fueron muy valiosas para el diseño del *Proyecto de Propuesta Didáctica* en el que se incluyeron gran parte de las estrategias didácticas empleadas por el profesorado de la danza tradicional. Los valores que se transmiten en el ámbito del folclore y la forma que los profesores de los niños y jóvenes tienen de transmitirlos impregnan la experiencia educativa de principio a fin.

Asimismo, como el aspecto menos valorado en el estudio descriptivo de la enseñanza oficial de la danza fue la “cooperación”, se decidió utilizar la metodología del Aprendizaje Cooperativo en la elaboración de diversas actividades y juegos

educativos que, manteniendo el espíritu de este tipo de aprendizaje, también sirvieran para la enseñanza de los contenidos curriculares de los estudios reglados de danza.

El objetivo general de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica fue, por tanto, elaborar una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* que tiene entre uno de sus fines principales el contribuir a la formación de los alumnos como personas, sin fomentar la competitividad en las clases de danza. Los principales valores a desarrollar en los alumnos del Grado Elemental de danza son los valores de la autoestima, cooperación, responsabilidad y tolerancia que, junto con la motivación para acudir a las clases de danza, constituyen las variables dependientes del estudio experimental.

Se aborda a continuación -apartado 4.2.- el diseño de la investigación experimental. La experiencia didáctica contó con la participación de dos grupos de 4º de Grado Elemental de danza, de escuelas diferentes. A uno de los dos grupos, el grupo experimental, formado por las alumnas de 4º curso del *Centre Elemental de Dansa Botànic, Espai de Dansa*, de Valencia, se le aplicó la *Propuesta Didáctica* en fase de *Proyecto*, mientras que el otro grupo, el grupo control, integrado por las alumnas del mismo curso del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, asistió a las clases de danza de su centro de estudios con normalidad.

El primero de estos centros se escogió como espacio idóneo para llevar a cabo la intervención educativa, por la toma de contacto previa que se había tenido del mismo cuando sus profesores participaron en la respuesta del cuestionario del *estudio de referencia*. En esta ocasión se pudo comprobar la decidida orientación de la escuela hacia la enseñanza y práctica de la danza desde un punto de vista enriquecedor en valores para los niños que deseosos de aprender a bailar, acudían regularmente a sus clases. La colaboración del alumnado del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia en la cumplimentación de los tests y cuestionarios del estudio se solicitó en cuanto a centro referente de la enseñanza de la danza en la *Comunitat Valenciana*.

La experiencia se desarrolló durante el curso lectivo 2006-2007 en la asignatura Danza Española en 4º curso de Grado Elemental.

Se han llevado a cabo dos evaluaciones de la formación en valores en ambos grupos, una inicial y una final, con el fin de averiguar el impacto formativo producido por la intervención educativa en las alumnas del grupo experimental.

Para obtener la información necesaria en las evaluaciones citadas, se ha recurrido a diversos instrumentos. Para las variables Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia se han utilizado los *Tests de valores en los estudios oficiales de danza* resultantes de una adaptación para las clases de danza de los “Tests de Valores” procedentes de los *Materiales para Tutorías* del Colegio Nuestra Señora del Carmen (La Bañeza, León) que se han considerado apropiados para evaluar el grado de desarrollo moral de los alumnos de danza en cuanto a los valores propuestos. En el caso de la variable Motivación, como ya se hiciera en el caso de los bailarines infantiles y juveniles, se ha realizado una adaptación del cuestionario “Participation Motivation Inventory” elaborado por Gill, Gross & Huddleston en 1983, adecuando sus ítems a la enseñanza oficial de la danza en el *Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza*.

Las hipótesis propuestas en el estudio experimental apuntan a la posibilidad de educar en valores al alumnado de la enseñanza oficial de la danza sin estimular la competitividad y a que, tras la experiencia educativa de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, las alumnas del grupo experimental habrán evolucionado mejor que el alumnado del grupo control en cuanto a los valores planteados, además de haberse formado satisfactoriamente en su faceta de bailarinas.

Pese al planteamiento claramente cuantitativo de este estudio, no se olvida que aspectos tales como el hecho mismo de contar con la participación de grupos cuyos miembros no están asignados al azar sino formados con anterioridad a la investigación; el número restringido de alumnos de los grupos, que va a condicionar la representatividad de la muestra en cuanto a su tamaño; y, lo reducido del horario

de la asignatura Danza Española en el Grado Elemental, van a conducir a unos resultados con una potencia estadística menor que la que cabría esperar en otro tipo de estudio a mayor escala.

Junto con la evaluación curricular propia de los estudios reglados de danza, se efectuaba de forma continua la valoración del desarrollo de cada una de las sesiones realizadas. La descripción de este seguimiento cualitativo se ofrece en el epígrafe 4.3. Se contó para ello con la herramienta de evaluación del Diario del Profesor, en el que se fueron consignando todas las observaciones y reflexiones significativas en la evolución del *Proyecto* que permitían la mejora constante del mismo. Se confeccionaron también diversas fichas para la ocasión, tanto de evaluación de las actividades proyectadas y llevadas a la práctica, como de valoración del grado de desarrollo que el alumnado iba alcanzando en los valores programados.

Dada mi profesión docente habitual pude llevar a cabo personalmente la aplicación del *Proyecto* de *Propuesta Didáctica* al grupo experimental. La intervención transcurrió de una forma muy satisfactoria, tanto en los aspectos referentes a la educación en valores, como a la formación dancística de las alumnas.

Al finalizar la intervención educativa, todas las alumnas del grupo experimental aprobaron el curso de danza y aquellas que deseaban continuar sus estudios profesionales de danza en la especialidad de Danza Española, se presentaron a la Prueba de Acceso para Grado Medio en dos centros oficiales en los que se imparte este nivel educativo. La prueba fue superada por el 100 % de las alumnas presentadas, que obtuvieron plaza en los centros escogidos.

Los resultados obtenidos en la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica se recogen en el **Capítulo 5** de la Tesis Doctoral. En el epígrafe 5.1. se describe el seguimiento cualitativo de la intervención educativa desarrollada sobre el grupo experimental; en el apartado 5.2. la reseña de la superación de la Prueba de Acceso al Grado Medio; en el epígrafe 5.3. se presentan los resultados cuantitativos junto con la confirmación de las hipótesis del estudio cuasiexperimental; y, para finalizar,

en el epígrafe 5.4. se exponen pormenorizadamente las conclusiones a las que se ha llegado en esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica.

Como hemos dicho anteriormente, las clases de Danza Española con el grupo experimental se desarrollaron de forma sumamente agradable, tanto para las alumnas que tomaron parte en la misma como para mí misma, en cuanto profesora-investigadora que las dirigía. Las lógicas preocupaciones acerca de la efectividad que esta novedosa propuesta metodológica podía tener en la enseñanza de la danza, a nivel de los exigentes contenidos curriculares de los estudios reglados, fueron desapareciendo gradualmente al poder constatar que las alumnas progresaban de forma evidente en sus habilidades dancísticas. Pero fue aún más satisfactorio comprobar la alta motivación que las alumnas mostraban en las clases y, por encima de todo, el descubrir que las niñas estaban felices, y bailaban con la misma expresión alegre y espontánea que había observado en los niños y jóvenes cuando participaban en las actividades de danza tradicional.

Podemos por tanto afirmar, que la conjunción en la enseñanza de la danza de sus valores propios de belleza, perfección técnica y sensibilidad artística y los valores morales de convivencia y cooperación aportados por las estrategias didácticas inspiradas en el profesorado de la danza en el folklore junto con la metodología del Aprendizaje Cooperativo, nos ha posibilitado la creación de un método de enseñanza-aprendizaje de la danza que ha enriquecido a las alumnas del grupo experimental como bailarinas y como personas.

El Capítulo 5 termina con las conclusiones halladas a través del proceso desarrollado en la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, tanto en la sección práctica de la aplicación del *Proyecto de Propuesta Didáctica* sobre las alumnas del grupo experimental, como en la sección de análisis e interpretación de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos tras dicha aplicación.

Se resalta así que, tanto los valores que se transmiten en el folklore y la forma de transmitirlos, como las actividades cooperativas utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, contribuyen a enriquecer la formación moral del alumnado oficial de danza.

III. La tercera y última parte de la Tesis Doctoral se denomina la **PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**, en la cual se ofrece la elaboración definitiva de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* que supone la culminación de la Tesis Doctoral, y es fruto de los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo y la reflexión sobre los mismos, en especial sobre la experiencia educativa realizada en la anterior Fase de Evaluación e Intervención Didáctica.

En los cinco epígrafes del **Capítulo 6, Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)** se presenta la propuesta, desarrollada en sus aspectos principales: Introducción, Justificación, Objetivos actitudinales, Metodología y Evaluación; y se acompaña de un conjunto de 16 actividades cooperativas de enseñanza-aprendizaje de la danza.

Como ya se anunciara en el Capítulo 4, los objetivos de la *Propuesta Didáctica-EVD* pretenden el desarrollo de la formación de los alumnos del Grado Elemental de danza en los valores de autoestima, cooperación, responsabilidad y tolerancia, apostando por una educación moral del alumnado con el fin de que mejore como persona al mismo tiempo que se forma como bailarín. Las clases de danza se consideran un espacio muy adecuado para lograr estos propósitos dadas las numerosas posibilidades que ofrecen en relación con el control y dominio corporal, el desarrollo y cultivo emocional, la relación con los demás, la expresión de sentimientos, los espacios lúdicos, etc. En el apartado de los objetivos de la *Propuesta Didáctica-EVD* se exponen aquellas actitudes cuyo desarrollo se considera necesario fomentar en el trabajo con los alumnos, detalladas de modo general y de forma

específica para las sesiones de danza.

La metodología empleada en la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* está basada en la actuación observada en el profesorado de la danza en el folklore y en las directrices del Aprendizaje Cooperativo, factores ambos que se complementan muy bien en la práctica y permiten una coherente actuación del profesor en las diferentes actividades programadas. Apoyándonos en las características del modo de proceder del profesorado de danza en las clases de folklore infantil y juvenil, se ha confeccionado un listado de estrategias didácticas a utilizar a lo largo del curso. La metodología del Aprendizaje Cooperativo se ha escogido por su demostrada capacidad de desarrollar en los alumnos valores morales tanto individuales como sociales, máxime tras comprobar en el estudio descriptivo del ámbito de la enseñanza oficial de la danza, realizado en esta Tesis Doctoral, que el valor de la cooperación ocupaba el último puesto en importancia de la clasificación de todos los valores técnicos, artísticos y morales cuando el profesorado de danza consideraba sus respuestas respecto al Grado Medio y el penúltimo puesto cuando las contestaciones se referían al Grado Elemental.

Llegados a este punto, tras exponer las características de las diferentes técnicas de Aprendizaje Cooperativo que se van a utilizar y definir los principales métodos didácticos empleados matizando el sentido que éstos adquieren en las sesiones de danza, se procede a la descripción operativa de la estructura de las sesiones para las que está programada la propuesta. Posteriormente, se presenta una colección de 16 Actividades Cooperativas diseñadas específicamente para la *Propuesta Didáctica-EVD*, en forma de fichas que recogen los siguientes apartados: Clasificación según tipo de actividad cooperativa, Objetivos actitudinales, Descripción de la actividad, Recursos a utilizar y Duración aproximada.

Todas y cada una de las actividades presentadas se han llevado a la práctica con las alumnas del grupo experimental en la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica y se presentan ahora tras haber realizado las modificaciones y mejoras

sugeridas por la reflexión posterior a la aplicación real de las mismas en las clases de Danza Española.

En el último apartado del Capítulo 6, se presenta el modo de proceder a la evaluación de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*: de las actividades, del alumnado que las está realizando y del profesorado que las está impartiendo y, para finalizar el capítulo, se ofrece como resultado del seguimiento cualitativo de la experiencia, un conjunto de reflexiones sobre las ventajas e inconvenientes de cada una de las 16 Actividades Cooperativas de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*.

La Tesis Doctoral finaliza en el **Capítulo 7** con la exposición de las **Conclusiones** extraídas a lo largo del proceso de investigación desarrollado, haciendo un resumen de las mismas en un camino que conduce a la conclusión final. Tras reflexionar sobre las limitaciones que, sin duda, tiene este estudio, se plantean también nuevas vías de trabajo que quedan abiertas para estudios posteriores.

Por último, se recoge la **Bibliografía** consultada y utilizada en la elaboración de la Tesis, y los **Apéndices Documentales** que contienen todos los registros que se ha considerado necesario aportar para justificar adecuadamente el trabajo de investigación efectuado.

No quisiera finalizar esta Introducción sin dar las gracias a aquellas personas e instituciones que han hecho posible la realización del presente estudio, ofreciéndome su ayuda en los diferentes momentos de la investigación. No puedo nombrar a todos los que me han ido acompañando a lo largo de estos años pero sí quiero hacer constar que, de una forma u otra, su colaboración está reflejada en esta Tesis Doctoral.

En especial quiero expresar mi agradecimiento:

A María García Amilburu, directora de la Tesis, por su admirable dedicación y entusiasmo, por sus palabras de ánimo, consejos y sugerencias y, sobre todo, por enseñarme con su ejemplo constante qué significa ser un buen profesor.

A todos mis compañeros y compañeras, profesores de danza de la *Comunitat Valenciana*, por su valiosa aportación al estudio.

A Salvador Mercado Machí, director del *Grup de Danses Alimara* de la *Societat Coral El Micalet* de Valencia, y a todos sus miembros, por la colaboración que me ofrecieron y por el cariño y amabilidad con el que me acogieron, haciéndome sentir en todo momento como una más de su agrupación.

A Ferrán Roig Silla, director del *Grup de Danses l'Olivar d'Alaquàs*, y a todas las pequeñas bailadoras, por su apreciable contribución y su afectuoso trato. Igualmente a todos los directores y bailadores de los grupos de folklora que me facilitaron desinteresadamente la información que necesitaba.

A Alicia Gómez Carreres, directora del Conservatorio Profesional de Valencia, y a las alumnas que participaron en la cumplimentación de los cuestionarios.

A Amparo Ferrer Torregrosa, directora de la escuela *Botànic, Espai de Dansa* de Valencia, por su apertura de miras y comprensión ante mi proyecto y, muy en particular, al entrañable grupo de alumnas del centro que se convirtieron en las mejores colaboradoras que hubiera podido desear.

A M^a José Alemany Lázaro, por su significativa contribución en la temática de la Historia de la Danza.

A mi hija María, por descubrirme el lenguaje LaTeX y resolver con una paciencia infinita todas mis dudas, desde el primer día que *cometió la imprudencia* de hablarme del mismo.

Capítulo 1

Marco de referencia teórico

1.1. Recorrido por la historia de la danza

Con el propósito de introducir el tema objeto de investigación, se ofrece a continuación una breve perspectiva histórica sobre la evolución de la danza en las diferentes épocas y civilizaciones. Se hará hincapié en las funciones que la misma ha cumplido y en los valores que ha representado para el hombre, desde sus orígenes hasta la actualidad, resaltando el hecho de la aparición del “bailarín profesional” en la Francia de finales del siglo XVII y principios del XVIII, por su significatividad en este estudio.

Introduciremos asimismo reseñas sobre el desarrollo experimentado por el baile en España en los sucesivos momentos de la historia que se vayan tratando en el epígrafe, que nos serán muy útiles cuando llegue el momento de abordar la temática del folklore.

Existen tantas definiciones de danza como autores se han ocupado de la misma a lo largo de la historia, apareciendo en las diferentes redacciones de todas ellas, invariablemente, elementos tales como el movimiento, la expresión y la música. En el presente trabajo consideramos apropiada la siguiente definición, según la cual la danza es:

“El Arte de expresarse interpretando composiciones coreográficas a través de una sucesión rítmica y armoniosa de gestos y de pasos, más o menos codificada, definida por el ritmo sobre el cual se la ejecuta”.¹

1.1.1. La danza en la Prehistoria: Un poder sobrenatural

Para algunos autores, el nacimiento de la música y la danza pudo ser simultáneo, es el caso de Alcover y Lafuente (1996:34) que opinan lo siguiente: “Suponemos, por los datos conocidos, que los sonidos o ruidos rítmicos y los cantos que acompañaban a la danza, fueron las primeras manifestaciones musicales del hombre primitivo”. Los hombres primitivos pudieron imitar los movimientos de la naturaleza, el balanceo de las ramas y las hojas con la brisa, el discurrir del agua en los ríos, los ágiles movimientos de sus presas, y también los sonidos del medio en el que vivían, podían recrear con sus pies los estremecedores truenos de las tormentas o con sus manos las gotas de lluvia al caer con fuerza. El ritmo nació con y para la danza.

Para otros autores, la danza es considerada como la primera de todas las artes, anterior a la música, a la pintura o a la escultura. Según Haskell (1971:8): “La danza puede que sea la más antigua de las artes, y es un arte que no necesita ningún instrumento más que el cuerpo del bailarín. La música vino después”. El origen de la danza se encontraría entonces en aquel primer ser humano que, en medio de una especie de éxtasis, saltaba corría, giraba y repetía gestos rítmicamente una y otra vez expresando sus sentimientos, tratando de alejar sus miedos o dando rienda suelta a su alegría.

De similar opinión se muestra, Sachs (1944:10) cuando manifiesta que: “La danza es la madre de las artes. La música y la poesía existen en el tiempo; la pintura y la escultura en el espacio. Pero la danza vive en el tiempo y el espacio (...)”. El hombre creó con su cuerpo la danza antes de usar la materia o la palabra como vehículo de comunicación y expresión.

¹Voz “Danza”, *Encyclopédie Multimédia Larousse, 2008*, Larousse, 2008.

Probablemente los documentos más antiguos que hacen referencia a la danza provengan de la época paleolítica, figuras tales como la de *Gabillou*, la de *Trois-Frères* o la del *semirredondel de Saint-Germain* o formaciones como la *ronda de Addaura*, dan fe de que ya entonces los seres humanos eran capaces de buscar el éxtasis o de emular la imagen de otros seres, ficticios o no, a través de la danza (Bourcier, 1981:13-17).

En las primeras formas asociativas, la danza se convierte en un hecho público y social, con una primera muestra colectiva de danza en círculo que se ha mantenido a lo largo de la historia y en todas las culturas. La danza, en estos primeros estadios, no está sometida a una disciplina especial a excepción de las posibles reglas de las ceremonias rituales. Para estos hombres, que aprendían básicamente de la experiencia, gran parte de las circunstancias que les rodeaban estaban fuera de su control. Es por esto, que los hombres primitivos utilizaban la danza como un poder sobrenatural que les permitía comunicarse con supuestos seres superiores, dioses, espíritus o seres de ultratumba que influían poderosamente en sus vidas, danzando en algunas ocasiones para contentarlos y, en otras, para calmar su ira. También, a través de ritos danzados, conmemoraban hechos destacados de su existencia tales como nacimientos, fallecimientos o el paso de la pubertad y se transmitían conocimientos considerados como imprescindibles para la supervivencia de la comunidad.

Vemos así que ya en tiempos remotos, en épocas en las que la danza es sinónimo de ritual mágico-religioso, la comunicación, la expresión de emociones y la celebración son finalidades inherentes la danza. Podemos seguir al ser humano a través de la historia y observar como la danza le acompaña con la misma o parecida intencionalidad.

En España, la presencia de la danza prehistórica se demuestra con las pinturas rupestres de la época del paleolítico superior, en las cuevas de Cogul (Lérida), Valltorta (Castellón) y Alpera (Albacete), con escenas corales de danza de posible significación mágica, religiosa o ceremonial y con las representaciones de tipo

esquemático del periodo neolítico en las cuevas de Peña Tu (Asturias) y en Cádiz en Cueva Ahumada (Crivillé i Bargalló, 1983:193).

1.1.2. La danza en las Primeras Civilizaciones: Culto a los dioses, glorificación de reyes, fiestas y banquetes

De los focos de las civilizaciones arcaicas orientales, destacaremos aquellas de las que se tiene más información en la actualidad en lo referente a hechos dancísticos: Egipto, Mesopotamia y el pueblo hebreo. En la civilización egipcia, tres mil años antes de Cristo, el “Rey-Sol” se erige como factor principal de la cultura, tributándosele homenajes con música y danza. Pero para los egipcios, la danza no sólo se daba en ceremonias religiosas, también se han hallado antiguas pinturas que muestran hábiles bailarinas amenizando banquetes, sin olvidar el gusto egipcio por la danza acrobática que puede apreciarse en la *Vasija de la danzarina* conservada en el Museo Egipcio de Turín (Bourcier, 1981:23-24).

Igualmente, en Mesopotamia la música y la danza formaban parte de los ritos religiosos como se puede apreciar en el estandarte mosaico de *Ur* en el tercer milenio antes de Cristo sobre la ceremonia de las “sagradas nupcias” entre Dios y el hombre (Gómez, 1996:12).

En lo concerniente al pueblo hebreo, la música, el canto y la danza estaba en manos del pueblo en general, no existían músicos profesionales (Alcover y Lafuente, 1996:101). No podemos referenciar ningún documento iconográfico dada la prohibición religiosa de los israelitas de representar imágenes humanas por temor de caer en la idolatría (Ibid:109). Sin embargo, la Sagrada Biblia es profusa en citas de danza a través de las cuales podemos comprobar que el pueblo de Israel danzaba tanto para honrar a su Dios como para celebrar acontecimientos varios. Por ejemplo, en la siguiente cita del Salmo 149:3, se realiza una exhortación al pueblo para que alabe a Dios danzando: “Alaben su nombre con danza”. En otras citas se describe al pueblo bailando en contextos religiosos de una forma aparentemente improvisada,

como por ejemplo en el Éxodo 15:20, en el que se relata la danza de celebración del paso del mar Rojo: “Y María profetisa, hermana de Aarón, tomó en su mano un pandero, y salieron todas las mujeres en pos de ella, con panderos y danzas”.

1.1.3. La danza en la Antigüedad Clásica: Arte, comunicación con los dioses y educación en Grecia, diversión en Roma

Nos adentramos ahora en la civilización occidental con el pueblo griego, el cual heredó las formas culturales antiguas de Oriente y de los pueblos mediterráneos y las elevó a la categoría de Arte. El pueblo griego adoraba a sus dioses comunicándose con ellos a través de la danza, (la *choreia*, que derivaba de *chora* que significaba alegría). En palabras de Abad (2004:16): “La danza, tal y como era entendida por los griegos, era un arte, ya que servía para la directa comunicación con los dioses”.

La danza estaba considerada como arte al mismo nivel que la poesía o la música y tenía su propia musa -Terpsícore- circunstancia que no se daba en el caso de actividades como la pintura o la escultura que hoy entendemos como plénamente artísticas (Ibid). El arte relacionado con las Musas sería por tanto el *mousiké* constituido por la palabra, la danza y la música, arte que se ejecutaría de muy diversas formas por toda la colectividad, tanto en coros de celebraciones cívico-religiosas como de manera individual en celebraciones públicas y privadas (Morenilla, 2000:90).

Es de destacar que en la antigua Grecia surge el primer “espectáculo” tal y como lo entendemos hoy en día puesto que hasta este momento faltaba un elemento decisivo: el público. Las “Grandes Dionisíacas” que se celebraban en Atenas sobre el 600 a.C., eran unas fiestas de 6 días en homenaje al dios Dionisios en las cuáles había una procesión, concurso de coros y tres días de representaciones teatrales. Se celebraban junto al santuario de Dionisios, aprovechando una explanada en forma de terraza en la que se ubicaba un ruedo para el coro (orquestra) y un altar central

para los sacrificios. El lugar del público comenzó siendo el espacio que rodeaba el ruedo, más adelante se construyeron unas gradas de madera desmontables hasta que en el 500 a.C., se aprovechó la ladera de la colina junto a la Acrópolis y se edificó un graderío de piedra (Gómez, 1996:14). También Salazar (2003:42), es de la misma opinión cuando dice: “Del rito dionisiaco y del ditirambo nacen las dos ramas del teatro cantado y danzado helénico, en sus dos formas primordiales, la tragedia y la comedia, que son asimismo la base del concepto escénico vigente todavía hoy”.

Pero la civilización griega no se limitaba a utilizar la danza con esta finalidad sino que extendieron su aplicación a parcelas inusuales hasta entonces como la de la educación. Una de las aportaciones peculiares de la concepción griega de la danza respecto a la de sus predecesores es que ésta pasó a a ser valorada por su idoneidad para conseguir el equilibrio entre el cuerpo y el alma, para lograr el ideal griego de la época clásica “la conjunción de un alma noble con un cuerpo bello” (Ibid:92). La educación de los jóvenes incluía la danza pues se consideraba apropiada tanto para la reflexión estética como para la filosófica. Platón (Las Leyes II, 654), a este respecto, afirma: “la *choreia* es una educación completa”. Son también dignas de destacar las danzas guerreras siendo las más conocidas las danzas pírricas muy documentadas también en los escritos de Platón.

A partir del siglo IV a.C. la música y la danza sufrirán un relegamiento en los programas educativos que influirá negativamente para estas artes en su legado a Roma y, por consiguiente, en los posteriores resurgimientos de los valores clásicos en la historia. Esta situación vino dada en una parte por el espectacular desarrollo de la palabra en manos de la retórica sofista que se desligó progresivamente de la música y de la danza y, en otra parte, por las connotaciones negativas que adquirió la danza cuando aparecieron bailarines de dudosa moral en un momento en que la técnica alcanzó tal virtuosismo que las personas quedaron relegadas a la exclusiva función de público (Salazar, 2003:93).

En el periodo romano se perdió el aprecio por la danza como elemento esencial de la educación humana, viviéndose en este aspecto un retroceso respecto a lo que sucedió en la sociedad griega. Según Salazar (2003:55): “Nada especial añadieron los romanos a los tipos de danza que les llegaron desde Grecia, aunque pusieron tal vez en ellos algún punto de estilo”. Este punto de estilo consistió en la introducción de la pantomima en la danza que llegó casi a suprimirla triunfando en los tiempos paganos de Cesar Augusto. Más adelante el público se cansó de los mimos reclamando otro tipo de danzas de moral incierta de forma que poco a poco el baile se degradó, tal y como se refleja en la bailarina desnuda de la pintura de *Pompeya* del museo de Nápoles o la narración de Tácito (Anales, XI, 31, 10), sobre una danza de la vendimia en una orgía de Mesalina y sus compañeros, citado por Bourcier (1981:45).

En España, poco se sabe de la danza en la primitiva religión de los íberos y de los pueblos sucesivos hasta la conquista por los romanos, pero a partir de este momento no se tiene duda de que, o bien de grado o bien por la fuerza, España adquirió las costumbres romanas y con ellas el baile de culto idólatra (Capmany, 1946:176). Son testimonio de ello los escritos de famosos historiadores tales como los romanos Tito Livio y Plinio, el griego Estrabón o el hispanorromano Marcial.

Según este mismo autor, los primeros romanos que conquistaron España se sintieron cautivados por los bailes y cantes españoles hasta el punto que el cónsul Metelo formó “un gran coro de ambos sexos” compuesto por los mejores músicos y los más diestros bailarines y los envió a Roma como magnífico regalo para el Senado, donde fueron aclamados y muy apreciados (Ibid:184-185).

Lejos de esta interpretación benevolente y un tanto ingenua, queda la realidad narrada por Marcial en sus *Epigramas*, cuando refiere las circunstancias reales de las bailarinas españolas en Roma: por ejemplo, en el Epígrama LXXI cita a la bailarina de Cádiz o *puellae Gaditanae* Teletusa como: “Diestra en adoptar posturas lascivas al compás de las castañuelas béticas y en bailar según los ritmos gaditanos... Teletusa, abrasa y atormenta a su antiguo señor: la vendió como esclava y ahora la recompra

como señora” (Guillén, 2003:285), o en esta cita del Epígrama LXXVIII sobre las mismas bailarinas españolas “ni las mozas de la licenciada Cádiz harán vibrar en un prurito sin fin sus lascivas caderas con un temblor estudiado” (Ibid:258), o cuando está hablando de un “desvergonzado maestro de Cádiz” en el Epígrama XLI refiriéndose a un maestro de baile o explotador de las *puellae Gaditanae*, famosas en toda Roma por lo provocativo de sus danzas (Ibid:93-94).

1.1.4. La danza en la Edad Media: Culto cristiano, alegría popular

Tras la caída del Imperio Romano, el cristianismo desaprobó las manifestaciones dancísticas politeístas y, ya desde los primeros siglos, los Padres de la Iglesia lanzaron sus anatemas contra la danza. Los valores no terrenales se exaltaban de forma que lo mundano no tenía valor, se daba una negación de la alegría de esta vida que era corta en comparación con la salvación eterna. En esta tesitura, la danza tenía pocas esperanzas de ser valorada, por el contrario, la danza estaba directamente asociada con el pecado (Pasi, 1981:14).

Pero no era fácil para la iglesia frenar toda la herencia cultural que había incluido la danza en las ceremonias religiosas civilización tras civilización y cuando numerosos ritos paganos se cristianizaron, los bailes y danzas se introdujeron con ellos. Este proceso no siempre contó con el beneplácito eclesiástico siendo un buen testimonio de ello las numerosas prohibiciones de bailar en las iglesias, los cementerios y las procesiones que se sucedieron a lo largo del periodo medieval y aún posteriormente, siendo la más antigua la del Concilio de Vannes en el año 465 y, posiblemente una de las más tardías, la efectuada en el Concilio de Trento en el siglo XVI en el que se seguía insistiendo en la prohibición de bailar carolas en los recintos sagrados.

Bourcier (1981:50-51), opina que con esta actitud de la iglesia católica en la Edad Media se mermó la evolución de la coreografía pues: “la danza había sido, en todas las épocas, objeto de sacralización y sólo en una segunda fase se transformaba en un

rito tribal/totémico y, por evolución, únicamente, llegaba a ser tema de espectáculo o divertimento”. La danza en este periodo quedó truncada en los dos primeros estadios de forma que el divertimento fue pasando a ser su finalidad principal.

Por lo que respecta a la danza en España en estos primeros siglos, ocurrió como en el resto de la cristiandad, de forma que la Iglesia dio cabida al baile en la parte externa del culto pero ahora adorando al verdadero Dios.

Cabe destacar que en el período visigodo² no se observó una gran aportación cultural por parte del pueblo germánico invasor, pues éste, aunque influyó en el derecho y en algunas costumbres, aceptó la lengua latina (renunciando a la suya) y la cultura romana (Rodríguez, 2006). Sin embargo, sus cantos y danzas más primitivos, supusieron una nueva mirada a la naturaleza y un cierto retorno a los rituales prehistóricos, con el resurgimiento de Danzas de Fecundidad, de Espadas, de Lluvias y de Fuego (Espada, 1997:43), algunas de las cuales nos han llegado hasta la actualidad o han sido origen de las ahora existentes.

Más tarde, con la llegada de los árabes a la Península y los acontecimientos bélicos que pronto se sucedieron, no se presentaba un ambiente propicio para la danza. Según Crivillé i Bargalló (1983:196), hubo que esperar a que la Reconquista avanzara para que las viejas costumbres reaparecieran como, por ejemplo, la gran afición a la danza.

También aquí las celebraciones llegaban a escapar del control de la Iglesia y se repitieron las prohibiciones eclesiásticas de bailar en el interior de los templos. Prohibiciones que no debieron ser muy efectivas en el tiempo pues aún fue necesaria, en pleno siglo XVIII, la emisión de la Real Cédula de 1777 que prohibió expresamente “bailar en las Iglesias, sus Atrios y Cementerios ni delante de las imágenes de los Santos” (Capmany, 1946:182).

²Los visigodos eran arrianos, doctrina considerada hereje por la Iglesia Católica, pero en España abrazaron el cristianismo a partir de la conversión al mismo del Rey Recaredo en el año 587 (Orlandis, 2004:83).

A lo largo de la Edad Media las personas siguieron danzando fuera del contexto religioso y quizás el mejor ejemplo lo encontramos en el siglo XII en la región francesa de Oc en la cual, gracias a que mantuvo cierto laicismo en comparación con la influencia que la Iglesia Católica ejercía en otras regiones, la danza se desarrolló en dos vertientes diferentes. Por una parte, los campesinos medievales se reunían en acontecimientos diversos y expresaban su alegría con sencillas danzas del tipo del rondel o la carola que eran: “danzas en hilera de todas clases, cuyo tiempo y pasos, deslizados, corridos o saltados son libres. Son danzas de conjunto cuyos participantes confirman su comunidad dándose la mano o el antebrazo” (Ibid:53).

Por otra parte, las clases dominantes ejecutaban la danza *mesurada*, de gran belleza de formas y con sus movimientos sujetos a la medida de las estructuras musicales. En este momento la danza culta se separa de la popular y ya no es suficiente dejarse llevar por la música disfrutando de movimientos improvisados, en la danza *mesurada* se hacen necesarios unos mínimos conocimientos tanto de música como de control corporal.

Un raro ejemplo de danza medieval en la que se relacionaron la clase popular con la cortesana y, además, la iglesia estuvo implicada fue la llamada *Danza de la Muerte*. En esta manifestación, la idea subyacente era “la imagen de la muerte como algo que igualaba y alcanzaba a todos los seres humanos por igual sin hacer distinción de rango o recursos” (Abad, 2004:16-17).

1.1.5. La danza en la Edad Moderna: Los buenos modales de la Corte, la nobleza y las clases adineradas

Siguiendo con nuestra exposición de la evolución de la danza en la historia dejamos aquí de lado la danza popular, que separada ya de la danza noble y cortesana, será tratada en epígrafes posteriores en referencia a la evolución de la misma vivida en España, para poder continuar de una forma más concreta y clara con la exposición del proceso mediante el cual la danza llegará a ser una profesión

remunerada que se enseñará y aprenderá en centros especializados.

En el Renacimiento, con el incipiente Humanismo, se vuelve la mirada a los clásicos de las antiguas Grecia y Roma, el hombre es el “centro” del mundo y las artes en general se ven favorecidas por este enfoque. En el *Quattrocento* italiano, la nobleza se enriquece y, junto con la nueva clase emergente de la burguesía, se extiende el gusto por las fiestas y las exhibiciones dancísticas. Si, como hemos visto, la danza mensurada se había separado en Francia de la danza popular, la danza de corte alcanza en Italia tal complejidad y variedad en los pasos que se hace necesaria la figura del maestro de danza. La organización de *Mascaradas*, *Intermedios* y *Fiestas* elevará la consideración social del maestro de danza, que, junto a los demás artistas, conformarán los círculos más próximos a los príncipes renacentistas (Esteban, 1993:17-21).

De esta época es el primer manuscrito de danza *De arte saltandi et choreas ducendi* (c. 1455), escrito por Doménico de Piacenza o Doménico da Ferrara (*Dictionnaire Larousse de la danse*, 1999:131), así como los manuscritos *De practica seu arte tripudii vulgare opusculum* (c. 1463), (Ibid: 194-195) y *Libro dell' arte del danzare* (1455), (Ibid:106), de los alumnos de Piacenza, Guglielmo Ebreo y Antonio Cornazzano, respectivamente.

En el siglo siguiente, se publicaron en Italia nuevos tratados de danza en los que se fueron consignando los adelantos de la técnica de la danza y los nuevos pasos y bailes, es el caso de *Il ballarino* de Fabritio Carosso, impreso en Venecia en 1581 y de una nueva versión del mismo puesta al día, corregida y ampliada en 1600 con el nombre *Nobiltà di dame* (Ibid: 84), y de *La grazia de amore* de Cesare Negri, impreso en Milán en 1602 y reeditado en la misma ciudad con una forma aumentada en 1604, con el título *Nuove inventioni di balli* (Ibid: 308).

Al igual que en el resto de Europa, en España la danza noble o cortesana se va separando de la danza popular, no tanto en los pasos o movimientos en sí mismos, como en el porte, lujo y magnificencia con que eran interpretada. Capmany

(1946:228), relata como ejemplo el gran sarao que hubo en Valladolid en 1605 en el que se festejaba al embajador del rey de Inglaterra en el cual danzaron los caballeros ingleses, sus Majestades y principales señores de la corte “triunfando de todos el Rey”, terminando la fiesta con la Danza de la Hacha. Fueron danzas de esta época la Alta, la Baja, la Pavana o la Gallarda.

En sintonía con lo que sucedía en Italia o Francia, las clases adineradas precisaban de maestros de bailar y las academias de baile se multiplicaron en las principales ciudades españolas. Según Asenjo Barbieri (1877:330), en estos siglos la educación completa de un caballero no se reducía a las letras, sino que debía ser diestro en esgrimir, cabalgar, danzar e, incluso, cantar acompañándose él mismo de la vihuela o la guitarra, para lo cual acudía a hábiles maestros en escuelas especiales. Los mismos monarcas disponían de maestros de danzar los cuales estaban muy bien considerados y remunerados, como es el caso de Diego Fernández, maestro de Felipe II en el año 1570.

Asimismo, también en España fueron apareciendo tratados de danza, que dan fe de la importancia que ésta había adquirido para las clases altas y la nobleza. Ejemplo de estos tratados son los siguientes: un “pequeño manuscrito anónimo intitulado *Reglas de Danzar* del siglo XVI cuyo original se conserva en la Academia de Historia” (Ibid); o *Discursos sobre al arte del Danzado y sus excelencias y primer origen, reprobando las acciones deshonestas* de Juan Esquivel Navarro, editado en Sevilla en 1642. La gran afición por el arte del danzado y la gran cantidad de escuelas de danza que existían en la época, queda reflejada en la comedia de Calderón *El Maestro de Danzar* escrita en 1640 para ser representada en palacio (Ibid:242).

En el siglo XVI, la corte francesa recogiendo la perfección alcanzada en la danza en Italia, ejecuta apasionadamente los bailes del momento, Bransles, Chaconas, Pavanas, Gallardas, etc. Los pasos de éstas y otras danzas quedaron adecuadamente reflejados en tratados tales como *Orchésographie* de Thoinot Arbeau, impreso en Lengres en 1589.

Sin embargo la situación política vivida en Francia en la segunda mitad del siglo XVI llevará a la danza a asumir un papel hasta entonces desconocido en la historia: el de la propaganda de afirmación real. La principal responsable de esta nueva utilización de la danza será la florentina Catalina de Médicis, mujer del rey Enrique II, que dominó a éste y a su hijo Carlos IX, el cual accedió al trono tras la muerte de su hermano Francisco II. Durante la regencia de Carlos IX y a lo largo de su reinado, se sucedieron los enfrentamientos entre los Borbones y los Guisa además de los momentos álgidos de las guerras de religión del siglo XVI, pero:

“Muerto Francisco II, Catalina, regente en nombre de Carlos IX, mantenía en la corte el esplendor italiano, con artistas y literatos, y con aquellos sentimientos y aquellas formas paganas que hemos visto prevalecer en Italia; ...esperaba amistarase con todos, cuando en realidad la odiaban unos y otros, y recrudeció la guerra” (Cantú, 1999:222, Libro XV).

El medio por el que la danza se convertirá en instrumento político de afianzamiento del poder real será el *ballet de cour*, del que Catalina de Médicis fue gran impulsora. Éste consistía en un compendio de poesía, música vocal e instrumental, coreografía y escenografía, que contenía mensajes propagandísticos políticos. Los primeros *ballets de cour* de renombre fueron el *Ballet de los Embajadores Polacos* (1573) y el *Ballet Comique de la Reine* (1581), ambos de Baltasar de Beaujoyeux (Bourcier, 1981:77-78). En los *ballet de cour*, los miembros de la familia real bailaban junto a los cortesanos una serie de *entrées* o intermedios interpretadas por los personajes destacados, hasta llegar a la última *entrée* que era interpretada por todos los nobles bailarines.

Los *ballet de cour* evolucionaron tanto en el tiempo como en el espacio, representándose pródigamente en Francia, con algunos periodos de relativo esplendor, hasta la tercera parte del siglo XVII, y en otros países tales como Italia o Inglaterra. En España, según Capmany (1946:414), al espectáculo pantomímico-bailable procedente de Francia, se le llamó: “*Danzas Habladas*, y como complemento o ampliación del mismo, el de *Máscara*, *Momería* o *Sarao Real*, si concurrían o

tomaban parte en él los reyes, los príncipes o la nobleza”.

Con el transcurrir del tiempo, los movimientos de los *ballet de cour* se hicieron más y más complejos de tal modo que se produjo un aumento de la presencia de saltimbanquis o bailarines profesionales en detrimento del número de cortesanos danzarines que aparecían en escena, hasta el punto que, al finalizar el periodo de vigencia de estos espectáculos, los amateurs-cortesanos casi habían casi desaparecido.

El mensaje contenido en el *ballet de cour* también cambió con el paso de los años y, ya en tiempos de Luis XIV, “fue exaltada la idea en lo que hemos definido identificación entre divinidad y poder” (Pasi, 1981:16). El propio monarca simbolizaba a los mismos Júpiter, Apolo o el astro solar, de aquí su denominación de Rey Sol; y la corte con su rey se entendía metafóricamente como el sistema solar con la posición preeminente del Sol, en torno al cual giran los objetos celestes.

A Luis XIV se le debe la creación de la primera escuela oficial de danza, la *Académie Royale de Danse* fundada en 1661. La dirección de esta institución le fue encargada a Pierre Beauchamp, maestro de danza del rey y compositor de sus ballets al cual se le atribuye la codificación de las cinco posiciones de la danza clásica y se le supone la invención del sistema de codificación que Raoul-Auger Feuillet consignara en su libro *Chorégraphie ou L'art de décrire la danse par caracteres, figures et signes...* editado en París en 1713. Más adelante, en 1669 Luis XIV concede a Pierre Perrin, conocido poeta y teorizador de la ópera francesa, el privilegio de fundar una Academia de la Ópera o *Académie Royale de la Musique* que acoge cantantes y bailarines profesionales, privilegio que Perrin vendió a Jean Baptista Lully, compositor francés de origen italiano, en 1672. Estas dos instituciones junto al Conservatorio de danza o *Escuela de Danza de la Ópera*, fundado en 1713 y destinado a los alumnos de danza de la Ópera, permitieron el despliegue de la profesionalización de la danza, en este momento de la historia (Christout, 1995:16).

La influencia de la danza cortesana francesa se hizo notar también en España, prueba de ello son los tratados aparecidos en España en el siglo XVIII: *Reglas útiles para los aficionados a danzar, provechoso divertimento de los que gustan tocar los instrumentos, y políticas advertencias a todo género de personas. Adornado con varias láminas* de Bartolomé Ferriol i Boixeraus, editado en Nápoles, Málaga y Capua en 1745; *El noble arte de danzar a la francesa, y a la española, adornado con LX láminas finas* de Pablo Minguet Irol aparecido en Madrid en el siglo XVIII; y *Tratado de recreación instructiva sobre la danza: su invención y diferencias* de D. Felipe Roxo de Flores en Madrid en 1793.

El conocimiento y práctica de esta danza denotaba una esmerada educación y era un signo de distinción. Para Raventós (1996), en el seno de la cultura cortesana francesa del Antiguo Régimen la danza permite alcanzar un dominio corporal que presupone un dominio de sí mismo. El dominio de la danza demuestra que la persona que lo posee está bien educada en cuanto a las normas de conducta en los actos sociales. El autor puntualiza que, en el proceso de la recepción de la danza francesa cortesana en la Barcelona del siglo XVIII, el dominio del cuerpo en el campo de la danza “indica un criterio de demarcación para las clases hegemónicas. Este control denota el cultivo de un saber adquirido por la educación, por la “crianza”: la nobleza ya no se sigue del linaje, sino de la crianza”.

Esta diferenciación social quedaba fielmente reflejada en los estereotipos de los personajes de la tonadilla escénica española³ del siglo XVIII en los que cada uno de ellos tiene un tratamiento coreográfico diferente, según indica Ruiz Mayordomo (2003:63). Los personajes de clases altas reciben un tratamiento musical en forma de danzas francesas, principalmente la danza del Minueto, fielmente descrita en el libro de Pierre Rameau *Le Maître à Danser* publicado en París en 1725, mientras que los personajes-tipo nacionales de clases medias o bajas, se retratan con el “Baile-

³Ópera española popular o cómica, breve, en un acto, que suele representarse entre los actos de una obra más amplia (*Diccionario Harvard de música*, 1997:1025).

Nacional” español (Ibid:63).⁴

1.1.6. La danza en la Edad Contemporánea: La profesionalización y el problema de la técnica como medio o como fin

Habíamos visto en el epígrafe anterior que con la creación en Francia de las distintas academias y escuelas de ópera, música y danza, en la segunda mitad del siglo XVII y principios del XVIII, se culmina el largo proceso por el cual la danza ha llegado a ser un oficio remunerado. A partir de entonces la figura del bailarín profesional se consolida y se mantiene en los siglos posteriores, llegando hasta la actualidad.

La profesionalización de la danza trajo consigo una elevación del nivel técnico de la misma pero también nuevos problemas como por ejemplo, la competitividad entre los bailarines (Bourcier, 1981:120). En los años posteriores a la creación de la *Escuela de Danza de la Ópera*, el aprendizaje de la danza se ceñiría cada vez más a la adquisición de la técnica dejando de lado otros valores espirituales que hicieron del bailarín un mero ejecutor virtuosista.

Louis de Cahusac, autor de los artículos que sobre Ballet, Danza, Ópera y Decoración, aparecieron en *La Enciclopedia* en la segunda mitad del siglo XVIII, opinaba que:

“Las diferentes afecciones del alma son pues el origen de los gestos, y de la danza que se compone, es por consecuente el arte de hacerlos con gracia y medida respecto a las afecciones que ellos deben expresar” (Cahusac, 2004:51).⁵

⁴En el siglo XVIII se conocían como *bailes nacionales* los fandangos, zapateados, seguidillas y sobre todo los boleros, esto ocurrió por ejemplo en Sevilla desde la apertura del Teatro Cómico en 1795 (Álvarez, 1992:63). Por contra estaba el baile “exótico” que venía del extranjero ante el cual “hubo siempre una actitud xenófoba que provocó no pocas manifestaciones contrarias al ballet” (Álvarez, 1992:18).

⁵“Les différentes affections de l’âme sont donc l’origine des gestes, et de la danse qui en est composée, est par conséquent l’art de les faire avec grâce et mesure relativement aux affections qu’ils doivent exprimer”.

Para Cahusac, la danza en la ópera-ballet había perdido el carácter de su primitiva institución puesto que había dejado de expresar aquellas afecciones del alma que originaban los gestos y la misma danza (Ibid, 221). Él propone una danza de acción, no una danza separada de la acción, y recomienda a los bailarines que acostumbren a su alma a sentir, para que sus gestos estén de acuerdo con lo que quieren expresar instándoles asimismo a dibujar, con la ayuda de su imaginación, el papel que tienen que representar lo cual les llevará a una imitación de la bella naturaleza (Ibid:242).

También Noverre, impulsor del *ballet d'action*⁶, denunció esta situación en 1760. Jean Georges Noverre, nacido el 29 de abril 1727 fue un bailarín y profesor de ballet francés que reformó profundamente el panorama de la danza clásica de su tiempo. En opinión de Pasi (1981:18): “Noverre es un portador de ideas avanzadas, y su libro, publicado en Stuttgart y Lyon en 1760, *Lettres sur la danse et sur les ballets*, es testimonio fundamental de ello (...)”. Muy influenciado por las ideas de Diderot, Grimm, D’Alembert y Voltaire, propone para el baile la categoría de “langage d’action” y, sin renegar de la técnica, reclama una vuelta a la naturalidad huyendo del virtuosismo gratuito (Ginot y Michel, 2002:15-16).

En su Carta X, Noverre escribió lo siguiente: “En materia de danza, la acción es el arte de transmitir nuestros sentimientos y nuestras pasiones al alma de los espectadores, por medio de la expresión verdadera de nuestros movimientos, de nuestros gestos y de la fisonomía” (Noverre, 2004:199). Noverre está convencido de que la “falta de luces y la estulticia” de los bailarines tiene su origen en la mala educación que reciben, y opina que el bailarín debe poseer una cultura general amplia, incluyendo el estudio de la pintura, de la poesía, de la historia, tal y como hacen los comediantes que reciben una educación más esmerada, no permitiendo que el penoso y mecánico trabajo técnico de la danza ahogue el alma, la expresión y la

⁶También llamado Ballet-Pantomima: Espectáculo coreográfico de contenido narrativo que se desarrolla exclusivamente con la ayuda de la danza y de la pantomima (*Dictionnaire Larousse de la danse*, 1999:694).

verdad de los movimientos (Ibid:209-210). En opinión de Steeh (1982:25): “Noverre observó también que las habilidades técnicas solas no iban a ser suficiente, así que el ballet tendría que orientarse a sí mismo fuera de las incómodas convenciones y costumbres del siglo XVII y empezar a incorporar acciones dramáticas si quería tener una oportunidad de sobrevivir”.

Por lo que concierne a España y, siguiendo a Salas (1992:17-21), las compañías francesas e italianas nos acercaron el ballet, principalmente como finalización de las galas de ópera italiana, en los diversos teatros que fueron abriéndose desde el siglo XVIII en adelante. Como ejemplo de los mismos pueden mencionarse el Teatro de Los Caños del Peral en Madrid (en el actual emplazamiento del Teatro Real), que estuvo en funcionamiento desde 1708 hasta 1818; en Sevilla se abrió el Teatro Cómico en 1875; en Barcelona el Teatro Principal que precedió al Gran Teatro del Liceo inaugurado en 1847; en Valencia el Teatro Principal se inauguró el 24 de julio de 1832 y el Teatro Princesa el 20 de diciembre de 1853; en Alicante el Teatro Principal inaugurado el 23 de Septiembre de 1847 al que acudían las compañías de ópera italianas cuando terminaban sus contratos en Valencia; en Castellón en 1884 se construyó el Teatro Nuevo y se anunció la próxima construcción del actual Teatro Principal en el lugar conocido como «Hort de Cisternes» (Badénes, 1992:264-316), que sería inaugurado en 1894.

Pero no sólo actuaban compañías extranjeras, pues en los principales teatros se fundaron compañías estables de ballet como es el caso del Teatro Real de Madrid, inaugurado en 1850, en el que el francés M. Monet sería el encargado de dirigir la academia de baile del teatro, y el Teatro del Circo, también de Madrid, en el que el Marqués de Salamanca fundó a mediados del siglo XIX la Academia Coreográfica (Salas, 1992:19).

No obstante, no se puede olvidar la enorme importancia que la danza nacional tenía en aquellos momentos y la rivalidad que se vivía entre ésta y el ballet, de manera que en los teatros españoles no se representaba solamente ballet *extranjero*

o *exótico* pues, según Udaeta, citado por Salas (1992:21): “la aparición del bolero clásico como una forma de danza académica surge paralelamente a Noverre” de modo que la Escuela Bolera es parte del gran ballet, como historia dentro de la historia de la danza en la cultura occidental. De hecho, la proposición que en 1808 le hizo el Marqués de Perales al Ayuntamiento de Madrid para fundar la primera Academia Oficial del Baile Teatral ya fue en este sentido de reivindicación de *lo nacional* (Ibid:17).

Pese a la reforma de Noverre, la danza en el periodo del *ballet romántico*⁷ en la segunda mitad del siglo XIX volvió a sumirse en una demostración de virtuosismo técnico agravada si cabe con el predominio de la figura de la bailarina sobre el bailarín reducido a la categoría de *partenaire* o compañero que brinda soporte, apoyo o elevación a la bailarina, con el fin de resaltar aún más todas las dotes de ésta. Los teatros españoles no fueron ajenos a esta decadencia pues Puig (1944:95) nos cuenta que: “el baile convertido en oficio no interesa en el escenario mientras la técnica cierre el paso al sentimiento y anteponga la obligación académica al arte, sin ninguna emoción espiritual”.

Fokine, bailarín y coreógrafo ruso nacido en San Petersburgo en 1880, retomando en cierto modo las ideas de Noverre, aspiró a cambiar las tradiciones del ballet clásico que había alcanzado en el ballet romántico sus más altas cotas de virtuosismo gratuito y de una danza privada de su substancia (Ginot y Michel, 2002:29). En el verano de 1914, Fokine publica en *The Times* en Londres, el semi-decálogo de su arte, en el cual sentaría las bases del *ballet moderno* (Salazar, 2003:221). Según Fokine, la danza, música, argumento, escenografía y vestuario debían constituir una unidad en el ballet, y la técnica sólo encuentra su razón de ser en el servicio a la expresión. En palabras de Steeh (1982:69):

⁷Género coreográfico nacido en Francia en los años 1830 que se expandió después de 1840, que tiene como característica esencial el oponer un universo realista y prosaico, cercano a la pastorale, a un mundo fantástico y onírico, poblado de espíritus femeninos (*Dictionnaire Larousse de la danse*, 1999:787).

“ Él buscó argumentos con verdadero significado más bien que simples vehículos para la prima ballerina e hizo mucho para traer democracia a la jerarquía del ballet así como restaurar a los bailarines a una posición igualitaria tras muchos años de negligencia”.⁸

En los inicios del siglo XX, el baile entra en otra dimensión que llevará al nacimiento de la *danza moderna*⁹ y al distanciamiento de ésta de la danza clásica, en busca de un movimiento más libre y de la utilización del cuerpo del bailarín para la expresión emocional. En opinión de Pastori (1997:134):

“Al ballet clásico que, en el curso de los tiempos pasados jamás se empeñó más que en seducir, en asombrar incluso en maravillar, el baile de siglo XX opone otras preocupaciones. Es importante en lo sucesivo dirigirse tanto al espíritu como al centro de la emoción. La intención es pues diferente como lo son la técnica, la relación con la música o la concepción del espacio”.¹⁰

En relación con los inicios del surgimiento de la danza moderna, grandes representantes de la misma han sido Isadora Duncan, Ruth Saint Denis, Mary Wigman, Martha Graham, Doris Humphrey, Merce Cunningham, José Limón y Alvin Ailey. De entre ellos y por la importancia que tiene para nuestro hilo argumental, resaltamos ahora la figura de Dora Angela Duncan, conocida como Isadora Duncan, bailarina estadounidense que nació en San Francisco en 1878. Inquieta y autodidacta, Isadora volvió su mirada a la Grecia clásica y se inspiró en las obras de arte del Museo Británico londinense para ir creando su propio estilo y filosofía de la danza. Su danza se alejó de los patrones del ballet acercándose al expresionismo y buscando la esencia del arte que procede del interior. Tal como relata Bourcier (1981:201-202):

⁸“He looked for plots with real significance rather than simple vehicles for the prima ballerina, and he did much to bring democracy to the ballet hierarchy, as well as restoring to male dancers to a more equal position after many years of neglect”.

⁹Expresión que cubre diversos estilos coreográficos aparecidos en los Estados Unidos al principio del siglo XX (*Dictionnaire Larousse de la danse*, 1999:753).

¹⁰“Au ballet classique qui, au fil des temps passés, n’a jamais entrepris que de séduire, d’étonner voire d’émerveiller la danse de XX siècle oppose d’autres préoccupations. Il importe désormais de s’adresser autant l’esprit qu’à l’oeil à l’émotion. Le propos est donc différent comme le sont la technique, le rapport à la musique ou la conception de l’espace”.

“La danza es para ella la expresión de su vida personal. La técnica le parece desprovista de interés: hacer gestos naturales, correr, saltar, hacer mover sus brazos... respirar con naturalidad, he ahí su método”.

En las Navidades de 1904, Isadora Duncan hizo su primera presentación en Rusia y allí tuvo la ocasión de presenciar los ensayos del ballet San Petersburgo. Schmidt (2001:135) cuenta como tras haber visto a las alumnas mantenerse durante “horas enteras” sobre la puntas de los dedos de sus pies, expresó lo siguiente: “quedé mas convencida que nunca que la Imperial Escuela de Ballet era enemiga tanto de la naturaleza como del arte”.

Isadora Duncan, al igual que en la antigua Grecia, consideró que la danza era un medio de cultivar el cuerpo y el alma y soñó con abrir centros en los que se educara a los niños a través de la danza. En diciembre de 1904, Isadora abrió las puertas de su escuela de la villa berlinesa de Grunewald en la que acogió a veinte niñas pobres para ser educadas según su modo de entender la danza:

“las niñas escuchan mucha buena música y gracias a las obras de arte de todo tipo que abundan en la decoración de su entorno reciben variados estímulos visuales capaces de despertar y robustecer su sentido del ritmo, la melodía y la armonía. Éste es el fundamento sobre el que se basa el ejercicio de acompañar la música con bellos movimientos y servirse del cuerpo como medio de expresión de sensaciones y vivencias” (Ibid:155-156).

Entrados ya en la segunda mitad del siglo XX y como si de una especie de círculo vicioso se tratara, nuevos creadores tales como los norteamericanos Trisha Brown, David Gordon o Lucinda Childs, conformaron la generación de la *danza post-moderna*¹¹ que se enfrentó con virulencia tanto contra la técnica clásica como contra la danza moderna.

En opinión de Sally Bannes, citada por Ginot y Michel (2002:143), la danza moderna no cumplió su promesa sobre la utilización del cuerpo y sobre la función social y artística de la danza puesto que en vez de hacerla accesible incluso a los

¹¹Corriente coreográfica nacida en los Estados Unidos en los años 1960 (*Dictionnaire Larousse de la danse*, 1999:778).

niños, en lugar de provocar cambios sociales y espirituales, se institucionalizó y separó del público. Son también muy explicativas las palabras de Steeh (1982:224):

“Tal como los creadores de baile moderno se habían visto como revolucionarios que asaltan el templo sagrado de ballet clásico, entonces los nuevos coreógrafos se vieron como rebeldes contra los cánones de Graham... los coreógrafos postmodernos iban a la búsqueda de un modo de baile que fuera pertinente para sus propias vidas diarias”.¹²

Sin embargo, y siguiendo la argumentación de Colomé (2007:146-147) sobre la evolución internacional de la danza en la última década del siglo XX, la postmodernidad facilitó la síntesis de la danza clásica y la moderna cuya separación había generado una “paralizante situación”, y como resultado de esta síntesis, la danza ha sido capaz de crear mucha belleza coreográfica, es decir, ha sido capaz de “aquello que le es mucho más propio: ser capaz de transmitir belleza”.

En el primer tercio del siglo XX en España la renovación dancística vino dada en el campo de la danza española, que estaba en franca decadencia, con grandes personalidades del baile español de gran repercusión dentro y fuera del país, que estuvieron en contacto con los movimientos vanguardistas de la época, entre ellos: Antonia Mercé *La Argentina*, Encarnación López *La Argentinita* y su hermana la recientemente fallecida Pilar López y Vicente Escudero. Según Capmany (1946:116), Antonia Mercé “aunque no le faltan los recursos difíciles de la escuela clásica” impidió que la técnica ahogara su personalidad y consiguió dar un “sentido humano a sus danzas” que no se encontraba en las danzarinas clásicas debido a la obsesión de éstas por vencer dificultades técnicas.

En cuanto a la danza moderna, hubo que esperar a los años de la transición democrática para que ésta se desarrollara, llegando lo que en palabras de Colomé (2007:158) sería “el boom de la danza moderna en España”. Gracias a este boom, España que apenas tenía tradición coreográfica, “se alineaba a la cabeza de un estilo,

¹²“Just as the creators of modern dance had seen themselves as revolutionaries storming the sacred temple of ballet, so the new dancemakers saw themselves as rebels against the strictures of Graham, ... the post-modern choreographers went in search of a way of dancing that would be pertinent to their own daily lives”.

la danza moderna, a la que dotaba de un excelente plantel de coreógrafos, bailarines y grupos”. También según el mismo autor, a principios del siglo XXI en lo referente a los enfrentamientos que surgieron en el siglo XX entre la danza clásica y la moderna, está “firmada ya la paz entre clásicos y modernos por la higiénica vía de la síntesis”.

Es de esperar que en el siglo XXI, tras siglos de ir y venir con el debate dancístico de la técnica-mecánica *versus* la expresión-espiritual, se haya llegado a un equilibrio duradero que propicie una danza verdaderamente enriquecedora del ser humano. Sirva de ejemplo de lo que decimos, la descripción que Hechavarría (1998:100-101) hace de la íntima conjunción que, de la expresión, la técnica y valores tales como la humildad y el esfuerzo, se ha dado en la gran bailarina cubana Alicia Alonso:

“Hay en la Alonso una cualidad distintiva -difícil de expresar en palabras- que consiste en convertir cualquier movimiento, cualquier gesto, cualquier detalle, en una “especie de poesía pura” (...) Es preciso no olvidar otro aspecto que es piedra de toque gracias a la cual Alicia Alonso pudo alcanzar su inusual perfección técnica: la disciplina del trabajo diario, su entrega, esa humildad de saber convertirse todos los días en la más modesta de las alumnas”.

1.2. La contribución de la danza a la educación del ser humano

Esta investigación se asienta sobre la profunda convicción de que el aprendizaje y la práctica de la danza contribuye a la educación de los seres humanos como personas.

Cuando hablamos de educar a los seres humanos como personas, seguimos la reflexión de Carr (2005:19) en el sentido de que “la humanidad concebida biológicamente no es una condición necesaria del ser persona” pues los hombres, adquieren la calidad de ser plenamente humanos, no sólo por el hecho de nacer humanos, sino que la adquieren en un proceso que durará toda su vida.

Este proceso no es otro que el de la educación, que se considera inherente al ser humano en dos sentidos, el primero porque sólo los hombres educamos a nuestros semejantes y, el segundo, “porque únicamente podemos desarrollar una existencia plenamente humana si hemos tenido la oportunidad de acceder a la educación” (García Amilburu, 2003:209).

1.2.1. La educación y los valores

Pero la educación no pretende sólo que el ser humano llegue a serlo como tal sino que, además, su finalidad última será lograr el ser humano más *valioso* posible y, para ello, previamente se habrá establecido qué valores son los que conforman a esa persona ideal.

Carr (2005:112), advierte sobre la responsabilidad de los maestros, tanto los que ya están en activo como los que se están preparando para serlo, pues considera que éstos “tienen el deber profesional u *ocupacional* de llevar cabo una reflexión seria sobre la naturaleza de la vida buena, requisito que Sócrates consideraba como el *sine qua non* de una buena práctica educativa”.

Tal como plantea Bouché (2003:100), la educación se entiende como una *educación en valores* que “es tan antigua como la propia educación” y propone la educación en valores “en vía siempre de lo valioso” desde todas las dimensiones de la persona “desde la cognitiva hasta la espiritual, pasando por la física, la afectiva y la moral” pues “los valores son, en definitiva, principios de orientación de la conducta” (Ibid:101).

Para Bach (2001), la educación en valores impregna todos los elementos y las fases del proceso educativo: “... los valores están implícitos no sólo en el comportamiento y actitudes del/ la educador/a, sino también en la selección de objetivos y contenidos, en la metodología de enseñanza-aprendizaje y en la dinámica misma de la interrelación educativa”.

Existen muchas definiciones acertadas del término *valor*, de entre ellas destacamos la propuesta por Marín Ibáñez (1976:14-21): “El valor es la perfección o dignidad que tiene lo real o que debe tener y que reclama de nosotros el adecuado juicio y estimación”.

Esta definición surge como una síntesis de las diferentes concepciones que han dividido el pensamiento axiológico: los Neokantianos, los cuales entienden el valor como “una idea”; la Escuela Austríaca para los que el valor es una “experiencia subjetiva”; los fenomenólogos que ven el valor como “un ideal”; y los Realistas que defienden el valor como “realidad”.

También ilustra el concepto de valor, tal y como se entiende en el presente trabajo, la definición de (Rokeach, 1973:5): “El valor es una creencia duradera, donde un modo de conducta o un estado último de existencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia”.

Consideramos también importante tener en cuenta los siguientes aspectos del “valor”, extraídos del PROYECTO VIVIR LA ÉTICA © Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, porque es así como esta noción se emplea en este estudio¹³:

- Por la palabra valor aquí se entiende lo que **debe ser**, sea o no sea...
- Un valor es una tarea nunca acabada del todo, nunca perfecta en el sentido latino de esta palabra.
- El **deber-ser** del valor se percibe con más nitidez cuando **no es**.
- Si el valor **es**, no hay que confundir **su realización**, lo ontológico de mi acción con **el deber-ser**, el valor que aparece en dicha acción (lo axiológico de mi acción).

La importancia alcanzada en España por la temática de la educación en valores en las últimas décadas, queda reflejada en las numerosísimas investigaciones llevadas a cabo hasta este momento desde las ópticas más variadas¹⁴.

¹³Los resaltados son nuestros.

¹⁴No es nuestra intención extendernos en una recopilación de la abundante bibliografía disponible en la actualidad. Para una lectura más detallada recomendamos el valioso y completo estudio realizado por Juan Escámez Sánchez «Los valores y la educación en España (1975-2001)» en Ortega, P. (ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*, Seminario Interuniversitario de Teoría de la

1.2.2. La enseñanza de la danza y la educación en valores

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

Para ello, consideramos relevante ofrecer las consideraciones que aparecen en el Documento 0 del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que tuvo por tema *Las Enseñanzas Artísticas*, elaborado y presentado para debate el 29 de noviembre de 2006, sobre los valores educativos que aportan las Enseñanzas Artísticas¹⁵. En dicho documento, en su punto N° 1, se dice que los valores educativos que dichas enseñanzas aportan son:

“ - Sensibilidad.

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

- Autonomía.

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

- Capacidad de análisis y de crítica.

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

- Capacidad de compromiso

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

Educación, Murcia, en el que expone su visión personal de la historia de los valores y la educación en España.

¹⁵Las Enseñanzas Artísticas en España comprenden las enseñanzas de Música, de Danza, de Arte Dramático, de Artes Plásticas y Diseño y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Igualmente, se señala que los valores sociales que ayudan a construir las Enseñanzas Artísticas son:

“ - La educación artística, instrumento de socialización.

El arte tiene un lenguaje universal que acerca y relaciona personas y pueblos.

- La educación artística, instrumento de solidaridad.

El arte tiene un lenguaje que ayuda a comprender y entender otras culturas, primer paso para apreciarlas.

- La educación artística, instrumento de integración.

El arte acerca pueblos y culturas. El lenguaje de la música, de la danza, de las artes plásticas tiene mayores posibilidades de entendimiento y comprensión que otros lenguajes”.

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

“Los Consejos Escolares quieren subrayar el extraordinario valor de las Enseñanzas Artísticas para la formación y el bienestar de las personas, por el conjunto de valores cognitivos, afectivos y de estímulo de las capacidades expresivas, creativas y emocionales que aportan. Asimismo ponen de manifiesto la enorme contribución de la educación artística a los valores sociales, siendo instrumento de socialización, de comunicación, de inclusión, de participación, y, en definitiva, de cohesión social, al constituir un lenguaje universal e intercultural que puede ser vehículo de relación y patrimonio de todos y cada uno de los miembros de la sociedad”.

El planteamiento de las enseñanzas de danza, como parte constituyente de las Enseñanzas Artísticas, se encuentra por tanto inmerso dentro de los planteamientos educativos más actuales, tales como la educación emocional, la superación de la confrontación de la educación liberal y la educación profesionalizante, la educación para la voluntad y el esfuerzo, o la educación intercultural¹⁶.

¹⁶A similares conclusiones llega Angel L. Fuentes Serrano en su Tesis Doctoral «El Valor Pedagógico de la Danza» que, desde la óptica teórica de la Educación Física y Deportiva, se leyó en la Universidad de Valencia en el año 2005.

Vamos a tratar cada uno de estos aspectos, con el objeto de relacionarlos con la enseñanza oficial de la danza en la actualidad.

1.2.3. Las enseñanzas de danza y la educación emocional

En el ámbito de la danza, se dice a menudo que el bailarín debe aprender a “escuchar su cuerpo”. Por una parte el cuerpo es su herramienta de trabajo y una falta de percepción de las señales de alarma que éste da ante los sobreesfuerzos o sobrecargas puede desembocar en lesiones que podrán ser más o menos graves pero que, sin duda, afectarán negativamente a su actividad artística. Pero por otra parte, el bailarín desarrolla con su cuerpo su movimiento, la comunicación y la creatividad pues necesita expresar emociones a través del lenguaje de la danza: desde las más elementales como la alegría o la tristeza, a las más complejas, como la felicidad o la melancolía. Sólo a través de una extrema sensibilidad será capaz de conferir a cada uno de los movimientos que realiza bailando, aquellos afectos que pretende transmitir.

Para desarrollar esa sensibilidad, el bailarín debe conocer e identificar en sí mismo a la perfección el proceso emocional descrito por Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi (2006) que transcribimos en el siguiente párrafo:

“Consiguientemente, cuando una determinada persona lleva a cabo el análisis de la estimulación que está recibiendo, evalúa y valora las connotaciones de la misma; cuando, tras esos procesos, concluye que dicha situación tiene connotaciones asociadas a la función de alguna de las emociones básicas, en esa persona se activa el mecanismo biológico relacionado con dicha emoción”.

Si el bailarín detecta en su vida cotidiana qué le ocurre a su cuerpo cuando alguna emoción le embarga, será capaz de reproducirlo cuando quiera revivirlo en una danza. Pero no siempre se trata de una recreación actoral para identificarse con algún personaje o situación porque, de hecho, el baile mismo es el estímulo que emociona al bailarín y, todo aquel que haya tenido la inmensa fortuna de sentir alguna vez la *elevación* de la danza, sabe que no necesita mucho más para conmover a todo aquel que esté presenciando su interpretación.

Estamos hablando de emociones, pero ¿qué es una emoción?, el Diccionario de la Lengua Española, otorga al término *emoción*, (del latín *emotio*, *-onis*), en su primera acepción, el significado de: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Para Goleman (2006:39-40), la raíz etimológica de la palabra sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción pues el verbo latino *movere* significa «moverse» lo cual junto al prefijo *e-*, se puede entender como «movimiento hacia», de forma que todas las emociones son, en esencia, “impulsos que nos llevan a actuar”, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución.

Si, de acuerdo con Palmero, et al. (2006), entendemos que: “Las influencias sociales y culturales que recibe cualquier persona a lo largo de su proceso de desarrollo van moldeando su patrón conductual básico, haciendo que se interiorice aquello que es socialmente aceptable, aquello que es injusto, etc.”, llegamos a la conclusión de que el significado último de las emociones viene dado, por un lado, por la dimensión biológica de las personas y, por otro, por la dimensión cultural y que esta última es la que permite asociar la emoción con la función concreta que cumple en cada momento. Es por esto que, según García Amilburu y Ruiz Corbella (2005:173-174): “Se puede enseñar, por ejemplo, a apreciar ciertas realidades como convenientes o nocivas para el ser humano, qué sentimientos es congruente fomentar ante esa evaluación y cuáles son las manifestaciones externas de esos afectos que están en sintonía con la propia cultura”. Educando de este modo los afectos se puede ayudar a la persona a que dirija sus emociones y sentimientos desde la inteligencia y la voluntad para alcanzar la plenitud de la vida personal.

Del mismo modo que nos ocurría con el término *emoción*, también nos interesa para proseguir este estudio comprender el concepto de la *inteligencia emocional*. En 1995 Daniel Goleman publicó, con una excelente visión comercial, el libro *Inteligencia Emocional*, y a partir de este momento, el concepto de Inteligencia Emocional (IE), que había sido formulado por primera vez en 1990 en un artículo

publicado por Peter Salovey y John Mayer (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004:4), se hizo extraordinariamente popular. En el año 1997 Mayer y Salovey delimitaron la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Ibid).

Goleman (2006:280), identifica los siguientes elementos fundamentales de la inteligencia emocional: “aprender a reconocer, canalizar y dominar sus propios sentimientos y empatizar y manejar los sentimientos que aparecen en sus relaciones con los demás”. Según esta concepción, nuestro desenvolvimiento en las diversas facetas de nuestras vidas, no depende, por lo menos no exclusivamente, de un alto coeficiente intelectual como se ha venido estableciendo sino que “en cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos” (Ibid:70). Las emociones son decisivas en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir y, el hecho de tenerlas en cuenta, amplía la significación tradicional de ser inteligente hasta el punto que, en el campo de la Sociobiología, se destaca que en los momentos cruciales de la vida humana, se observa “la preponderancia del corazón sobre la cabeza” (Ibid:36).

En el momento en el que vivimos, con una sociedad que cambia a un ritmo extraordinario, estas consideraciones sobre la inteligencia emocional han abierto un nuevo horizonte en diferentes campos de la vida humana, como puede ser el ámbito laboral o, el que más nos interesa en esta investigación, el ámbito educativo. En palabras de Bouché (2003:79), las propuestas de la teoría de la inteligencia emocional tienen una “indiscutible vertiente educativa”, y lo cierto es que, desde la última década del siglo XX hasta la actualidad, la investigación educativa se ha mostrado muy interesada por este campo que afecta a todas las parcelas de la vida humana.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004:4) exponen que, tras la aparición en 1995 del citado libro de D. Goleman, se hizo precisa en el campo educativo

una constatación empírica de cómo las habilidades emocionales y su desarrollo repercutían real y positivamente en la vida escolar y personal de los alumnos. Estos autores, tras revisar los trabajos empíricos realizados por: Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001); Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2003a); Liau, Liau, Teoh y Liau, (2003); y, Trinidad y Johnson (2002), con adolescentes, encuentran “cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes”, que expuestas de una forma resumida son:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Descenso del rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Los resultados de estas investigaciones evidencian la importancia de desarrollar en el alumno sus habilidades emocionales, en pos de un mayor bienestar personal y social del alumno, considerando el entorno escolar como un lugar idóneo para esta tarea (Ibid:12-13).

Es alentador disponer de estos resultados sobre la relación positiva entre una inteligencia emocional desarrollada y estos cuatro aspectos tan importantes en el proceso educativo y vital del alumno. En lo relativo a los alumnos de danza, las posibilidades que se abren son incuestionables pues el fomento de las capacidades y destrezas emocionales en las aulas de danza ayudará a superar los trastornos relacionados con la enorme exigencia de estos estudios, enseñando al alumno de danza a afrontar las influencias que recibe y que conforman su patrón conductual básico. De un alumno de danza se espera que sea responsable, constante, ordenado, que tenga mucha fuerza de voluntad y alta capacidad de esfuerzo trabajando duro y con tesón para llegar a ser un gran bailarín pero, además, deber ser sensible, creativo, expresivo... Teniendo en cuenta la temprana edad en que comienzan los estudios de danza, es fácil comprender que la presión que se ejerce sobre estos alumnos en

pos de una excelencia artística, provoquen en muchas ocasiones problemas de baja autoestima, desilusión, ansiedad, etc.

Según Fuentes (2007:39), es decisivo para el bailarín conocer sus necesidades psicológicas y disponer de unas herramientas que le permitan utilizar de una forma positiva ese conocimiento de sí mismo. En este campo, la psicología aplicada a la danza puede ayudar al bailarín ofreciéndole estas herramientas con las que preparar su mente al igual que con el conocimiento técnico prepara su cuerpo para la danza (Ibid:41).

Para Jim y Ceci Taylor autores del libro *Psychology of Dance* citado en Fuentes (2007:41-42), el primer paso a dar para la preparación de la mente del bailarín es desarrollar la «autoconciencia», la cual permite entender las emociones, necesidades, virtudes o carencias propias. Igualmente, la fórmula que se debe aplicar para desarrollar un cambio positivo respecto a la unión de los aspectos mentales a los físicos, técnicos y artísticos es la siguiente: “Consciencia+Control+Repetición=Cambio Positivo”. El bailarín debe ser *consciente* de lo que hace y de lo que quiere hacer, debe asumir el *control* de su mente además del control de su cuerpo, debe *repetir*, hasta conseguir internalizar, los aspectos básicos del trabajo mental, con todo ello obtendrá el *cambio positivo* que ocurre cuando el bailarín ya comprende “que la mente puede ayudar a la danza de manera fundamental, dar los pasos adecuados para saber cómo hacerlo, y aplicar ese conocimiento”. Las habilidades mentales que se precisan en la danza, forman una pirámide que tiene a la motivación en la base, seguida de la autoconfianza, ésta a su vez seguida de la intensidad y por último en la cima se encuentra la concentración.

Para el bailarín, por tanto, es fundamental educar sus emociones en dos sentidos complementarios: 1º Desarrollando la habilidad de armonizar su mente y su cuerpo en pos de una mayor expresividad artística y comunicación con los demás; y, 2º Aprovechando dicha habilidad sobre esos “impulsos que nos llevan a actuar”, como decía Goleman, para mejorar aspectos emocionales tales como la motivación, la

autoconfianza o la ansiedad, los cuales tienen una importancia considerable tanto en su periodo de formación como en su faceta profesional.

1.2.4. Las enseñanzas de danza: Educación humanista frente a educación profesionalizante

Del mismo modo que decíamos que en este estudio se cree profundamente que el aprendizaje y la práctica de la danza contribuye a la educación de los seres humanos como personas, también es cierto que esta investigación parte de la preocupación por el hecho de que en la enseñanza de la danza se esté olvidando el beneficio moral y espiritual que, sin duda, puede aportar primando el beneficio material a conseguir por los alumnos de danza cuando alcancen la vida profesional.

Este estudio, por tanto, se sitúa en la línea del debate entre el enfoque instrumental y no instrumental de la educación en general. El enfoque instrumental de las enseñanzas de danza buscaría por ejemplo, según una reflexión de Carr (2005:25) muy adecuada para el tema que nos ocupa, que la danza fuera “un medio para ganar mucho dinero”, sin embargo el enfoque no instrumental buscaría en la danza “la expresión simbólica de sentimientos o ideas según modelos de movimiento del cuerpo humano”. Esta distinción entre la intencionalidad instrumental y la no instrumental está vinculada con la diferencia entre valor *intrínseco* y valor *extrínseco*, establecida por la filosofía educativa de corte analítico (Ibid:26), de forma que no es lo mismo acercarse a la formación en cualquier disciplina por el valor o las propiedades que tiene en sí misma, que por los beneficios individuales o grupales que se prevén obtener.

Teniendo en cuenta que los alumnos que estudian el Grado Elemental de danza tienen entre 8 y 12 años, resulta bastante improbable que la motivación de estos niños y niñas, responda a un enfoque instrumental y a una valoración extrínseca de la danza, todo lo contrario, lo habitual es que se trate de niños que se sienten atraídos por ella y que, básicamente, son felices bailando.

Pensamos que el problema aparece en cierto modo por la orientación legislativa del currículo de este grado, de forma que en el preámbulo del *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*, podemos leer en su preámbulo los siguientes párrafos¹⁷:

“De este modo, el grado elemental se inscribe dentro de una trayectoria formativa más amplia, que ha de proporcionar el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, **cuya meta es el ejercicio profesional**, que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos”.

“Los contenidos de grado elemental, **respetando esa finalidad profesional**, han de adaptarse al proceso psico-evolutivo de los alumnos, posibilitando un desarrollo gradual del conocimiento de los códigos que rigen la danza de la adquisición de las habilidades necesarias para interpretarla”.

Si compartimos el punto de vista de Carr (2005:27) respecto a que “la educación es llegar a apreciar o valorar en sí mismas las características teleológicas o no-instrumentales (intrínsecamente valiosas) de aquellas formas de conocimiento, comprensión y destreza que consideramos razonablemente como educativas”, es muy difícil restar importancia a la orientación profesionalizante de unos estudios de danza que, como comentamos anteriormente, coinciden en el tiempo con el segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria.

De similar opinión se muestra Savater cuando afirma que un maestro debe ser ante todo un ser humano pues: “Enseña más el maestro al educar su humanidad que al instruir cualquier otra cosa que enseñe”. La formación humana no puede prescindir de la educación y de la educación ética, ya que las personas por sí solas no adquieren la capacidad de la convivencia y de la ciudadanía. Por eso, “no se puede formar solamente a las personas desde el punto de vista laboral; formarles para que sepan apretar botones o para que cumplan funciones más o menos gestoras (...)” (Savater, 2002:150-151).

¹⁷Los resaltados son nuestros.

Para Escámez (2003:23-24), la teoría expuesta en la LOGSE es muy rica en cuanto a valores, pues fomenta “la igualdad, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural y a la naturaleza, la participación, la solidaridad y la paz”, sin embargo a la hora de llevar a la práctica este impulso educativo, se han seguido promoviendo valores tradicionales relacionados con la disciplina y el esfuerzo o “la adquisición de los conocimientos y habilidades que se consideran útiles para encontrar un empleo con el que ganarse la vida”.

No obstante, tampoco podemos caer en el otro extremo y defender el sentido autotélico de la danza como único objetivo de los estudios oficiales pues es evidente que la danza se puede aprender y practicar en múltiples contextos sin necesidad de acudir a centros de enseñanza formal.

No se trata de posicionarse estrictamente en un enfoque instrumentalista o no instrumentalista, sino de aprovechar todo lo que la danza tiene de positivo para educar como personas, enriqueciendo a aquellos alumnos que se acercan a un conservatorio o centro de estudios oficiales de danza siendo más o menos conscientes de la posible salida profesional de sus estudios. Si lo hiciéramos entraríamos en el mismo conflicto que se viene produciendo desde hace ya 200 años entre los defensores y los detractores de la Educación Liberal, es decir, el conflicto entre quienes sostienen una educación de tipo *liberal* y los que sostienen la preparación para el ejercicio de una profesión, por otro (Pring, 2003:63).

De hecho, si seguimos avanzando en el Preámbulo del Real Decreto reseñado, encontramos lo siguiente:

“Finalmente, esta nueva ordenación de la danza pretende garantizar no sólo una sólida formación de base en lo referente al conocimiento de la técnica y al desarrollo corporal, sino también en lo concerniente al conocimiento por parte del alumno de todos aquellos aspectos inherentes a la danza como fenómeno tanto histórico-cultural, como estético o psicológico”.

Y, como ya comentamos en la Introducción de este trabajo, en el *Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el*

currículo del Grado Elemental de Danza, se hace referencia en la introducción al carácter humanístico de la enseñanza de esta disciplina de la siguiente forma:

“Además, la formación artística del bailarín en el grado elemental no debe limitarse al dominio de la técnica, sino que debe incluir otros aspectos inherentes a la danza como, el estético y el psicológico, que contribuirán a completar el carácter humanístico de este ámbito formativo”.

Por tanto, vemos que es posible conjugar los principios de ambas propuestas superando la disyuntiva humanista/profesional y que en las enseñanzas de danza, ya desde el Grado Elemental, se puede aspirar a que sean unas prácticas “educativamente liberadoras y profesionalmente útiles (...) requiriendo al mismo tiempo comprensión teórica y habilidad práctica” (Ibid:83).

Si en cualquier disciplina resulta considerablemente limitador el planteamiento profesionalizante que sostiene, por una parte, que el aprendizaje es “la adquisición de habilidades que puedan expresarse en comportamientos mensurables” y, por otra, que el conocimiento y la capacidad de comprensión es “la adquisición de una serie de competencias”, aplicado tal planteamiento al desempeño de la faceta artística del bailarín, el resultado es de una pobreza alarmante (Ibid).

Se podría caer así en un enfoque que aplique criterios de mercado a la educación, tal y como denuncia (Carr, 2005:103), y que separe la actividad pedagógica de la formación moral de niños y jóvenes como consecuencia directa de ciertos tipos de enseñanza. Para ejemplificar lo anterior, Carr describe la contratación de un profesor/a de piano o de gimnasia con el único cometido de enseñar a los alumnos una serie de destrezas específicas respecto de un criterio definido y establecido.

Para superar esta disyuntiva en las enseñanzas de danza, es necesario incluir en los Proyectos Educativos de los centros docentes los ideales humanistas que buscan la excelencia intelectual y, todavía yendo más lejos, aquellas cualidades cuyo cultivo se quedó más descuidado, como son: los sentimientos, la intuición o la imaginación (Ibid:46).

1.2.5. Las enseñanzas de danza y la educación para la voluntad y el esfuerzo

Ya en los años 90 del pasado siglo XX, era patente la preocupación por la falta de una motivación que no fuera en pos de un fin o un uso determinado. En este sentido, Camps (1990:126), afirma que “cuando nos lamentamos de que nuestra sociedad carece de valores, queremos decir que el pragmatismo y el individualismo lo invaden todo hasta el punto de que ahogan cualquier otro tipo de motivación”.

Para Savater (2004:104-105), la cultura de consumo en la que vivimos, ha propiciado que todo aquello que necesitamos esté a nuestro alcance y que podamos conseguirlo con relativa facilidad. Para contrarrestar la negativa influencia que esta situación provoca en las personas, se hace necesario reafirmarse en la convicción de que “un empeño laborioso y disciplinado puede no sólo ser gratificante en sí mismo sino requisito inexcusable para comprender *desde dentro* la tarea cultural que nos humaniza”.

La preocupación por mejorar la capacidad de esfuerzo de las personas y de educar su voluntad no es nueva pues, “de la voluntad han hablado los presocráticos y se han ocupado de ella las distintas filosofías hasta la actualidad” (Bouché, 2003:87), y también ha sido objeto de estudio desde la Psicología científica y de la Pedagogía. La voluntad se puede definir de diversas formas: como “aptitud para poner en acto y dotar de realidad las propias intenciones”, según la concepción escolástica; o bien según la definición clásica como “tendencia hacia un bien que es conocido por la inteligencia” (Ibid:87-88).

La acción y el conocimiento están ligados en el concepto de voluntad, de forma que el acto de la voluntad o acto volitivo se compone de varias fases: 1ª Concepción o *conocimiento* de un fin; 2ª *Deliberación* en la que la inteligencia examina la viabilidad del fin; 3ª *Decisión* ante la que la voluntad, libremente, resuelve aceptar («quiero») o rechaza («no quiero»); 4ª *Ejecución* en la que el sujeto lleva a cabo el proyecto, decisión o proyecto razonado (Ibid). En estas cuatro fases, la primera y la segunda

son propias del conocimiento mientras que la tercera y la cuarta son propias de la voluntad. No es preceptivo el que se den las cuatro fases para que se llegue a ejecutar un acto, pero la última fase es fundamental pues sin la misma el proceso no es posible.

La voluntad es educable, se puede decir que determinada persona carece de voluntad, pero no se puede defender que no la puede desarrollar en absoluto. No obstante, siguiendo a García Amilburu (2003:276), podemos sostener que pese a que una persona tuviera una voluntad muy fuerte, no podría controlar todas sus facultades pues, según la tradición aristotélica, la voluntad es la facultad humana que tiene dominio sobre las demás potencias, pero no ejerce el mismo control sobre todas ellas, así sobre las potencias motoras el control es despótico, sobre las potencias de los apetitos el control es solamente político, sin olvidar que sobre las potencias vegetativas, el control que la voluntad puede ejercer es nulo. En la educación de la voluntad se deben tener en cuenta aquellos elementos que son sus facilitadores: la motivación, los intereses, hábitos, virtudes, creencias, etc. (Bouché, 2003:89).

Como hemos estado viendo, en la actualidad se observa una paulatina pérdida de importancia del valor del esfuerzo para lograr un propósito. Sin embargo, el aprendizaje de la danza parte de unos supuestos totalmente contrarios: se precisa el máximo esfuerzo para obtener muy lentamente unos resultados aceptables, sobre todo en los comienzos. Esta característica, que entra en conflicto directo con el contravalor actual de la ley del mínimo esfuerzo, dota a los alumnos de danza de una especial fuerza de voluntad y de un talante disciplinado.

En opinión de Fuentes (2007:7), los bailarines que logran superar todos los obstáculos hasta llegar a realizarse en su profesión, “deben contar con grandes dosis de energía, motivación y capacidad de sacrificio”. De las tres, se considera la más importante la motivación, pues gracias a ella los niños y jóvenes se entregan con verdadero ahínco, día a día durante muchos años, a la ingente tarea de convertirse en bailarines.

1.2.6. Las enseñanzas de danza y la educación intercultural

España se ha convertido en las últimas décadas en un país de destino de los flujos migratorios internacionales y la sociedad en su conjunto está afrontando el proceso de cambio que supone la aparición de diversas culturas en el mismo espacio físico en el que antes se establecía una sólo cultura prácticamente dominante.

Lamentablemente, este proceso de cambio no se aprecia en todos los contextos como algo positivo o enriquecedor para la ciudadanía sino todo lo contrario. En los casos más leves, se intenta ignorar la realidad como desentendiéndose de los problemas que se van desencadenando, y en los casos más graves, se ejerce una presión sobre la sociedad para que rechace la inmigración como si de una verdadera invasión destructiva se tratara.

En cualquier caso, la coyuntura actual de diversidad cultural es una realidad en la vida europea y española que no se puede obviar, y tal y como opina Sáez (2006:862), nuestra sociedad, al igual que otras muchas sociedades desarrolladas, se debaten entre la polémica y la dificultad de: “Aislarse o defenderse de esta diversidad, vivida como contaminación y conflicto o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma”.

La diversidad cultural suele valorarse de una forma muy positiva cuando se trata de proyectos internacionales, sin embargo cuando la diversidad se manifiesta en un contexto *intra nacional*, la valoración de la misma es muy diferente.

Sever (2002:160-166), presenta las diversas estrategias que las sociedades que reciben inmigrantes utilizan para enfrentarse a su diversidad interna siguiendo la tipología *SATRIP* que responde a los conceptos que la integran:

- S) *Segregación*: estrategia en la que el grupo cuya cultura es dominante mantiene separado y marginado al grupo de cultura minoritaria, considerada inferior.
- A) *Asimilación*: en esta estrategia, las diferencias culturales se eliminan con la asunción total e incondicional de la cultura dominante por parte de los colectivos pertenecientes a las culturas minoritarias.

- T) *Pluralismo Transitivo*: se trata también de una estrategia cuyo propósito último es la asimilación de la cultura dominante pero se ofrece un periodo de adaptación en el que se mantiene la lengua y la cultura propia de los inmigrantes.
- R) *Multiculturalismo Residual*: estrategia igualmente asimilacionista que consigue eliminar progresivamente las culturas minoritarias a base de aceptar únicamente sus elementos pintorescos y excluir los más decisivos como por ejemplo, el lenguaje.
- I) *Multiculturalismo Interactivo*: estrategia que fomenta la interacción entre las diferentes culturas de modo que cada una de ellas enriquece a las demás pero sin perder sus aspectos esenciales.
- P) *Pluralismo*: según esta estrategia, no existe jerarquización de las culturas, pero tampoco se influyen ni interaccionan entre ellas.

De estas seis estrategias, únicamente las dos últimas suponen un verdadero respeto por las culturas minoritarias y, de estas dos, solamente la estrategia del *Multiculturalismo Interactivo* plantea una verdadera educación *intercultural*, ya que considera que la posible solución del problema de la diversidad cultural de las sociedades, pasa por comprender que las culturas son permeables e influenciables y más en el proceso de globalización que vivimos.

En palabras de García Amilburu (2002:97): “Aunque la cultura sea un fenómeno necesario para el ser humano, cada una de las civilizaciones es contingente: es así, pero podría haber sido de otra manera”. Todas las culturas no tienen la misma concepción del ser humano, ni comparten su cosmovisión o forma de ver e interpretar el mundo, ni siquiera las mismas comunidades, a lo largo de su historia, han formado a sus individuos con el mismo ideal de ser humano como fin último de la educación, es por esto que “Se puede decir que no hay un único modo de ser humano: cada cultura es una interpretación de qué es *ser humano*, de como se comportan los humanos y a través de qué actividades se alcanza la plenitud” (Ibid:109).

En este mismo sentido, Sáez (2006:869-870) defiende la educación intercultural para “modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural” pues hemos de comprender, por una parte, que nuestra cultura no es mejor que otras culturas sólo por el hecho de ser mayoritaria, mucho menos sintiéndonos en “posesión de la verdad”

y, por otra, que una cultura no es inamovible, sino que evoluciona, circunstancia que nos permite comprender que la “comunicación entre las personas de diferentes culturas es posible” (Ibid:869-870).

Ahora bien, todo lo anterior no significa que la transición a la convivencia de varias culturas sea sencilla ni esté exenta de problemas. En el entorno educativo, la educación intercultural debe fomentar el diálogo entre los alumnos para que puedan reconocer lo diferente y, a partir de ahí, puedan valorarlo y aprender unos de otros. Sin olvidar que, difícilmente se podrá entender y valorar cualquier otra cultura ajena si no se aprecian y practican los valores culturales propios.

Para conseguir entender otras culturas a partir de la propia, la persona debe asumir cómo la tradición a la que pertenece condiciona, a través de los conocimientos anteriores, el significado de todo el conocimiento que posee en la actualidad (García Amilburu, 2002:142).

Para que la persona se conozca mejor a ella misma y comprenda mejor la realidad exterior es necesario que esté enraizada en una tradición, aunque para ello, una vez superada la fase de “aceptación inmediata de la misma” realice aquella actividad interpretativa en la que el individuo “se cuestiona la validez de la propia tradición” y profundiza en su contenido relacionándolo con “las propias percepciones y las demás tradiciones de las que se tiene noticia” (Ibid:143).

García Llamas (2005:93-94), opina que “se hace necesario combinar lo individual y lo colectivo de tal forma que se pueda establecer una distinción entre lo común a todos y lo diferente y propio de cada una de las culturas”.

Y, llegados a este punto, es dónde las enseñanzas de danza pueden ser muy útiles pues el lenguaje de la danza podría ser ese nexo común que todos entienden. La danza, como todas las artes, es un instrumento valioso para acercar a las personas a las culturas ajenas, sirviendo de puerta de entrada a las mismas.

Las manifestaciones artísticas varían de una cultura a otra porque responden a toda una concepción del mundo y del ser humano, pero el lenguaje que emplean es

comprensible y asimilable por todos, porque afecta a la emociones, a la experiencia estética. La emoción de la danza, que ha acompañado a la humanidad en todas las civilizaciones y momentos de la historia, tal y como vimos en anteriores epígrafes, no sabe de fronteras o de jerarquías, es universal.

Para que los estudios de danza lleguen ser útiles de cara a la educación intercultural, los currículos de estos estudios deben ampliarse con la inclusión, en las diferentes asignaturas, de objetivos y contenidos que permitan a los alumnos conocer y valorar el sentido de las variadas manifestaciones culturales dancísticas de los compañeros de las clases; interpretar y disfrutar sus bailes y danzas; y, dando un paso todavía mayor, crear nuevas composiciones cuyos movimientos y expresiones sean fruto de una comunión de experiencias, pero sin predominio de una identidad cultural sobre otra. Estaríamos aplicando así las orientaciones del Multiculturalismo Interactivo de la anteriormente expuesta tipología *SATRIP* de Sever, a los estudios de danza que se tornarían verdaderamente potenciadores de la unión y comunicación entre culturas.

1.2.7. Los valores en el currículo del Grado Elemental de danza

Por lo que se refiere a los estudios de danza, la regulación legislativa de estas enseñanzas nació con la LOGSE y, por tanto, no podemos hablar de la llegada de la misma como un momento de Reforma educativa para la danza, como sí se puede hacer en otros ámbitos educativos. La regulación legal de la enseñanza de la danza comenzó impregnada de los valores de la LOGSE que, según expone Escámez (2003:15), son: “los valores de la solidaridad, participación, convivencia pacífica y condiciones dignas de la vida humana”.

De esta forma en el desarrollo legislativo referente a los currículos de los diferentes grados de las enseñanzas artísticas de danza, se fue plasmando esta educación moral, concretamente y para la franja de edad de los alumnos que nos ocupa en este estudio,

presentamos la Tabla 1.1¹⁸ en la que se han extraído los valores que lleva asociada la enseñanza de la danza en este nivel educativo, implícitos en los objetivos generales del Grado Elemental de danza¹⁹.

TABLA 1.1. VALORES OBSERVADOS EN LOS OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO ELEMENTAL DE DANZA

OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO ELEMENTAL	VALORES
1. Apreciar la importancia de la danza como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.	Diversidad, igualdad, respeto, paz.
2. Adquirir y desarrollar la sensibilidad musical a través de la interpretación y del disfrute de la danza, en sus diferentes manifestaciones para enriquecer las posibilidades de comunicación y de realización personal.	Crecimiento personal y felicidad.
3. Conocer y valorar el dominio del cuerpo y su importancia en el desarrollo de la técnica y de la experiencia artística.	Cuidado personal, respeto a la salud, responsabilidad.
4. Relacionar los conocimientos musicales con los códigos de movimientos aprendidos, a fin de adquirir las bases que permitan desarrollar la interpretación artística de la danza.	Búsqueda de la perfección y la belleza.
5. Realizar evoluciones rítmicas, primero para bailar individualmente, y después en conjunto con otras personas.	Cooperación, compenetración, tolerancia, igualdad, paz.
6. Actuar en público con la necesaria seguridad en sí mismo, para comprender la función comunicativa de la danza.	Autoestima.
7. Utilizar la memoria como parte de la capacidad de bailar y la improvisación como un medio creativo y de mayor libertad de expresión.	Creatividad, libertad de expresión.
8. Conocer el propio cuerpo hasta adquirir la capacidad de observarse, ser crítico consigo mismo y buscar soluciones prácticas a los problemas que aparezcan en la realización de los ejercicios o fragmentos de material coreográfico.	Cuidado de la salud, autoestima.
9. Reconocer la importancia de la concentración previa a la interpretación artística, como punto de partida para una correcta ejecución.	Búsqueda de la belleza y la perfección, responsabilidad.

¹⁸La primera cifra de cada Tabla y/o Figura, hace referencia al Capítulo en el que se encuentra y la segunda indica el orden que ocupa la Tabla dentro del mismo.

¹⁹Artículo quinto del *Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del Grado Elemental de Danza.*

Hemos podido ver en esta Tabla 1.1 cómo aparecen valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia o la cooperación, y otros valores inscritos en algunos de los temas transversales del currículo de Primaria como pueden ser la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos o la educación para la salud. Con el objeto de ubicar los valores del Grado Elemental de danza escogemos, de entre las variadas escalas que existen sobre los valores, la *clasificación de los valores desde el punto de vista del ámbito cultural*, realizada por Marín Ibáñez (1976:53), que se muestra a continuación:

1. VALORES TÉCNICOS, ECONÓMICOS, UTILITARIOS

2. VALORES VITALES

- Educación física
- Educación para la salud

3. VALORES ESTÉTICOS

- Literarios
- Musicales
- Pictóricos
- Cinematográficos, etc.

4. VALORES INTELECTUALES

- Humanísticos
- Científicos
- Técnicos

5. VALORES MORALES

- Individuales
 - Formación del carácter
 - Cultivo de la libertad y la responsabilidad
 - Sentido de sus derechos y deberes
- Sociales
 - Relaciones interpersonales
 - El bien común
 - Sentido de la justicia
 - Participación social: Familiar, Escolar, Profesional, Local, Nacional e Internacional

6. VALORES TRASCENDENTES

- Cosmovisión
- Filosofía
- Religión

En esta clasificación, identificamos los valores del Grado Elemental de danza, principalmente, dentro de los grupos siguientes:

Valores Vitales: Se incluyen en este grupo los valores de la danza relacionados con el cuidado y desarrollo corporal y de la salud.

Valores Estéticos: En este grupo estarían enclavadas las habilidades técnicas, con una impronta corporal. Asimismo pertenecerían a este grupo las habilidades artísticas, con una impronta expresiva.

Valores Morales: En este grupo se incluyen los valores morales individuales que desarrolla la danza. De igual modo, se encuentran en este grupo los valores morales sociales potenciados en el estudio y práctica de la danza.

1.3. La enseñanza oficial de la danza

En este epígrafe se ofrece un breve recorrido por la trayectoria legislativa de los estudios oficiales de danza, tanto en España como en la *Comunitat Valenciana*.

1.3.1. Breve reseña histórica de la enseñanza oficial de la danza en España

Los estudios oficiales de danza en los Conservatorios de España han estado ligados desde sus orígenes, junto a los de arte dramático, a los estudios oficiales de música. En la actualidad, la enseñanza oficial de la danza se encuentra en una situación privilegiada si la comparamos con los avatares sufridos por la misma desde la creación de los primeros conservatorios en el siglo XIX, pues no será hasta la Ley

de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, cuando se cree la figura independiente de los Conservatorios de Danza.

La historia de la enseñanza oficial de la música en España se remonta a la creación del Real Conservatorio de Música María Cristina en Madrid, por la *Real Orden de 14 de noviembre de año 1830*, que llevaría el nombre de la reina por ser la impulsora del proyecto dada su gran afición a la música. Este conservatorio que inicialmente sólo comprendía la enseñanza de la música, acogería al año siguiente, por la *Real Orden de 6 de mayo de 1831*, una Escuela de Declamación Española. La Ley Moyano del año 1857, cambiaría el nombre del conservatorio (Embid, 2000:477), citándolo en su artículo 137 como Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. En años posteriores del siglo XIX, se crearon Conservatorios o Escuelas de Música en Barcelona (Liceo, en 1838, y municipal, en 1886), Valencia (1879), Zaragoza (1890), Málaga (1870) y Sevilla (1889) (Turina, 1994:88).

La separación de las enseñanzas de música de las enseñanzas de declamación se produjo en el año 1952²⁰, integrándose los estudios de Declamación y de Baile en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid. La sección de danza llegó a ser tan importante que la denominación de esta escuela pasó a ser en 1967 la de Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza. Más tarde, en 1990, se produjo la división definitiva de ambos estudios con la creación de una Escuela Profesional de Danza²¹ que es en la actualidad el Real Conservatorio Profesional de Danza “Mariemma”. Las enseñanzas del Grado Superior de Danza se imparten en Madrid en el Real Conservatorio Superior de Danza “María de Ávila” creado en el año 2006.

El principal problema de las enseñanzas oficiales de danza en España desde sus comienzos, fue la ausencia de normativa legal al respecto, pues las únicas disposiciones legales que incluían la danza, eran las dictadas para regular las

²⁰ *Decreto de 11 de marzo por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios (BOE, N° 92, de 1 de abril de 1952).*

²¹ *Real Decreto 1583/1990, de 23 de noviembre, por el que se crea, en Madrid, una Escuela Profesional de Danza y se integra en la misma la sección de danza de la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid (BOE N° 297, de 12 de diciembre de 1990).*

enseñanzas de música. Las enseñanzas de danza no estaban contempladas en el primer plan de estudios del Real Conservatorio de Música y Declamación, que apareció en el *Real Decreto del 30 de agosto de 1917* (llamado por ello Plan 1917), publicado en la *Gazeta de Madrid*, pues en el articulado del Capítulo II del Título I donde se establecen las secciones del conservatorio, sólo aparecen dos de Música y Declamación, subdividiéndose la primera en enseñanza de Compositores, de Instrumentistas y de Cantores, no constando ninguna sección de danza.

Cuando, casi 30 años más tarde, se publicó el *Decreto de 15 de junio de 1942* (Plan 1942), sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación, tampoco se consideró la posibilidad de creación de Cátedras numerarias de danza en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, único considerado en España como centro de estudios superiores, como si las hubiera de Música y de Declamación. En este Decreto, las enseñanzas de “Coreografía clásica y folklórica española” aparecen como Clases Especiales en el apartado B de su artículo tercero. En el artículo cuarto, apartado C, se cita la materia “Coreografía” simplemente como asignatura a impartir en los Conservatorios Profesionales.

Existía, además otro problema y era que este Plan 1942, no dio una definición precisa de los estudios que regulaba ni concretó aspectos decisivos como pueden ser el número de cursos o los requisitos exigidos para las titulaciones, dando lugar a diferentes planteamientos de los mismos estudios en diferentes centros. Esta caótica situación, que para los estudios de música se resolvió con la publicación del *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre*, sobre reglamentación de los conservatorios de música, perduró para los estudios de arte dramático hasta la publicación del *Decreto 2607/1974, de 9 de agosto*, en el que se fijó el plan de estudios de la Real escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid, solamente en su sección de Arte Dramático. Sin embargo, los estudios de danza carecieron de esta regulación hasta la llegada de la LOGSE, por lo que la duración de estos estudios no ha tenido un tratamiento unificado en los distintos centros en los que se ha impartido (Turina,

1994:89-91).

Para este autor (1994:90-91), el hecho de que la presencia de las enseñanzas de arte dramático y danza estuvieran “«a la sombra» de las de la Música”, respondía al “predominio del gusto italianizante predominante en el momento de su origen, dentro del cual la declamación y la danza encontraban su espacio en las representaciones operísticas y en el culto al *bel canto*”.

Como ya hemos comentado anteriormente, en el siglo XIX, en las principales ciudades españolas el ballet estaba presente en sus teatros, bien por las visitas más o menos prolongadas de compañías francesas o italianas, bien porque, desde diversas iniciativas, se fundaron compañías estables en los mismos teatros. Estas circunstancias favorecieron que en los incipientes centros de enseñanzas oficiales de música, se impartieran también enseñanzas de danza. Así podemos comprobar, por ejemplo, cómo en 1847 se inaugura el lujoso edificio del Gran Teatro del Liceo, que llevaba anejo un Conservatorio de Música y Declamación y una escuela de Danza (Forns, 1933:354). Ya en 1839, según relata Puig (1944:85), existía en el Liceo Filarmónico Dramático Barcelonés (predecesor del actual Conservatorio Superior de Música del Liceo de Barcelona), una cátedra de baile.

En el año 1990 la LOGSE, como hemos dicho anteriormente, fue la primera disposición legal que regularizó los estudios de danza en España. La LOGSE, supuso un avance sin parangón en la historia de las enseñanzas de danza, pues, por primera vez se establecía un plan de dichos estudios con validez oficial y, además, se elevaba a la categoría de Licenciatura la equivalencia de los estudios superiores de danza. Esta importante novedad histórica en los estudios de danza en nuestro país se plasma con toda nitidez en el Preámbulo de la Ley:

“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 de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del

sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado”.

La estructura general de los estudios de danza, reflejada en el artículo 39 de la LOGSE, comprendía 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, con un solo ciclo cuya duración se determinaría en función de las características de estas enseñanzas.

A lo largo de la década de los noventa del pasado siglo XX, se publicaron los Reales Decretos que regularon los currículos de los tres grados educativos de danza, establecidos por la LOGSE:

- *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*²².

- *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*²³.

- *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*²⁴.

1.3.2. La enseñanza oficial de la danza en la *Comunitat Valenciana*

En lo que respecta a la *Comunitat Valenciana*, la evolución de los estudios de danza se desarrolló de una forma paralela a la que se vivió en el resto de España. El Conservatorio de Música de Valencia (con el aditamento posterior de “y Declamación”) se fundó en 1879 con la aprobación de su Reglamento inicial en el mes de febrero de ese mismo año (López-Chavarri, 1979:8). El centro se debió a la iniciativa de la Sociedad Económica de Amigos del País, con el apoyo de la

²²Publicado en el BOE N° 178, de 25 de julio de 1992.

²³Publicado en el BOE N° 212, de 4 de septiembre de 1997.

²⁴Publicado en el BOE N° 233, de 29 de septiembre de 1999.

Diputación y el Ayuntamiento y funcionó como corporación particular sin estudios con validez oficial hasta 1911, año en el que se obtuvo el reconocimiento oficial incorporándose al Estado en 1917 como Conservatorio de Música y Declamación de Valencia (Ibid:50-51).

Los estudios de danza se inician a lo largo del trienio 1963-1966 siendo su director José Roca Coll, con la creación de las enseñanzas de «Ballet» (Ibid:79). Esta enseñanza se elevaría a la categoría de cátedra de Ballet Clásico en el año 1978 al mismo tiempo que se crearon las enseñanzas de Danza Española e Historia de la Danza bajo la dirección del conservatorio de Salvador Seguí Pérez (Ibid:92). Posteriormente, la Escuela de Arte Dramático y Danza, se separó del Conservatorio Superior de Música y los estudios de danza siguieron impartiendo en ella hasta el año 1993, fecha en la que se crea el Conservatorio de Danza de Valencia ya independiente de la Escuela de Arte Dramático²⁵.

En Alicante, asimismo, los estudios de danza se impartieron en el Conservatorio Profesional de Música reconocido como tal en el año 1962 por Decreto del Ministerio de Educación aprobado el 21 de diciembre de ese mismo año, pero que había comenzado su andadura en el año 1958 con el nombre de Instituto Musical “Óscar Esplá”. Ya en el año 1961, se convocaron oposiciones a cátedra con diversas plazas contándose entre ellas la de danza (Flori, 2008). Al igual que en el caso de Madrid y Valencia, relatado anteriormente, en Alicante se produjo un desdoblamiento del Conservatorio Superior de Música por *Orden del 8 septiembre de 1986 de la Conselleria de Cultura Educación y Ciencia* que dio lugar a la creación de la Escuela de Danza de Alicante, hoy Conservatorio Profesional de Danza “José Espadero”. En ambas ciudades, Alicante y Valencia se crearon en el año 2003 sendos Conservatorios Superiores en los que se imparte el Grado Superior de danza²⁶.

²⁵ *Decreto 241/1993, de 7 de diciembre, del Gobierno Valenciano, por el que se crea el Conservatorio de Danza de Valencia por desdoblamiento de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia* (DOGV N° 2166 de 17 de diciembre de 1993).

²⁶ *Decretos 127/2003 y 128/2003 de 11 de julio, respectivamente, del Consell de la Generalitat* (DOGV N° 4546 de 17 de julio de 2003).

En Castellón, lamentablemente, no han existido estudios oficiales de danza ligados al actual Conservatorio Profesional de Música “Mestre Tàrrega” creado en 1981 y todavía, en estos momentos, la provincia carece de conservatorios de danza.

En lo referente a la legislación de los estudios de danza, en la *Comunitat Valenciana*, tras el traspaso en 1983 de las funciones y servicios de la Administración del Estado a la *Comunitat Valenciana* en materia de Educación, se elaboró un completo e innovador plan de estudios de danza. Este plan de estudios se reglamentó por la *Orden de 6 de febrero de 1987, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, por la que se regulaban, con carácter experimental, las enseñanzas de la Escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia*²⁷. Dicho plan contemplaba, para la Sección de Danza, tres especialidades: Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea y constaba de tres niveles: en el nivel elemental existían tres cursos comunes a las tres disciplinas citadas, el nivel Medio constaba de dos cursos para cada especialidad y el nivel Superior estaba dividido, a su vez, en dos ramas, la Artística y la de Pedagogía constando igualmente de dos cursos cada una de ellas. Este Plan de estudios que, al no estar respaldado por ninguna legislación nacional sobre danza, no desembocó en la obtención de titulaciones oficiales, se mantuvo vigente hasta la implantación de los estudios regulados por la LOGSE.

En la *Comunitat Valenciana* el desarrollo curricular de los estudios de danza establecidos por la LOGSE, se plasmó en los *Decretos del Gobierno Valenciano 152/1993 de 17 de agosto*²⁸; *26/1999 de 16 de febrero*²⁹; y *128/2002 de 30 de julio*³⁰, que establecieron los currículos de las enseñanzas de los tres Grados Elemental, Medio y Superior, respectivamente, resultando el ciclo del Grado Superior, de cuatro años de duración.

²⁷Publicado en el DOGV N° 609, de 16 de junio de 1987.

²⁸Publicado en el DOGV N° 2095, de 3 de septiembre de 1993.

²⁹Publicado en el DOGV N° 3447, de 4 de marzo de 1999.

³⁰Publicado en el DOGV N° 4308, de 6 de agosto de 2002.

En la actualidad en la *Comunitat Valenciana*, la red de centros en los que se pueden cursar los estudios oficiales de danza, que comprende tanto la enseñanza pública como la enseñanza privada, presenta la siguiente distribución por niveles educativos y provincias:

- Enseñanza pública:
 - Conservatorios de Danza de Grado Elemental: 4 centros en la provincia de Alicante.
 - Conservatorios de Danza de Grado Elemental y Medio: 1 centro en la provincia de Alicante y 2 centros en la provincia de Valencia.
 - Conservatorios de Danza de Grado Superior: 1 centro en la provincia de Alicante y 1 centro en la provincia de Valencia.
- Enseñanza privada:
 - Centros privados no oficiales reconocidos o autorizados, o centros privados autorizados de Grado Elemental: 1 centro en la provincia de Alicante, 2 centros en la provincia de Castellón y 6 centros en la provincia de Valencia.
 - Centros privados no oficiales reconocidos o autorizados, o centros privados autorizados de Grado Elemental y Medio: 4 centros en la provincia de Valencia.

1.4. La danza y el folklore

El epígrafe, que ahora comenzamos, introduce el término *folklore* desde diversos puntos de vista. Primeramente se clarifica el concepto del folklore que va a prevalecer en esta investigación para, más adelante, hablar sobre el estudio del folklore en general. Se continua con una exposición de la presencia e importancia de la danza en el folklore en España, tratando el valor axiológico de la misma y se finaliza con el planteamiento de la enseñanza de la danza tradicional en la *Comunitat Valenciana*.

1.4.1. El concepto de folklore

Iniciamos la temática del folklore con una breve referencia al origen de este concepto y a la evolución sufrida por el mismo hasta llegar a su significado actual.

El Diccionario de la Real Academia Española, indica que el término *folclore*, procedente del inglés *folklore*, significa, en su primera acepción, “Conjunto de

creencias, costumbres, artesanías, etc., tradicionales de un pueblo”, y “Ciencia que estudia estas materias”, en su segunda acepción.

El término *folk-lore* fue acuñado por primera vez por el escritor británico William John Thoms (con el seudónimo de Ambros Merton) en 1840, apareciendo en una carta dirigida a la revista literaria londinense *The Athenaeum*³¹. Con esta palabra, se sustituían expresiones usadas anteriormente tales como *Literatura Popular*, o *Antigüedades Populares*. El folklore se entiende entonces como *el conocimiento del pueblo* y abarca, en estos primeros momentos, el estudio de temas tales como las costumbres, las baladas, los proverbios o las supersticiones de un grupo social (American Folklore Society, 1888:179).

El interés surgido en el siglo XIX por el folklore se enmarca dentro de la corriente nacionalista de la época, que cree en la existencia de un espíritu genuino de cada identidad nacional el cual, a su vez, está depositado en la sabiduría de las clases populares. Según esta doctrina política, se debe recopilar el propio folklore evitando que se pierda bajo los efectos de la modernidad y educar al pueblo en esa originalidad y singularidad que lo distingue de las naciones vecinas. Las labores iniciales de recopilación se centraron en cuentos y leyendas locales y, más adelante, se abrieron a otras parcelas de la cultura popular como los trajes, las artes, las recetas de cocina, la medicina tradicional, etc.

Según las diversas entradas de la Enciclopedia Encarta para el término *Folklore* los primeros escritos formales antecedentes del folklore fueron:

1. *Traité des superstitions* (1679), del francés Jean Baptiste Thiers.
2. *Miscellanies* (1696), del inglés John Aubrey.
3. *Antiquitates Vulgares* (1725), del sacerdote británico Henry Bourne.
4. *Reliquias de la poesía antigua inglesa* (3 volúmenes, 1765), editado por el poeta, anticuario y obispo inglés Thomas Percy.

³¹“The manners, customs, observances, superstitions, ballads, proverbs ... of olden time ... what we in England designate as Popular Antiquities or Popular Literature (though by-the-by it is more a Lore than a Literature, and would be more aptly described by a good Saxon compound, **Folk-Lore** the Lore of the People)”.

5. *Observaciones sobre las costumbres populares de Gran Bretaña* (1777), del anticuario y sacerdote inglés John Brand.
6. *Colección de canciones populares alemanas* (1778), del filósofo alemán Johann Gottfried von Herder.
7. *Cuentos populares alemanes* (2 volúmenes, 1812-1815), recopilación realizada por los filólogos Jacob y Wilhelm Grimm.

Según la misma fuente, en las últimas décadas del siglo XIX y primeros años del siglo XX, se fundaron diversas sociedades interesadas en el estudio y conservación del folklore, las cuales facilitaron la investigación antropológica, etnológica y psicológica, a través de su estudio, al tiempo que abrían el mismo como campo de investigación específico. Estas sociedades pioneras fueron: la *English Folklore Society*, en 1878; la *Société Française des Traditions Populaires*, 1886; la *American Folklore Society*, creada en 1888; la *Folklore Fellows*, fundada en 1907 en Helsinki (Finlandia); y las primeras *Sociedades Folklóricas* creadas en Chile y en Méjico en 1909 y 1928 respectivamente. Desde entonces hasta ahora, han sido numerosas las entidades folklóricas que han surgido en todo el mundo, con abundantes investigaciones y publicaciones realizadas.

Fueron tantas y tan variadas las características que conceptualizaron el material folklórico, que se hizo difícil huir de una restringida clasificación dicotómica de aquello que podía -ser o no ser- considerado folklore. Los requisitos que tenía que cumplir una balada, un relato o una danza eran, por ejemplo: que se tratara de una obra oral, tradicional, anónima, empírica, colectiva, popular, funcional, dinámica, regional, no sistemática, universal, etc.

La aplicación inflexible de las cualidades atribuidas al folklore provocó situaciones que rozaban el absurdo, como pueden ser las siguientes: el estudio de tradiciones en aldeas prosperó, pero las actividades equivalentes en ciudades pasaron inadvertidas; los cuentos y las canciones anónimos se registraron con avidez almacenándose y disecándose, pero si los autores de canciones e historias igualmente entretenidas, eran conocidos y/o estaban vivos, fueron rechazadas; mientras las historias, las

canciones, y los proverbios se hubieran transmitido oralmente, se calificaban como folklore “puro”, si en algún momento de la transmisión habían entrado en contacto con los textos escritos, se calificaban como folklore “contaminado”, puesto que ya no representaban la expresión primaria del hombre.

En reacción a esta cuestión, a finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo pasado, investigadores norteamericanos tales como Richard Bauman, Robert George, Roger Abrahams y Dan Ben-Amos, introdujeron nuevos puntos de vista sobre esta problemática y configuraron nuevas definiciones del folklore que marcaron una nueva orientación en la investigación (Jones, 1979:42).

En 1971 Ben-Amos (1971:3-15), considerando que las nociones que se imponían al folklore (tradicionalidad, irracionalidad, ruralidad, anonimato, comunidad, universalidad o transmisión oral), confinaban la riqueza y la diversidad del mismo, formuló una nueva definición de folklore, ampliamente aceptada en la actualidad: “Folklore is communication artistic in small groups”, que ha sido traducida como “la comunicación artística en grupos pequeños”.

Para que la investigación del folklore progresara, se debía despojar del lastre de todos estos atributos ancestrales y observar el folklore reciente, tal y como existe en la realidad social, pues el folklore no es característico distintivamente ni de campesinos ni de primitivos, sino que, como modo distinto de comunicación, el folklore existe en cualquier sociedad (Ben-Amos, 1983:11-17).

Así también se posiciona, por ejemplo, el antropólogo Díaz Viana, citado por López Pastor (1991:210), que defiende un concepto amplio de folklore a través del cual se buscaría la interpretación de una realidad que se considera dinámica incluyendo “los mecanismos y procesos de creación de la colectividad”, situando el folklore “en un plano cualificado de científicidad académica que le otorgue al fin el status que le corresponde”.

Asimismo, López Pastor (1991:210), afirma que determinados autores contraponen dicotómicamente el concepto restringido de folklore, situándolo por debajo de

la Cultura Popular y la Antropología, de forma que el folklore se definiría como “lo rural frente a lo urbano, lo tradicional frente a lo moderno, lo oral frente a lo escrito, la creación anónima frente a la de autor conocido y, en definitiva, lo natural o primitivo por oposición a lo evolucionado”.

En este estudio se va a utilizar el término *folklore* en este sentido “vivo” que propugna Ben-Amos y que Pujol, según cita de Ferré i Puig (1989:229), interpreta de esta forma: “Lo que constituye como folklórico un determinado mensaje no es su antigüedad, ni el anonimato, ni tan solo su oralidad... es el hecho de estar configurado artísticamente y el hecho de ser utilizado interactivamente en el seno de una comunidad reducida”.

Un concepto de folklore actual como el que proclama Castro (1985:66), en el que los pueblos:

“junto a la recuperación de su cultura tradicional -sus señas de identidad- a punto de perderse, deben saber responder a los interrogantes y problemas que plantea hoy la sociedad, porque es tema fundamental el lograr que cada hombre del pueblo sea capaz de comprender su realidad con una actitud crítica y organizarse para dar respuesta a su problemática actual y poder transformar su historia, creando esos espacios culturales necesarios, a través de semanas culturales, jornadas, cursillos, cursos de educación de adultos, aulas de arte, muestras de teatro rural, danza y canción, etc., etc., en donde se logre crear un clima y unos medios que fomenten la iniciativa, la capacidad de imaginación, el gusto estético, la creatividad y el deseo de convertirse en agente activo y protagonistas de su propio desarrollo y de su cultura”.

1.4.2. El estudio del folklore en España

El estudio del folklore en España no puede desligarse de la corriente nacionalista europea del siglo XIX pero con una singularidad añadida: en nuestro país existía tal diversidad de tradiciones y costumbres que difícilmente se podía encontrar el pretendido sentido de uniformidad de la nación española. Son de destacar los movimientos nacionalistas gallego, catalán y vasco como ejemplo de la pluralidad española que aludimos y, dentro de ellos, los periodos del *Resurdimento* gallego o la

Renixença catalana, movimientos culturales, ambos de la segunda mitad del siglo XIX, que reivindicaban la revitalización de sus respectivas lenguas como símbolo de la cultura y la expresión social de sus pueblos.

El principal impulsor de los estudios sistemáticos sobre el folclore español fue A. Machado y Álvarez (1846-1893). De su extensa producción escrita formada por libros, colaboraciones en revistas y diversos escritos originales resaltaremos que dirigió la colección de once volúmenes de la *Biblioteca de las Tradiciones Populares Españolas* (1883-1888); publicó «El folclore del niño. Juegos infantiles» y «El folclore del niño. Juegos de niños de ambos sexos», en la *Revista de España* (1885-1886), y escribió la *Colección de cantes flamencos* (1881), probablemente su obra más conocida. En 1881 sentó las «Bases. El Folclore español. Sociedad para la recopilación y estudio del saber y de las tradiciones populares» transcritas en *El folclore andaluz* en Sevilla (Hoces, 1981:29). Gracias a su dedicación, se fundó en 1888 la sociedad *El Folclore Andaluz*, a la que siguieron muchas otras en diversas regiones españolas. Ortiz, citado por Tejero (1989:137), dice que «Demófilo», alter ego de Machado y Álvarez, defendía planteamientos rigurosamente empiristas en la recopilación exacta de los datos folclóricos para ensayar después la formulación de generalizaciones y teorías. Se trataba de reconstruir la historia patria no escrita, tal como proponían los folcloristas británicos.

Antonio Machado y Álvarez era un apasionado del pueblo y de su sabiduría y no comulgaba con los defensores a ultranza de la preeminencia del saber académico sobre el folclore. Ya en 1869, en el artículo «Introducción al estudio de las canciones populares» publicado en la *Revista Mensual de Filosofía, Literatura y Ciencias* de Sevilla, escribió “¿Queréis conocer la historia de un pueblo? Oíd sus romances ¿aspiráis a saber de lo que es capaz? Estudiad sus cantares” (Hoces, 1981:27).

Otros autores destacados del estudio del folclore en España fueron Alejandro Guichot y Sierra que publicó el libro *Noticia histórica de folclore* en 1922, abordando el folclore tanto de España como de Europa, y Francisco Carreras y Candi que

en 1931 dirigió la edición de *Danza y costumbres de España*. En el campo de la Antropología ha sido una figura muy destacada Julio Caro Baroja (1914-1995), con una extensísima producción literaria en la que cabe resaltar la publicación de los 18 volúmenes de los *Estudios Vascos* desde 1973 hasta 1988.

A finales de los setenta y principios de los ochenta del siglo XX, con el renacer de la democracia y la conformación de España como Estado de Autonomías, se acentuó el interés por la especificidad y singularidad de la identidad de las diferentes Comunidades Autónomas, revitalizándose los estudios y proyectos de difusión del folklore.

Asimismo, en la actualidad fenómenos como el de la globalización económica, están propiciando una apreciación del folklore como instrumento de defensa contra el proceso de uniformización cultural y de pérdida de la identidad local que sufre la sociedad. Desde instancias internacionales, como es el caso de la UNESCO, se está alertando del peligro de desaparición que sufre el patrimonio cultural con el consiguiente desarraigo de las personas y de los pueblos.

Ya en 1988, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 24ª reunión, había decidido que la “salvaguardia del folklore” debería ser objeto de una recomendación a los Estados Miembros y en consecuencia, en 1989, la citada Conferencia General, reunida en París del 17 de octubre al 16 de noviembre, hacía una recomendación a sus estados miembros para la salvaguardia de la cultura tradicional y popular, que define así:

“La cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes”.

Más adelante, la citada Conferencia General de la UNESCO, en su 32ª reunión, celebrada en París del 29 de septiembre al 17 de octubre de 2003, aprobó la

Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial la cual, entre otras reflexiones, considera “la inestimable función que cumple el patrimonio cultural inmaterial como factor de acercamiento, intercambio y entendimiento entre los seres humanos” y tiene las siguientes finalidades:

- a) La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.
- b) El respeto del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades, grupos e individuos de que se trate.
- c) La sensibilización en el plano local, nacional e internacional a la importancia del patrimonio cultural inmaterial y de su reconocimiento recíproco.
- d) La cooperación y asistencia internacionales.

En España, los estudios sobre folklore se realizan en la actualidad a través de numerosos organismos, federaciones, asociaciones, grupos de folklore, etc. y están ligados a disciplinas tales como la Antropología y la Etnología. Entre las numerosas publicaciones periódicas existentes, son destacables: la *Revista de Folklore* de la Obra Social y Cultural de Caja España que se viene publicando desde 1980 y la *Gaceta de Antropología* de la Asociación Granadina de Antropología y Filosofía y el Departamento de Antropología Cultural de la Universidad de Granada con una trayectoria regular que comenzó en 1991.

Por lo que respecta al estudio de la danza en el ámbito del folklore, hemos de resaltar que el estudio de la danza ha ido siempre de la mano, y en muchas ocasiones a remolque, del estudio de la música bien en el área de la música instrumental para el baile o bien en forma de canciones danzadas. A su vez, tanto la danza como la música se pueden incluir en varias categorías del folklore puesto que ambas tienen cabida en el estudio de las costumbres y en el estudio del arte popular.

Pese a que el estudio científico de la música folklórica comenzó en Inglaterra y Alemania en el siglo XIX, a mediados del siglo XX la investigación de la música folklórica quedará absorbida dentro del armazón metodológico de la Etnomusicología con estudiosos tales como Charles Seeger, George Herzog y Alan Lomax (*Diccionario Harvard de música*, 1997:439). La Etnomusicología es una disciplina que se nutre

tanto de la Musicología como de la Antropología y pretende la descripción completa de una cultura musical, el estudio de la música como un símbolo de los valores culturales y el estudio del cambio cultural y sus efectos en la música (Ibid:410).

En España, son ejemplos de manuales de referencia sobre danza y música: la obra citada anteriormente de F. Carreras y Candi *Danza y costumbres de España* (1931), en especial el capítulo «El baile y la danza» del Tomo II de Aurelio Capmany; el *Folklore español: música, danza y ballet* (1969), de Dionisio Preciado; el *Folklore Musical. VII. Historia de la música española* (1983), de Josep Crivillé i Bargalló, cuyo capítulo V trata sobre bailes y danzas de toda la geografía nacional; el *Diccionario enciclopédico ilustrado del flamenco* (1988), de José Blas Vega y Manuel Ríos Ruíz, etc.

Mención aparte merece Manuel García Matos (1912-1974), eminente folklorista y musicólogo extremeño a cuya dedicación y amor por el folklore se le debe una valiosísima producción tanto literaria como discográfica sobre música, danza, instrumentos, bailes y canciones. Según Gutierrez (1984:212), “El total de documentos musicales recolectados, con sus textos poéticos correspondientes, hasta la fecha, pasa de diez mil...”. En 1960 y en 1971 se editaron la primera y la segunda selección de *Antología del folklore musical en España* y, posteriormente a su fallecimiento, su hija Carmen García-Matos Alonso, seleccionando el material recolectado por su padre que aún existía en los archivos de la casa HISPAVOX, publicó la *Magna Antología del Folklore Musical de España* en 1980 (García-Matos, 2000:18).

1.4.3. El estudio del folklore en la *Comunitat Valenciana*

En la *Comunitat Valenciana*, los estudios sobre folklore se realizan en la actualidad desde las vertientes institucional, universitaria, federativa y asociativa, ligadas a disciplinas tales como la Antropología o la Etnología.

Por lo que respecta a la vertiente institucional, podemos decir que las tres diputaciones de Alicante, Castellón y Valencia demuestran un gran interés por el patrimonio tradicional y gestionan instituciones dedicadas al estudio, conservación y difusión del mismo. En el caso de la provincia de Alicante nos encontramos con el Instituto Alicantino de Cultura “Juan Gil-Albert” el cual tuvo su origen en el ya desaparecido Instituto de Estudios Alicantinos nacido con la finalidad, entre otras de orientar, coordinar o impulsar las investigaciones y estudios de naturaleza científica, literaria y artística en la provincia de Alicante, preferentemente en todas aquellas materias de carácter e interés local. En cuanto a la provincia de Castellón, esta función viene cumpliéndose desde 1984 por el Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Castellón. En la provincia de Valencia se encuentra desde 1986 la Institución “Alfons el Magnànim” que tiene como uno de sus primeros objetos el estudiar y difundir la cultura de las humanidades en los ámbitos de interés valenciano, español y universal.

Igualmente las tres diputaciones promueven el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad cultural que caracteriza a los pueblos a través de los Museos Etnológicos de Castellón y Valencia y del Museo Arqueológico Provincial de Alicante.

Dentro de esta vertiente institucional, tenemos también el ejemplo del Instituto Valenciano de la Música creado por la *Generalitat Valenciana* en el año 2000, que tiene entre sus competencias la protección y difusión del patrimonio musical valenciano. En esta línea, el instituto organiza la celebración anual del *Día de la Música Valenciana*, el *Concierto de Navidad* y el *Día del Cant d’Estil* y sostiene e impulsa la *Fonoteca de Materials* que ofrece una recopilación sonora de música tradicional valenciana acompañada de estudios y análisis.

También es digno de constatar el interés que las universidades valencianas demuestran por el estudio de la tradición popular en las publicaciones que tanto la Universidad de Valencia, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Alicante, la Universidad *Jaume I* de Castellón y la Universidad

Miguel Hernández de Elche, realizan periódicamente en sus respectivas editoriales. Asimismo, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir ha creado el Instituto Universitario Valenciano de Etnología para promover el interés, estudio e investigación del patrimonio valenciano desde la arquitectura tradicional, las vías pecuarias, los caminos rurales, las ermitas, los abrevaderos, así como objetos y utensilios utilizados antiguamente, hasta el estudio de las fiestas, costumbres y tradiciones populares.

Son loables también las ayudas que desde entidades financieras se conceden para el desarrollo de estudios sobre tradiciones y costumbres populares, realización de exposiciones, publicaciones de libros y revistas, ediciones de material audiovisual, etc., como es el caso de la Federación Valenciana de Cajas de Ahorro integrada por la Caja del Mediterráneo, *Bancaixa* y *Caixaontinyent*, las cuales en sus respectivos apartados de obras sociales se proponen impulsar la creación y sostenimiento de obras benéfico-sociales conjuntas. Es un ejemplo de ello el apartado de *Culturas: Arte y Pensamiento* de las obras sociales de la Caja del Mediterráneo que fomenta la cultura y la expresión artística, conservando y divulgando el patrimonio cultural y artístico de la *Comunitat Valenciana* y promoviendo la innovación y la diversidad.

En la *Comunitat Valenciana* existen numerosas agrupaciones dedicadas al estudio y práctica del folklore tanto en el terreno de la música y la danza como en el de las fiestas y costumbres. Ejemplos destacados de estas asociaciones son, desde las más antiguas a las más modernas: la entidad cultural valenciana *Lo Rat Penat*, que desde su reunión constitutiva el 7 de Junio de 1878, celebrada en el *Ateneu Casino Obrer*, no ha dejado de promover, defender, enseñar y difundir la lengua y la cultura valenciana; el *Grup Castelló* que se define como *Associació d'estudis tradicionals* que comenzó su andadura en Castellón hace 65 años; el *Grup de Danses Alimara* que, desde la ciudad de Valencia, desarrolla desde el año 1975 una ingente labor de investigación, restauración y difusión del folklore valenciano en lo referente a música, bailes, canciones e indumentaria; el *Grup Alacant* ejemplo de

formación reciente, que se constituyó en Alicante en 1994 como *Associació d'estudis folclòrics*, y tiene como objetivo prioritario la investigación, recuperación y difusión de las diversas manifestaciones folclóricas del sur del País Valenciano publicando anualmente la *Revista Valenciana de Folklore* sobre etnografía, danza y cultura popular y tradicional valenciana, etc.

No podemos dejar de citar la labor que desarrollan las federaciones de folklore de la *Comunitat Valenciana*, las cuales al igual que en el resto de España, aglutinan a un considerable número de formaciones de danzas, rondallas, coros, etc. con idénticas finalidades a las nombradas hasta ahora. Este es el caso de la Federación de Folklore de la *Comunitat Valenciana* o de la Federación de Cultura Tradicional Valenciana “Novella”.

1.4.4. Pasado y presente de la danza en el contexto del folklore español

No se pretende, en este apartado, realizar una recopilación del repertorio folklórico nacional, tarea que excedería con creces nuestro propósito, sino aportar algunos datos que ayuden a comprender la naturaleza de aquello que se baila hoy en día en los pueblos y ciudades, cómo ha llegado hasta nosotros y cuál es la función que cumple.

La danza en el contexto del folklore, se puede abordar desde distintos ángulos pues se pueden encontrar tanto danzas rituales, profanas y religiosas, como bailes sin más funcionalidad que la diversión. Todos ellos contribuyen a engrosar la danza tradicional, concepto en el que ya parece olvidado el debate sobre la pretendida “pureza” de algunas manifestaciones frente a otras formas “contaminadas”.

Las fiestas, las danzas y las músicas populares han ido cambiando a lo largo de las diferentes épocas y sería ingenuo pensar que las danzas que han llegado hasta nuestros días no han sufrido ninguna alteración a través de los siglos. Con el pasar del tiempo algunos bailes desaparecieron dando lugar a otros nuevos, y aquellos

que han permanecido hasta nuestros días han sufrido las modificaciones lógicas que la transmisión de generación en generación provoca, en cuanto a variaciones en la estructura del baile, olvidos, invenciones, etc.

Esto no quiere decir, sin embargo, que en los bailes populares no haya quedado reflejada la personalidad y el sentir popular de cada región española, ni que haya desaparecido por completo su intencionalidad original. Simplemente, lo que se acepta actualmente en general es que, para que una determinada tradición se mantenga “viva”, debe ser susceptible de adaptarse a los valores de la sociedad en la que se desenvuelve sin importar tanto su antigüedad o su filiación, pues “Recuperar canciones, danzas, leyendas, consejas y un largo etc. equivale a recoger trozos de realidad, y a la vez sendas de fantasía. Lo cotidiano y lo mágico, en tiempos más o menos remotos o en su adecuación a los actuales” (Herrero, 2005:210).

Nos vamos a centrar en los bailes de diversión, apartado que tiene mayor importancia en la investigación que se ha realizado, no sin antes comentar que las danzas rituales profanas y religiosas, han sido y son de una gran riqueza y variedad en España, manteniéndose vivos muchos de ellos en las costumbres y tradiciones populares actuales.³²

Para introducirnos en el apartado de los bailes de diversión, tal y como advertimos en su momento, hemos de retomar la historia en el punto en el que la danza cortesana se separa de la danza popular pues, tal y como indica Crivillé i Bargalló (1983:196), en los siglos XVI y XVII, la afición a bailar en España se intensificó sobremanera y muchos de los bailes y danzas que han llegado hasta nuestros días, se gestaron en esta época, trasformándose en los siglos XVIII y XIX. En los siglos XVI y XVII, mientras la corte se educaba en el dominio de las llamadas *Danzas de Cuenta* (Españoleta, Turdión, la Hacha, el Caballero, la Dama, la Pavana, etc.), el pueblo bailaba las *Danzas de Cascabeles* (la Zarabanda, la Chacona o el

³²Para una consulta detallada, remitimos a la lectura de los capítulos IX y X de «El baile y la danza» de Aurelio Capmany, en *Folklore y costumbres de España*, Tomo II, Ed. Alberto Martín, Barcelona, 1946.

Villano) tan despreciadas por los maestros de danzar como favorecidas de la gente alegre y picaresca. Estas danzas se acompañaban de guitarras panderos, bandurrias, sonajas u otros instrumentos populares y se solían cantar romances, jácaras, coplas y seguidillas.

La enorme afición al baile de los pueblos españoles quedó reflejada en numerosas obras literarias de Cervantes, Lope de Vega, Quevedo o Calderón de la Barca, por citar los ejemplos más destacados.

Varios factores han confluído para que nos haya llegado una visión de los bailes populares de esta época como una especie de perversión del pueblo: por una parte, encontramos el enfoque que nos ofrece, entre otros, la obra de los anteriores autores citados en el que la danza popular se ve como una explosión de alegría conjugada con la picaresca de la época, hasta el punto que Monreal (1874:507), comenta que “tan revueltos y descompuestos” eran los bailes de la plebe que “el mismo diablo se jactaba de ser su inventor teniendo en el Infierno su origen y principio” apareciendo esta idea en las obras *El diablo cojuelo* de Vélez de Guevara y en el entremés de Cervantes *La cueva de Salamanca*. Por otra parte, los bailes populares estaban tildados de deshonestos por los maestros de danzar, pero tenían tanto éxito entre las clases altas, que los aplaudían allá dónde los vieran bailar, que muchos pasos y mudanzas se introdujeron en los bailes cortesanos enriqueciéndolos aunque sin llegar a corromperlos (Asenjo Barbieri, 1877:330). Por último, estaba también la opinión de la Iglesia que desde antaño miraba la danza como origen del pecado, así, es de destacar la aversión del padre jesuita Juan de Mariana quien decía lo siguiente del baile de la Zarabanda (Citado en Monreal, 1874:506):

“Es baile alegre y lascivo porque se hace con meneos descompuestos del cuerpo. Se trata de un baile y cantar tan lascivo en las palabras, tan feo en los meneos, que basta para pegar fuego aún a las personas más honestas”.

En 1583, en tiempos de Felipe II, la Zarabanda fue prohibida en España (*Diccionario Harvard de música*, 1997:1109), prohibición que debió de ser

desobedecida por un pueblo ávido de fiesta y diversión, ya que unos años más tarde, en 1630, el Consejo Real de Castilla volvió a prohibirla (Roda, 1905:167).

A finales del siglo XVII y, principalmente, en el siglo XVIII se popularizaron nuevos bailes que se extendieron prácticamente por todo el territorio nacional, fueron el Fandango y la Jota. Estos bailes no respondían a ritual alguno, ni profano ni religioso y se realizaban al aire libre, en calles y plazas manifestando la alegría espontánea del pueblo en la celebración de algún acontecimiento o festividad.

Pero no se pueden desestimar, en el conjunto de las danzas populares, aquellas que se han ido introduciendo desde el extranjero y han pasado a formar parte del acervo del pueblo. Según Capmany (1946:211), “cuando la Casa de Borbón entró a reinar en España, (...) fueron admitiéndose poco a poco los bailes extranjeros”. Sería por tanto a partir de 1700 con el reinado de Felipe V de Borbón y en el posterior siglo XIX cuando, sucesivamente, se conocerían bailes tales como el Minué, el Rigodón, la Contradanza, el Vals, la Polka, etc. Algunos de estos bailes trascendieron a las clases populares, como es el caso de la Polka o de la Contradanza que triunfó tanto en los salones aristocráticos como en las plazas públicas (Ibid:219).

En los siglos XIX y principios del XX, eran populares los llamados *bailes de negros* o *bailes americanos*, tales como la Habanera y el Tango, pero no siempre fueron bien vistos en la sociedad como refleja el comentario de Capmany (1946:212), que en un tono que sería inaceptable hoy en día, expresaba su confianza en que el paso del tiempo “vaya arrinconando los bailes y danzas de negros ejecutados por los blancos, y esperemos que éstos, hastiados de las salvajes posturas que la moda ha ido introduciendo, vuelvan a lo antiguo y hagan renacer las danzas y los bailes populares propios de cada localidad”.

Es fácilmente comprensible, por lo que se ha visto hasta ahora, que el folklore de las ciudades y pueblos españoles era enormemente amplio y variado en los comienzos del siglo XX pues, además de aquellos bailes y danzas que habiendo surgido a lo largo de la historia se habían conservado hasta entonces, -bien por su gran aceptación,

bien por circunstancias que propiciaron su conservación-, abarcaba también aquellos bailes y ritmos que se habían popularizado en nuestro país hacía pocos años, sin olvidar aquellos otros que habíamos ido adoptando de países extranjeros.

Sin embargo en el periodo de la dictadura franquista (1939-1975), el folklore sufrió un proceso de manipulación política en manos de la Sección Femenina, nacida en 1934 como sección femenina del partido que fusionó la Falange Española y las Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista (JONS) (Casero, 2000:15)³³. La Sección Femenina operaba desde el Departamento de Música de la Regiduría de Cultura, y suscribía el objetivo declarado de éste de fomentar “la unión de una España geográfica y culturalmente diversa”, desde unos contradictorios planteamientos iniciales que unas veces pretendían la unidad de todos los hombres y tierras de España a través del conocimiento compartido y, en cierto modo mezclado, de las canciones propias de cada tierra y, otras pretendía asegurar la autenticidad y pureza del folklore poniendo especial cuidado en que sólo se cantara y bailara lo propio de cada región (Ibid:45-46).

En 1939, con ocasión de la concentración de Medina del Campo, en la que se celebraba la victoria de Franco en la guerra civil, surgieron los Coros y Danzas de la Sección Femenina. Estas agrupaciones que en un principio serían las encargadas de “salvar y transmitir, como un instrumento más del orgullo patriótico, las raíces folklóricas de la nación” (Ibid:40), pronto se descubrirían como una “forma de embajada cultural que suplía en el ámbito internacional, las restringidas posibilidades de una presencia directa del Gobierno español” (Ibid:54).

Pero la labor de la Sección Femenina en lo referente al folklore no se limitaba a la gestión de los Coros y Danzas; se podría decir que las danzas que estos grupos exhibían eran sólo la culminación de todo un proceso que comenzaba en la formación y adoctrinamiento de las *instructoras* de música, mujeres encargadas de la

³³Estrella Casero, coreógrafa, pedagoga e investigadora de danza, terminó en 1998, en la Universidad de Surrey, Gran Bretaña, su tesis doctoral “Women, Fascism and Dance”, origen del libro que citamos y que vamos a seguir en la reflexión sobre la actuación de la Sección Femenina en la España franquista.

recopilación del folklore más puro y genuino de todos y cada uno de los pueblos españoles. Estas instructoras recorrían los pueblos de sus provincias y recogían músicas y danzas aprendiéndolas directamente de los paisanos del lugar, más tarde cumplimentaban unas fichas elaboradas al efecto y las enviaban a la “Sección de Música” del Departamento de Cultura de la Delegación Nacional. Tras sufrir una depuración “técnica”, el folklore era de nuevo enseñado al pueblo por las instructoras de música o las profesoras de las Cátedras Ambulantes (Ibid:116-118).

Varias circunstancias adversas confluían en este proceso dando lugar a una deformación de las músicas y danzas originarias de los pueblos: la primera es que, pese a la buena voluntad que en general tenían las instructoras y al considerable esfuerzo y empeño que ponían en su labor recopilatoria, lo cierto es que su preparación técnica no siempre era la idónea para transcribir aquello que estaban viendo y oyendo (Ibid:85), aparte de que hemos de tener en cuenta que no se disponía entonces de los medios audiovisuales de registro actuales. La segunda es que los escasos medios económicos de que disponía la Sección Femenina no permitía una estancia suficientemente larga de las instructoras en los pueblos visitados para poder asimilar convenientemente la riqueza de lo transmitido (Ibid:86). La tercera, que no siempre el folklore que encontraban estas mujeres era apropiado para representar el espíritu nacional: en unos casos era poco pintoresco, en otras demasiado procaz o en otras, directamente no existían músicas o danzas genuinamente representativas de los pueblos, estas situaciones adversas se solucionaban con censuras, acomodaciones o, directamente, invenciones con más o menos sentido.³⁴

A este proceso de deformación del folklore contribuyó la participación de las agrupaciones de la Sección Femenina en los veinte concursos nacionales de Coros y Danzas que se celebraron desde 1942 hasta 1976. En estos concursos, la distorsión

³⁴Recomendamos como ejemplo de lo que decimos, el estudio realizado por Susana Asensio sobre el “montaje” del baile *Camaraes* del pueblo de Vinaròs en Castellón, realizado por la Sección Femenina en los años 40. Este estudio queda recogido en «Las instituciones o la construcción de realidades a través de la música», en *ACTAS del III Congreso de la Sociedad de Etnomusicología*. Benicàssim, Villa Elisa, 23 al 25 Mayo 1997.

de las danzas estaba asegurada pues, además de que se valoraba que las danzas presentadas fueran “especiales”, “espectaculares” y “bonitas”, los grupos se debían ajustar a un número de participantes predeterminado y a un minutaje obligatorio de los bailes (Ibid:100). Difícilmente el folklore verdaderamente popular puede cumplir tantas especificaciones.

Por tanto, según Casero (118), el folklore que se presenta actualmente en España como tradicional, es la “recreación estilizada, o, como mínimo, trasformada de aquel folklore, mediante la acción políticamente organizada de la Sección Femenina”.

No obstante no se puede dejar de destacar que, en general, la dedicación de las instructoras fue encomiable y que, por supuesto, en muchas ocasiones se contó con asesores especializados como es el caso de García Matos que fue nombrado asesor nacional de música y folklore de la Sección Femenina del Movimiento en enero de 1967, asesoría que ejerció hasta el año 1970 (Gutierrez, 1984:212), o el de López Chavarri, asesor del departamento de la provincia de Valencia (Agulló, 2003:109).

Desde finales de los años 70 del pasado siglo, los grupos de folklore, sensibilizados ante esta controvertida situación heredada, iniciaron laboriosas investigaciones con el fin de devolver a las gentes de ciudades y pueblos sus bailes y tradiciones de la forma más fidedigna posible, no tanto por la importancia que pudiera tener en sí las trasformaciones sufridas por el mismo, sino por lo que de alejamiento del folklore respecto del pueblo, supuso la labor de la Sección Femenina.

Este alejamiento vino dado en parte por la complicación que las danzas populares fueron alcanzando en la labor de recopilación-depuración, hasta hacer su ejecución prácticamente imposible para las personas corrientes de al calle, las cuales pasaron de ser protagonistas de su folklore a meros espectadores del mismo.

Como resultado de esta reciente labor de recuperación desde finales de los 70 del siglo XX, las tradiciones de danzas populares van atrayendo de nuevo a las personas de pueblos y ciudades, como es el caso de la *Dansà* valenciana que, gracias a la labor desinteresada de difusión y enseñanza que realizan los grupos de danzas y

otras instituciones, se va bailando de nuevo cada vez en más ocasiones y lugares y por mayor cantidad de gente.

En este sentido, es destacable la labor del *Grup de Danses Alimara* de Valencia, pues la difusión de la *Dansà* es uno de los campos en los que ha dedicado mayor atención y esfuerzos desde su fundación hace ya 30 años, tanto desde el ámbito de la investigación, búsqueda y restauración, como a nivel didáctico.

Con similares objetivos se constituyó en 2003 la *Comissió Pedagògica per la Dansà*, que enseña la *Dansà* para que se recupere la tradición de bailar en la calle y no sólo mirar a los bailarines, disfrutando de bailar con la familia, amigos y vecinos, pasándolo bien y sintiéndose parte de una misma cultura (Comissió Pedagògica per la Dansà, 2006:9).

1.4.5. Los valores que promueve la danza en el ámbito del folklora

La práctica de la danza tradicional participa de todos los valores educativos mencionados en relación con la danza académica, sin padecer los inconvenientes ocasionados por la finalidad profesionalizante de los estudios oficiales, al tratarse de una actividad básicamente lúdica.

Los bailes tradicionales están íntimamente asociados a la celebración de acontecimientos varios en los que destaca la alegría y el ánimo de *fiesta*, en una participación colectiva en la que, por medio del lenguaje mímico de la danza, las personas expresan espontáneamente sus emociones y sentimientos según el parecer de una cultura tradicional.

Esto último es importante por lo que supone para la persona que participa de una forma activa y vivencial en estas celebraciones, de afianzamiento de las señas de identidad propias de una determinada sociedad. La danza, en el contexto del folklora de un pueblo, reúne las características de las manifestaciones populares en cuanto constatación de la identidad colectiva en referencia a una circunstancia determinada.

Alrededor de los bailes tradicionales se dan elementos tales como la música, la letra de las coplas, el vestuario, la fecha de la celebración, etc., que informan sobre la funcionalidad del mismo. En palabras de García Ortega (1982:125-126), las danzas y bailes que se han conservado a través del tiempo, nos han llegado en base a su significado ventajoso para la colectividad, de su “utilidad dentro de los usos sociales de un grupo tal”.

Por tanto, cuando las personas se reúnen para bailar en las más diversas ocasiones, realizan una actividad que les permite desarrollar, entre otras, las siguientes habilidades:

- Consciencia del Yo corporal.
- Armonía entre la mente y el cuerpo.
- Coordinación psicomotora y musical.
- Ejercitación física.
- Desarrollo de la sensibilidad emocional.
- Expresividad.
- Percepción y satisfacción de la actividad grupal compartida.
- Distracción de las preocupaciones cotidianas.
- Pertenencia a una tradición.
- Desarrollo y transmisión de la cultura.

1.4.6. La enseñanza de la danza en el folklore de la *Comunitat Valenciana*

En la Comunitat Valenciana, al igual que en el resto de España, la enseñanza de la danza folklórica o tradicional, como se la viene llamando desde hace algunos años, se encuentra dentro del terreno de la enseñanza no formal. No se precisa ninguna titulación para impartir clases de folklore ni se pueden cursar estudios de folklore que desemboquen en una titulación oficial. La única excepción, en cuanto a estudios oficiales, es la asignatura *Folklore* del currículo oficial de los tres últimos cursos del Grado Medio de danza, que se imparte en los conservatorios y centros reconocidos o autorizados de danza³⁵.

³⁵Decreto 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 (DOGV N° 3447

Se dice que la danza popular se aprende de una forma mimética, sólo por ver bailar a otras personas y eso es cierto para aquellos bailes en los que no se precisa más habilidad que la de seguir el ritmo de la melodía que está sonando, pero muchos bailes tradicionales han incorporado a su ejecución elementos de las danzas que los maestros de baile enseñaban bien a las clases adineradas, bien a los bailarines profesionales de los teatros. Son los bailes que se ejecutan con una adecuación de los movimientos a la medida exacta de la música y que las clases populares se mostraban deseosas de aprender.

Este tipo de bailes se denominan en la *Comunitat Valenciana* *Ball de Comptes*, cuya traducción literal es Baile de Cuentas, en directa referencia a la necesidad de contar los tiempos musicales o *punts* para poder acompañar los pasos del baile a la melodía.

Oller y Martí (1998:72-73), relatan como a finales del siglo XVIII en Valencia se vivía un momento de esplendor económico que auspició la aparición de numerosas asociaciones culturales y artísticas. Esto, unido al “carácter barroco” y al “sentido liberal” de sus gentes, contribuyó a que se rompieran las barreras sociales que separaban los bailes de las clases altas de los de las clases populares, naciendo diversas escuelas de baile bolero. Las escuelas más importantes fueron las de Alzira y Xàtiva, y pronto los alumnos de los profesores profesionales se convirtieron en “aficionados artesanales” y abrieron sus propias escuelas en otras poblaciones. Este proceso desembocó en la popularización de los bailes boleros que se tornaron más vivos y festivos, llamándose *danzas de escuela* a “los bailes basados en mudanzas y melodías de raíces populares montadas con la finalidad espectacular por maestros de baile”.

Según Palop (2006), en el siglo XIX funcionaban en la ciudad de Valencia muchas academias en las que maestros de baile tales como Vicent Timas, Enrique Vicent o los primeros maestros de la saga de los Porta, enseñaban a las clases pudientes. Con el

de 4 de marzo de 1999).

fin de la sociedad tradicional y el inevitable cambio de costumbres que trajo consigo, los maestros de baile orientaron su actividad a la creación y dirección de rondallas y grupos de bailes semi-profesionales, los llamados *Quadres de Balls Populars*, que actuaban a finales del siglo XIX en eventos diversos. Años más tarde algunos de estos maestros o sus descendientes colaboraron con la Sección Femenina siendo absorbidos sus grupos de bailes tradicionales por las agrupaciones de Coros y Danzas. A lo largo de la geografía valenciana se encuentran numerosas referencias de maestros de baile que ejercían en los pueblos cuya trayectoria fue similar a la que se vivió en las ciudades.

La enseñanza de la danza del folklore en el ámbito de la *Comunitat Valenciana*, está hoy, principalmente, en manos de los grupos de danzas tradicionales de los cuales una gran parte son herederos de aquellos *Quadres de Balls* y los posteriores Coros y Danzas, y otra se corresponde con la creación de nuevos grupos a partir de la transición a la democracia. Estos grupos acostumbran a compaginar la práctica del folklore con la investigación y la difusión del mismo.

Es habitual que las actividades de los grupos de danzas lleven implícita la tarea de la enseñanza y del aprendizaje del folklore puesto que es una tarea que, necesariamente, discurre de forma paralela a la práctica del mismo. Sin embargo, cuando un grupo de danzas se plantea entre sus objetivos la enseñanza del folklore, crea una *Escola de Danses* cuyos alumnos pueden tener una edad que oscila normalmente desde los 4 ó 5 años hasta una edad adulta sin más límite que la propia voluntad e ilusión de los aprendices. Los profesores de estos grupos de danzas son, mayoritariamente, bailadores experimentados de los mismos grupos, aunque en ocasiones se solicite la colaboración de personas ajenas al grupo que aporten conocimientos sobre danzas y bailes desconocidos para el mismo.

Estos grupos de danzas suelen organizar también cursos puntuales en las Casas de Cultura, con el objetivo de acercar las danzas y músicas tradicionales a las personas de los pueblos y ciudades.

Aunque, como hemos dicho al principio del epígrafe, no se precisa ningún tipo de titulación para ser profesor de una *Escola de Danses*, lo cierto es que en algunas ocasiones forman parte de estos grupos, tanto profesores de música como profesores de danza española, que se han sentido atraídos por el folklore y son ellos los que asumen la docencia propiamente dicha en estas escuelas.

De hecho, son los profesores de música y/o de educación física sensibilizados con la tradición popular los que enseñan el folklore en los colegios e institutos, en consonancia con los objetivos y contenidos de los currículos de enseñanza.

Pujol y Serra (1998:13), por ejemplo, encuentran adecuada la enseñanza de la danza tradicional dentro del currículo de la educación musical y la educación física en la Educación Primaria, por “la adecuación del movimiento corporal al estímulo sonoro” en el caso del currículo de Música y porque la danza es “un lenguaje que se percibe y expresa a través del cuerpo a partir de su propio movimiento y de su respiración, en el tiempo y en el espacio” en el caso de la Educación Física.³⁶

Por lo que respecta a la *Comunitat Valenciana*, como se expone a continuación, los contenidos de las áreas de Educación Artística y Educación Física de la Enseñanza Primaria se prestan a la enseñanza de los bailes y danzas del folklore valenciano:

“Área Educación Artística. Música.

- Bloque 11. Música y movimiento.
 2. El movimiento y la danza como medios de expresión musical. Aspectos sociales de la danza.
- Bloque 13. Patrimonio musical.
 2. Música tradicional valenciana y de otras comunidades y naciones.

Área de Educación Física

- Bloque 4. Expresión motriz
 4. Adecuación del movimiento a secuencias y ritmos de ejecución de bailes simples”.

³⁶“Per una banda el currículum musical ofereix la relació o adequació del moviment corporal a l'estímul sonor i per l'altra, el currículum d'educació física demostra aquesta gran relació entre dansa i moviment corporal perquè la dansa és un llenguatge que percep i s'expressa a través del cos i a partir del seu moviment i de la seva respiració, en el temps i en l'espai”.

El folklore se enseña también en las Casas Regionales, en los locales de las comisiones de *Fogueres* en Alicante, de *Gaiatas* en Castellón y de *Falles* en Valencia, y como asignatura extra-escolar en los centros de enseñanza que así lo desean.

I. FASE DESCRIPTIVA

Capítulo 2

Metodología de la Fase Descriptiva de la investigación

2.1. Planteamiento y objetivos de la Fase Descriptiva de la investigación

La Fase Descriptiva se orienta a la exposición detallada de la enseñanza y el aprendizaje de la danza en el plano axiológico, tal como se manifiesta en la opinión del profesorado de danza en dos contextos diferenciados: el ámbito de los estudios oficiales y el entorno del aprendizaje y práctica del folklore. Los resultados de esta Fase Descriptiva serán la base sobre la que se asentará la siguiente Fase de Evaluación e Intervención Didáctica de esta investigación que se pretende desarrollar en el ámbito de la enseñanza oficial de la danza.

En este estudio se van a utilizar técnicas de investigación pertenecientes a la metodología cuantitativa y a la metodología cualitativa pues, a pesar de la antigua polémica existente respecto a la utilización de técnicas de evaluación cuantitativas o cualitativas en la evaluación docente, en la actualidad consideramos que esta disyuntiva ya está prácticamente superada.

En primer lugar, se va a emplear la metodología cuantitativa en la indagación sobre los estudios oficiales de danza, la cual es idónea para obtener información sobre la que no existen datos actualmente, respecto a la opinión de todo el profesorado de una comunidad, acerca de la educación en valores de los alumnos y del fomento de la competitividad en las clases.

En segundo lugar, se va a utilizar la metodología cualitativa para comprender mejor la realidad de la enseñanza y práctica de la danza tradicional, estudiándola desde la perspectiva de los propios sujetos del folklore: profesores y bailadores. Conscientes de que en muchas ocasiones un tipo u otro de metodología no es capaz de proporcionar una visión global de la realidad a investigar, se va a hacer uso de técnicas cuantitativas para triangular el conocimiento cualitativo obtenido, lo cual ayudará a disminuir las limitaciones propias de cada metodología por separado.

Los objetivos de esta Fase Descriptiva son:

Objetivo N° 1: Ampliar e incrementar el estudio del ámbito formal de la enseñanza de la danza en los estudios oficiales, iniciado en el *estudio de referencia*. La información obtenida permitirá evaluar la importancia que los profesores otorgan a la transmisión de determinados valores en sus clases y su tendencia al fomento de competitividad entre los alumnos.

Objetivo N° 2: Construir el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*.

Objetivo N° 3: Estudiar en profundidad un ámbito no formal de la enseñanza de la danza, como es el de la enseñanza y práctica de las danzas del folklore popular, con el fin de observar la educación en valores que se da en este medio que, en principio, no se considera competitivo, descubriendo sus características educativas positivas.

2.2. Diseño de la investigación en el ámbito de *la enseñanza oficial de la danza*

Desde la óptica del paradigma positivista, el interés de la investigación educativa se centra en “*explicar, predecir y controlar* los fenómenos objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a leyes que actúan en su configuración” (Bisquerra, 2004:71). Inserta en este paradigma, la metodología cuantitativa ofrece al investigador la posibilidad de “descubrir regularidades y formular generalizaciones probabilísticas” que le permitan realizar predicciones en torno al objeto de estudio (Ibid:82).

El hecho de orientar este apartado de la Fase Descriptiva desde este paradigma, responde a la necesidad de disponer de una base de datos sobre la realidad de la enseñanza de la danza en lo referente a la educación en valores de los alumnos y a la competitividad en las clases, dada la escasez de información al respecto. Una vez que dispongamos de conocimientos acerca de esta realidad, se podrá seguir avanzando en la comprensión y en la búsqueda de soluciones para los posibles problemas encontrados.

La metodología cuantitativa nos va a permitir, en primer lugar, descubrir las regularidades implícitas referentes a los valores que transmiten en sus clases los profesores de los estudios reglados de danza y, en segundo término, respecto del fomento de la competitividad que se vive en las aulas, entendido éste como un contravalor. Además de hacer explícitas estas regularidades, se busca también la posible relación entre ambas.

2.2.1. Métodos de investigación

El método elegido para llevar a cabo la investigación de los estudios oficiales de danza, es la realización de dos tipos de estudios *ex post-facto* sobre el profesorado de danza: un estudio descriptivo y un estudio comparativo-causal.

Los estudios descriptivos son adecuados para las fases iniciales de una investigación pues, a través de éstos, se pretende establecer “qué es” el fenómeno educativo, realizando con sumo cuidado y precisión la descripción de aquello que más interesa en cada momento (Ibid:197). En nuestro caso, el interés se centra en la trasmisión de valores en la danza y el fomento de la competitividad en las aulas.

Con el estudio comparativo-causal, se aspira a descubrir relaciones causa-efecto entre las variables del fenómeno a estudiar (Ibid:204). La intención al plantear este estudio es comprobar si, al ampliar la muestra de centros y profesores que participaron en *el estudio de referencia* y, sobre todo, al recoger información tanto del Grado Elemental de danza como del Grado Medio, se puede establecer algún tipo de asociación entre las variables investigadas y la evolución de los estudios de danza en estos dos niveles educativos.

2.2.2. Técnicas de obtención de la información: *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*

El *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, utilizado en esta sección de la Fase Descriptiva parte del cuestionario elaborado en *el trabajo de referencia*, en cuya confección se siguieron las instrucciones oportunas para preparar un instrumento del tipo *Escalograma de Guttman*, (García Ferrando, 1986:325-331). Este tipo de escala se escogió, en aquel momento, por su capacidad de configurar el perfil de los individuos respecto a las variables estudiadas pues, tal como opina el autor del método, citado por Ander-Egg (1995:262): “un número relativamente pequeño de ítems es suficiente para clasificar a las personas en muchos aspectos”.

En este tipo de cuestionarios, el análisis de los datos permite obtener un patrón acumulativo de respuestas de ítems¹ ordenados a lo largo de un continuo de forma que, si una persona responde que está de acuerdo con un ítem debería estar de

¹A lo largo de la Tesis Doctoral, para simplificar la lectura, se utilizará el término “ítem” como sinónimo de “definición operativa” del indicador al que representa.

acuerdo con todos los ítems que están por debajo de ese ítem en el continuo. Para facilitar que el supuesto se cumpla, los ítems se redactan de manera que expresen de forma creciente una actitud favorable hacia la variable representada en el continuo.

Del análisis de las respuestas dadas a este cuestionario se puede obtener un perfil actitudinal de cada profesor respecto a cada una de las variables, con una situación exacta en el continuo de la escala, que permite establecer comparaciones precisas sobre su actitud hacia las mismas.

Por ejemplo, suponiendo que la escala de una variable constara de 6 ítems, la puntuación de cada profesor vendría dada por la suma de los ítems que éste hubiera aceptado pero, al estar redactados con una representatividad de la variable acumulativa y creciente, la situación de cada profesor en la escala dependerá también de qué ítems en concreto son los que ha aceptado, pues no es lo mismo aceptar los ítems más representativos de las variables que los menos representativos.

Los escalogramas obtenidos para cada variable sirvieron, en nuestro caso, para conocer el orden de importancia que los profesores de danza otorgaban a los valores que transmiten en sus clases, por un lado, y a las acciones que pueden estimular la competitividad en los alumnos, por otro.

Dado que en la práctica raramente se encuentra una escala de ítems acumulativa perfecta, fue conveniente hacer una prueba previa del cuestionario que asegurara la validez de contenido del mismo, para que éste fuera lo más representativo posible de las variables que se deseaba estudiar. Siguiendo los pasos indicados por García Ferrando (1986:326-329), se llevó a cabo la prueba de los *jueces* que consistió en presentar a 6 profesores de danza de reconocida experiencia docente, que ejercieron de *jueces*, un listado de 32 ítems o proposiciones jerarquizados por orden de representatividad decreciente para cada una de las cuatro variables a estudiar. Las proposiciones se formularon de una forma dicotómica con la fórmula de respuesta *Más importante* o *Menos importante* y se trataba de preguntas de opinión.

En esta fase de la confección del cuestionario no es importante en la respuesta de los *jueces* si están o no de acuerdo con la cuestión planteada por los ítems, lo que se pretende es que manifiesten si consideran que cada ítem representa o no a la variable que se desea investigar.

Tal y como ya se mencionó anteriormente, la determinación de si un conjunto de respuestas forma una escala acumulativa perfecta de Guttman es compleja. Para validar los datos obtenidos, se aplicó el criterio habitual de calcular el valor del Coeficiente de Reproducibilidad (C.R.) con la siguiente Ecuación:

$$C.R. = 1 - \frac{n^{\circ} \text{ de errores}}{n^{\circ} \text{ total de respuestas}}$$

En donde los errores son las respuestas incompatibles con el supuesto general del modelo. Se acepta que los datos se ajustan al modelo de Guttman a partir de valores de C.R. iguales o superiores a 0'9.

Las respuestas se analizaron con el programa informático OS3. Versión 3.5.7 (William G. Miller) para poder aceptar o rechazar las proposiciones iniciales, según el modelo de Guttman. Tras este análisis, algunos ítems resultaron incompatibles con el modelo y se realizaron consultas a los profesores-jueces para intentar averiguar el origen de dicha incompatibilidad. De estas consultas surgieron dos acciones principales: 1ª Se redactaron de nuevo los ítems que resultaban difíciles de comprender, de acuerdo a las indicaciones de los profesores-jueces; 2ª Se suprimieron algunos ítems por mostrarse reiterativos respecto a otros que definían mejor las variables. El cuestionario mejorado se presentó de nuevo a los jueces y se repitió el análisis que permitió obtener C. R. superiores a 0'9 para las cuatro variables.

Todo este proceso permitió la selección de 24 ítems válidos que, presentados de forma aleatoria, conformaron el cuestionario final que fue aplicado a una muestra de 30 profesores de los centros privados oficiales de danza de la ciudad de Valencia. Tras realizarse los análisis pertinentes de los datos aportados por los cuestionarios,

se pudo hallar un *Escalograma de Guttman* con C. R. superiores a 0'9 para todas las variables del estudio, excepto para la variable Fomento de la Competitividad, que sólo obtuvo un C.R.= 0,894.

En el presente estudio, con el fin de optimizar el instrumento de *el trabajo de referencia* para elaborar el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, se han realizado varias mejoras que se enumeran a continuación:

1. Se ha incluido la sección del Grado Medio, junto a la sección del Grado Elemental, con el fin de observar la evolución de las variables en el paso a los estudios profesionales.
2. Se han redactado de nuevo aquellos ítems que resultaron incompatibles con el modelo de Guttman, en especial los referentes a la variable Fomento de la Competitividad ayudándose de nuevo de las consultas, en este caso, a los profesores que participaron en el *estudio de referencia*, mejorando la validez de contenido del cuestionario.
3. Se ha ampliado a 4 las posibilidades de respuesta para cada ítem de modo que se puede escoger entre las opciones: *Muy importante*, *Importante*, *Poco importante* y *Nada importante*, para evitar en lo posible, las respuestas en blanco que la dificultad de decidirse entre dos únicas posibilidades ocasionaba el planteamiento dicotómico anterior.
4. Se ha validado y mejorado el nuevo cuestionario según la técnica del análisis de Rasch.

El cuestionario definitivo empleado en la investigación, *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, contiene los ítems o proposiciones correspondientes a las cuatro variables, de las que hablaremos en el siguiente epígrafe, presentados de forma aleatoria, y se encuentra consignado en el Apéndice Documental A, como Anexo A.1.

2.2.3. Las variables del estudio

En este trabajo se van a estudiar las siguientes variables:

FT) Formación Técnica

FA) Formación Artística

FV) Formación en Valores

FC) Fomento de la Competitividad

VD) Valores en la Danza

Las variables en este estudio, se consideran variables latentes definidas por un conjunto de factores -indicadores- representativos de los valores, o contravalores, que se pueden transmitir en las clases de danza, expresados en forma de ítems. Las variables se perciben, por tanto, como una línea con dirección en la que se colocan tanto los ítems como los profesores que responden el cuestionario, de manera que la dirección supone un aumento del valor de la variable, pues los ítems deben apuntar en la misma dirección.

Las variables Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores, se consideran como “valores” en la enseñanza de la danza, mientras que la variable Fomento de la Competitividad, se entiende como un “contravalor”.

A continuación, se presenta la definición de cada variable por separado, junto con una Tabla para cada una de ellas. Cada Tabla contiene los indicadores formulados en orden decreciente de representatividad de la variable, reflejando al máximo el sentido de la misma y los ítems que sirven de definición operativa de cada indicador. La ordenación en cuanto a representatividad de la variable de los indicadores e ítems se ha basado en los resultados obtenidos en el *estudio de referencia*. Asimismo, en cada Tabla se refleja el número de la pregunta del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, que se corresponde con cada uno de los ítems.

- VARIABLE: Formación Técnica

Entendemos por formación técnica, la enseñanza de las principales capacidades técnicas que se reflejan en los objetivos generales de las asignaturas Danza Clásica y Danza Española del Grado Elemental de danza en el *Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado elemental de Danza.*

A continuación, se presenta la Tabla 2.1 correspondiente a esta variable del estudio, que contiene los números de las preguntas en el *Cuestionario-CVCD*; los indicadores de la variable; y la redacción de los ítems de cada indicador tal y como aparecen en el cuestionario.

TABLA 2.1. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FORMACIÓN TÉCNICA

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 3	1. Desarrollo técnico	¿Considera importante la formación técnica de los alumnos de danza?
Nº 20	2. Conocimiento y dominio corporal	¿Considera usted que el conocimiento y dominio del propio cuerpo es importante para el alumno de danza?
Nº 12	3. Respiración	¿Considera usted que una técnica correcta respiratoria es importante para la ejecución de la danza?
Nº 15	4. Equilibrio	¿Considera usted que desarrollar en el alumno el sentido del equilibrio es importante para su formación como bailarín?
Nº 11	5. Desarrollo del ritmo	¿Considera usted que el desarrollo del sentido rítmico es importante en la formación del alumno de danza?
Nº 18	6. Coordinación	¿Considera usted que el aprendizaje de los movimientos de la danza y la coordinación de los mismos es importante para el alumno de danza?

Siguiendo la clasificación de los valores desde el punto de vista cultural de Marín Ibáñez (1976:53), que ya viéramos en el Capítulo 1 en las pp. 74-75, encontraríamos

estas capacidades o habilidades técnicas dentro del tercer grupo de los Valores Estéticos, en correspondencia con una impronta de corporalidad.

- VARIABLE: Formación Artística

Entendemos por formación artística la enseñanza de las principales capacidades artísticas que se reflejan en los citados objetivos generales de las asignaturas Danza Clásica y Danza Española del Grado Elemental de danza. Estas capacidades o habilidades artísticas estarían enclavadas en el tercer grupo de los Valores Estéticos en la clasificación de Marín Ibáñez, al igual que en el caso de la variable Formación Técnica, pero ahora con una impronta de expresividad.

La siguiente Tabla 2.2, contiene las preguntas, los indicadores e ítems de esta variable:

TABLA 2.2. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FORMACIÓN ARTÍSTICA

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 24	1. Desarrollo artístico	¿Considera importante la formación artística de los alumnos de danza?
Nº 17	2. La danza como comunicación	¿Considera usted que es importante que el alumno comprenda y use la danza como medio de comunicación de emociones y sentimientos?
Nº 7	3. Expresividad	¿Considera usted que es importante desarrollar en el alumno su expresividad e interpretación artística?
Nº 1	4. Desarrollo del estilo propio	¿Considera usted que es importante desarrollar en el alumno su propia personalidad y estilo de bailar?
Nº 8	5. Sensibilidad musical	¿Considera usted que es importante potenciar en el alumno su sensibilidad ante la música?
Nº 19	6. Armonía y elegancia	¿Considera usted que es importante que el alumno adquiera armonía y elegancia en el movimiento?

- VARIABLE: Formación en Valores

La formación en valores se interpreta aquí, tal como se expuso en el Capítulo 1 del Marco Teórico Referencial, como aquella formación en valores morales de la persona, inherente a todo tipo de educación. Entendemos los valores morales desde la doble orientación fijada en la citada clasificación de Marín Ibáñez, en la que podemos encontrar en el grupo 5º tanto Valores Morales individuales como Valores Morales sociales.

Las preguntas, los indicadores e ítems que han caracterizado a esta variable son los que se muestran a continuación, en la Tabla 2.3:

TABLA 2.3. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FORMACIÓN EN VALORES

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 13	1. Desarrollo moral	¿Considera que una finalidad educativa importante en la danza es la de contribuir a que los alumnos aprendan a construirse como personas responsables de su comportamiento y actitudes?
Nº 14	2. Valor del respeto	¿Considera importante enseñar a los alumnos de danza a conocer el valor propio y honrar el valor de los demás?
Nº 6	3. Valor de la paz	¿Considera importante enseñar a sus alumnos que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo o beneficio propio?
Nº 4	4. Valor de la igualdad	¿Considera importante enseñar a los alumnos de danza que todos son igualmente valiosos sean cuales sean sus capacidades y sus limitaciones?
Nº 2	5. Estímulo de la cooperación	¿Considera importante que sus alumnos realicen en las clases juegos y actividades cooperativas?
Nº 23	6. Valor de la autoestima vs triunfo	¿Considera importante desarrollar la autoestima de sus alumnos enfocando su ilusión hacia unas metas realistas y alcanzables, aunque no conduzcan al triunfo en la danza?

Los estudios de danza requieren de gran esfuerzo y dedicación y suponen un buen entrenamiento de valores morales individuales como pueden ser la voluntad, el esfuerzo y la responsabilidad. Por otra parte, en las clases de danza se da una situación muy adecuada para crear un clima agradable en el que todos pueden disfrutar y participar. Las actividades que se desarrollan en las sesiones propician el contacto entre los alumnos, la convivencia y la cooperación, siendo muy adecuadas para desarrollar valores morales muy necesarios en la mejora de las relaciones sociales.

En la concepción de esta variable se han tenido en cuenta los valores expuestos en la Tabla 1.1, p. 73, *Valores observados en los objetivos generales del Grado Elemental de Danza*, del capítulo anterior.

- VARIABLE: Fomento de la Competitividad

En esta investigación, el fomento de la competitividad se entiende como aquel planteamiento de las clases en el que se anima a los alumnos a luchar por el logro de un objetivo, pese a que el resultado último pueda llegar a ser que unos ganen y otros pierdan.

La competitividad es precursora de actitudes y valores negativos tales como el egoísmo, la falta de respeto mutuo, la intolerancia, la rivalidad, etc. Por esta razón, la variable Fomento de la Competitividad se considera un *contravalor*.

No se trata, sin embargo, de condenar el estímulo por la superación o la constancia en la tarea de mejorarse a sí mismo, pues éstos son aspectos de la educación que enriquecen a la persona.

Para esta cuarta y última variable, las preguntas, los indicadores e ítems se consignan en la Tabla 2.4:

TABLA 2.4. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FOMENTO DE LA COMPETITIVIDAD

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 16	1. Compañero como enemigo	¿Cree usted que es importante inculcar a los alumnos de danza que el éxito del compañero les perjudica y el fracaso del compañero les beneficia? NOTA: Ítem inspirado en (Omeñaca y Ruiz, 1999:45)
Nº 22	2. Estímulo de la lucha	¿Considera importante que sus alumnos luchen por el objetivo de ser los mejores en la danza?
Nº 9	3. Estímulo del espíritu competitivo	¿Considera importante que los alumnos participen en concursos de danza en los cuales se otorguen premios con dotación económica?
Nº 21	4. Estímulo de las comparaciones	¿Considera importante que en las clases de danza se establezcan comparaciones entre los más capaces y los menos capaces de la clase?
Nº 10	5. Magnificar el éxito	¿Considera importante orientar el esfuerzo y la satisfacción de los alumnos de danza hacia el éxito?
Nº 5	6. Estímulo de la individualidad	¿Cree usted que es importante inculcar a los alumnos de danza que en las clases, ante todo, lo que importa es uno mismo?

■ VARIABLE: Valores en la Danza

La variable Valores en la Danza, responde a la suma de las tres variables que en el presente estudio representan valores en la enseñanza de la danza: Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores. En el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, esta variable se identifica, por tanto, con los 18 ítems correspondientes a las tres variables citadas.

2.2.4. Formulación de las hipótesis

Basándonos en primer lugar en los resultados obtenidos en el *estudio de referencia* que, como expusimos en la Introducción de esta Tesis Doctoral, evidenciaban por una parte, un desequilibrio respecto a la importancia que el profesorado daba a la

formación técnica y artística del alumnado en detrimento de la trasmisión de valores al mismo y, por otra, la existencia de una asociación negativa entre las variables Formación en Valores Sociales y Fomento de la Competitividad, y, en segundo lugar, en la problemática de la aparición de la competitividad junto con la preeminencia de la importancia concedida a la técnica de los bailarines a partir del surgimiento de la danza profesional que se observó en la revisión histórica realizada en el Capítulo 1, señalamos a continuación la serie de hipótesis que planteamos en esta sección de la Fase Descriptiva:

Hipótesis N° 1:

Los profesores de los Grados Elemental y Medio de danza dan más importancia a la formación técnica y artística de sus alumnos que a la formación en valores morales de los mismos.

Hipótesis N° 2:

En el Grado Medio de danza la estima del profesorado por la formación técnica y artística del alumnado aumenta, en relación con el Grado Elemental.

Hipótesis N° 3:

En el Grado Medio de danza la estima del profesorado por la formación en valores del alumnado disminuye y el fomento de la competitividad en las clases aumenta, en relación con el Grado Elemental.

2.2.5. Selección de la muestra: participantes

Para la selección de la muestra de profesores se pensó en un principio en realizar una *selección aleatoria de conglomerados en una sola fase* (García Ferrando, 1986:380-381), tras la cual se realizaría una selección de todos los elementos de los mismos. Se entendía por conglomerados de esta muestra todos los centros de la *Comunitat Valenciana* en los que se imparten los Grados Elemental y/o Medio de Danza. Se habla de conglomerados pues estos centros son unidades homogéneas

entre sí pero cuyos integrantes son heterogéneos ya que se trata de profesores de distintas especialidades, edades y experiencia. Por tratarse de centros con un número reducido de profesores se descartaba realizar un segundo muestreo aleatorio entre los profesores de los centros seleccionados que, en muestras pequeñas, puede no representar a la población adecuadamente. Sin embargo, tras comprobar lo reducido del número de centros de danza en la comunidad y del número de profesores que estimativamente se podían encontrar en ellos, se decidió incluir en la muestra a todos los profesores de todos los centros.

Por tanto, en este estudio ha participado el profesorado del Grado Elemental y del Grado Medio de danza de los centros oficiales de enseñanza, tanto públicos como privados, de las tres provincias de la *Comunitat Valenciana*, a excepción de los centros privados de la ciudad de Valencia que ya intervinieron en *el estudio de referencia*. La decisión de no incluir a los profesores de estos centros en esta nueva investigación, se tomó en función de la posible influencia que, sobre las respuestas a los ítems del cuestionario, hubiera podido ocasionar el hecho de haber participado en el primer estudio.

La relación de centros participantes es la siguiente:

- Provincia de Alicante:
 - Conservatorio Profesional de danza José Espadero de Alicante.
 - Conservatorio Elemental de danza de Alcoi.
 - Conservatorio Elemental de danza de Benidorm.
 - Conservatorio Elemental de danza de Novelda.
 - Conservatorio Elemental de danza de San Vicent del Raspeig.
 - Centro Elemental de danza Inma Cortés de Alcoi.
- Provincia de Castellón:
 - Centro Elemental de danza Cooperativa Enseñanza Vivaldi de Castellón.
 - Centro Elemental de danza Unión Musical Santa Cecilia de Onda.

- Provincia de Valencia:
 - Conservatorio Profesional de danza de Valencia.
 - Centro Elemental de danza de la Unión Musical de Alacuás.
 - Centro Elemental de danza Juan Bautista Cabanilles de Algemesí.
 - Centro Elemental de danza Paso a Dos de Alzira.
 - Centro Elemental de danza Escuela Taller de danza de Gandía.
 - Centro Elemental de danza Rapsodia de Gandía.
 - Centro Elemental de danza Ópera de Ontinyent.

2.2.6. Recogida de datos

El proceso de aplicación de los cuestionarios al profesorado de los estudios oficiales de danza, se llevo a cabo en el segundo trimestre del año 2006.

Los pasos a seguir para llevar a cabo el estudio planteado, comenzaron con un primer contacto telefónico en el que se expuso personalmente a los directores o secretarios de los centros el planteamiento del trabajo de investigación, y se solicitó su colaboración, concertando en ese momento una primera entrevista.

En esta primera cita, se habló de nuevo con las personas contactadas y, más tarde, con los profesores a los que se les entregó el *Cuestionario-CVCD*, explicándoles brevemente el carácter de la investigación y las instrucciones a seguir para la contestación del mismo que se detallaban en la primera página.

A todos los centros se les proporcionó un teléfono de contacto y una dirección de correo electrónico para poder resolver cualquier duda que pudiera surgir.

En una segunda visita al centro, tras una previa comprobación telefónica, se recogieron los cuestionarios cumplimentados. Es de destacar la gran acogida que en la casi totalidad de los centros tuvo la propuesta y la amable colaboración que el profesorado brindó en la investigación pues, además de responder los cuestionarios, en estos días de recogida los profesores proporcionaron muchos comentarios y reflexiones que fueron de gran utilidad en la comprensión posterior de los resultados del análisis de las respuestas.

2.3. Diseño de la investigación en el ámbito de *la enseñanza de la danza en el folklore*

Cuando, dentro de la Fase Descriptiva, abordamos el estudio de la enseñanza de la danza en el contexto del folklore, nos situamos en el paradigma interpretativo de investigación. En la opinión de Bisquerra (2004:74), desde el enfoque del paradigma interpretativo, “el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan”.

El paradigma interpretativo busca la comprensión holística del proceso, más allá de las explicaciones objetivas y/o de las relaciones causales que se pueden obtener de un proceso educativo con técnicas cuantitativas. Para ello, se precisa recoger una información global sobre las percepciones y los intereses de las personas que desempeñan los papeles principales en las situaciones que se van a investigar, profundizando en sus acciones y las causas de las mismas según “el significado atribuido a las mismas por las personas que los realizan” (Ibid).

El empleo de este paradigma interpretativo es pertinente en este momento de la Fase Descriptiva, porque solventa la necesidad de profundizar en la realidad del contexto de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, campo muy alejado de la enseñanza oficial.

A través de la metodología cualitativa, propia de este enfoque, se intenta acceder al punto de vista de los profesores de los grupos de danzas y de los bailarines de los mismos, penetrando en sus opiniones, motivaciones e interpretaciones sobre las actividades que realizan en relación con la danza tradicional.

El interés se centra, en un primer momento, en comprender si las vivencias que experimentan estos protagonistas del contexto del folklore en sus clases y ensayos y en las celebraciones populares, les enriquecen en valores, de manera que les ayudan a ser mejores personas y, en un segundo momento, en captar de qué forma los

profesores de folklore transmiten estos valores a los niños y jóvenes que practican los bailes y danzas tradicionales.

El diseño de este apartado cualitativo de la Fase Descriptiva, que se expone a continuación, no se concibió de un modo rígido, sino como un proceso abierto y flexible que se fue acomodando a los descubrimientos de las distintas etapas que se fueron sucediendo.

2.3.1. Métodos de investigación

En esta sección de la Fase Descriptiva, se va adoptar el método etnográfico de la metodología cualitativa de investigación. La etnografía, que se originó en el ámbito de la Antropología social y cultural, ofrece actualmente muchas posibilidades en el campo de la educación, de forma que la etnografía educativa, según Bouché (2002:235-236), constituye una “eficaz herramienta de trabajo” para describir y analizar diversos procesos y situaciones educativas, ya que: “debidamente aplicada, puede descubrir los conflictos en el aula, las interacciones entre los distintos segmentos de la escuela, el *ethos* escolar, las actitudes, creencias, diferencias culturales (...)”.

Goetz y Lecompte (1988:47), distinguen cinco clases de estudio que pueden realizarse en el ámbito de la etnografía educativa: historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos; microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clase y escuelas; estudios de clases escolares abstraídas, como si fueran pequeñas sociedades; estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades; y, comparaciones controladas conceptualmente entre las unidades investigadas, que pueden referirse a grupos o a individuos. Pues bien, nuestro estudio se constituye como una microetnografía, pues se prevé analizar la dinámica de las clases, ensayos y actividades de un grupo de danzas determinado, examinando los procesos que se sucedan en el transcurrir de las diferentes sesiones.

2.3.2. Técnicas de obtención de la información

Con el fin de obtener la información necesaria, en esta sección se va a utilizar la estrategia de la *observación participante*. El desarrollo de esta estrategia consiste en “observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Bisquerra, 2004:332). La inmersión que realiza el investigador en las actividades y vivencias de los grupos estudiados, le permite adentrarse en el modo de vida de estas personas desde la perspectiva cultural e ideológica desde la cual la afrontan.

Según Goetz y Lecompte (1988:128), el investigador que lleva a cabo la observación participante debe contemplar la actividad de los individuos, escuchar sus conversaciones e interactuar con ellos a modo de aprendiz que desea socializarse con el grupo investigado.

La estrategia de la observación participante, se constituyó el medio más eficaz a la hora de permitir examinar el modo en el que se realiza la enseñanza de la danza en el folklore, no tanto desde la perspectiva del repertorio dancístico, sino desde el punto de vista de los valores que sustentan esta práctica tradicional y de la actuación de los profesores que los viven y los transmiten.

2.3.3. Propositiones iniciales

A la hora de afrontar un estudio cualitativo, se plantea una serie de interrogantes sobre el tema de interés, que pueden ser desde muy generales a muy específicos, de forma que el investigador puede tener bastante claro qué es aquello que debe observar para resolver sus dudas, o por el contrario se aventura un poco al azar en la búsqueda de información, que le hace plantearse a su vez nuevas preguntas en su proceso de descubrimiento.

Se pueden hallar, a este respecto, dos posturas diferentes: una de ellas defiende la determinación del marco teórico referencial básico al comienzo de la investigación, sin eliminar por ello la posibilidad de adaptarlo o remodelarlo conforme avance la misma

(Goetz y Lecompte, 1988:237-238); la otra postura aconseja: “no aferrarse demasiado a ningún interés teórico, sino explorar los fenómenos tal como ellos emergen durante la observación. Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas” (Taylor y Bogdan, 2000:34).

Este trabajo está más cerca de la segunda de las posturas expuestas, debido a la falta de conocimientos precisos sobre el entorno investigado que se tienen al inicio del estudio. No obstante, la revisión realizada en el Capítulo N° 1 del Marco Teórico Referencial sobre el concepto del folklore, nos sitúa también próximos a la primera postura, al permitirnos establecer inicialmente las siguientes “proposiciones susceptibles de investigación empírica” (Goetz y Lecompte, 1988:238), que consideran que la enseñanza y práctica de la danza tradicional es una posible fuente de valores educativos para el ser humano:

- Las personas que aprenden y practican danzas tradicionales son conscientes de su herencia cultural y se sienten muy arraigadas a las costumbres y tradiciones de su comunidad.
- La participación en celebraciones tradicionales aporta valores morales sociales e individuales.
- La práctica de las danzas del folklore supone, principalmente, una expresión de alegría y felicidad.
- La competitividad no se corresponde con la práctica de los bailes y danzas de tradición.

2.3.4. Selección y acceso al escenario

Con el objeto de seleccionar el grupo idóneo con el que llevar a cabo la experiencia de observación participante, se realizó un estudio previo acerca de los grupos y federaciones de folklore existentes en la *Comunitat Valenciana* y sobre los objetivos de los mismos, pudiéndose comprobar por una parte, que la oferta es muy amplia ya que son numerosos los pueblos y ciudades que disponen de grupos de danzas y, por otra, que los objetivos de estos grupos, en general, giran en torno a finalidades similares de recuperación, conservación y difusión del folklore tradicional.

Sin embargo, entre todos ellos y sin desmerecer a ningún otro, se destaca el *Grup de Danses Alimara* de la Sociedad Coral *El Micalet* de Valencia, pues sus características principales, que se detallan a continuación, le hacen ser especialmente adecuado para los fines de este estudio:

- Larga trayectoria mantenida ininterrumpidamente desde el año 1975.
- La profesión docente ejercida por sus principales fundadores que ha conferido siempre a sus actividades un carácter didáctico.
- Respeto por la autenticidad de las manifestaciones culturales.
- Total apertura y disponibilidad para la integración de nuevos miembros al grupo.
- Comprensión de la variedad del folklore, que les ha llevado a la investigación, restauración, y difusión del mismo en lo referente a la música, a los bailes, las danzas, las canciones y la indumentaria.
- Participación en numerosos actos populares tanto como organizador de los mismos, como colaborador de otros proyectos.
- Ser punto de partida de nuevos grupos y *Escoles de Danses*.

Todas estas características me animaron a ponerme en contacto con Salvador Mercado Machí, Director del grupo *Alimara*, a través de un familiar que había pertenecido durante unos años en sus comienzos, a la rondalla del grupo y, por tanto, conocía a muchos de los integrantes de *Alimara*.

Aprovechando que el *Grup de Danses Alimara* ensaya los lunes y los miércoles por la noche en las aulas de danza de la Sociedad Coral *El Micalet* de Valencia, se estableció el primer contacto en el mes de marzo de 2006, acudiendo al local antes de la hora del comienzo del ensayo. Tras la oportuna presentación y exposición al director del grupo del proyecto de la Tesis Doctoral se le comunicó el deseo de asistir durante un tiempo a los ensayos en calidad de observadora y participante activa en las clases. El director aceptó la propuesta ofreciéndose amablemente a ayudar en lo que fuera posible.

2.3.5. Desarrollo del periodo de observación participante

El periodo de observación participante se prolongó desde marzo de 2006 hasta marzo de 2007, asistiendo en total a 32 sesiones de ensayos del grupo que, como hemos dicho, se celebraban los lunes y miércoles de 22'00 h. a 24'00 h. de la noche.

El primer día de asistencia a las clases-ensayos del grupo, el director me presentó a los integrantes del mismo y les planteó la labor que pretendía realizar. Por mi parte, expliqué brevemente los objetivos del estudio, solicitando su colaboración que de antemano agradecía. La respuesta positiva fue unánime y, desde el primer momento, la acogida por parte de todos fue extraordinariamente amable y afectuosa. Dada mi profesión, pude participar activamente en las ensayos desde el primer momento siguiendo las clases con normalidad.

Durante este periodo el grupo realizó diversas actividades a las que fui siempre invitada, como un miembro más del grupo². Entre estas actividades se destacan las siguientes:

- II *Festa del Maig* en la Iglesia del Carmen en Valencia, 3 de mayo de 2006.
- *Dansà a la Mare de Déu dels Desamparats*, en la plaza de la Virgen de Valencia, 12 de mayo de 2006.
- *Ronda de la Verge*, en la plaza de la Virgen de Valencia, 14 de mayo de 2006.
- VIII *Cant dels "Mayos"*, barrio de Ruzafa de Valencia, 27 de mayo de 2006.
- Representación del espectáculo *Alimara 30 Anys* en el Teatro de la Sociedad Coral *El Micalet*, 17 de junio de 2006.
- VI *Mostra de Folklore, Comarca del Baix Penedés*, Tarragona, 28, 29 y 30 de julio de 2006.
- Presentación-actuación de la *Federació Novella* en Gandía, 16 de septiembre de 2006.
- Presentación del CD *Alimara 30 anys* en la sala de presentaciones de la FNAC de Valencia, 4 de octubre de 2006.

²Sólo se declinó la invitación de bailar en las actuaciones de escenario, pues se consideró que la participación en esta experiencia, que además precisaba la adquisición de un rico y elaborado vestuario tradicional, no aportaba ninguna información que no se hubiese adquirido en el quehacer profesional anterior.

- Cena de Navidad en el restaurante del *Palau de la Música* de Valencia, 22 de diciembre de 2006.
- *Dansà de Sant Blai* en la plaza de la Iglesia de San Valero de Valencia, 4 de febrero 2007.

En otro orden de cosas, a medida que la investigación avanzaba, se hizo evidente la conveniencia de realizar la observación de la enseñanza de folklore a los niños en clases infantiles y, como los bailadores del grupo *Alimara* conocían a miembros de etapas anteriores que habían formado nuevos grupos y/o *Escoles de Danses* en las que podían haber alumnos infantiles y juveniles, les solicité ayuda para contactar con ellos.

Del mismo modo que en la selección del grupo *Alimara* se tuvieron en cuenta características del mismo que se adecuaban al objeto del estudio, en el caso de la selección de un grupo infantil también fueron decisivas además otras peculiaridades. Así, por ejemplo, cuando la información de los grupos infantiles, aportada por los bailadores informantes, indicaba que una *Escola de Danses*, presentaba algunos rasgos de oficialidad, tales como la presencia de grados, niveles, exámenes, procesos de selección para entrar a formar parte de un grupo principal, etc., esa escuela quedaba descartada, pues el interés del trabajo estaba en investigar si existían bondades educativas en el medio de la enseñanza no formal del folklore tradicional, más cercana a su esencia.

En el mes de abril de 2006, una bailadora aportó información sobre el grupo que sería por fin seleccionado, el *Grup de Danses l'Olivar d'Alaquàs*, de Valencia, dirigido por un antiguo bailador de *Alimara*, Ferrán Roig Silla.

El grupo tenía una sección infantil y una sección juvenil en su *Escola de Ball* y se destacaba por la labor de enseñanza de las músicas, bailes y danzas tradicionales valencianas así como por compartir el amor por el folklore con otros muchos pueblos con los que se realizaban colaboraciones, festivales, *dansades*, etc. El profesor estaba considerado por la bailadora de *Alimara* como una persona entrañable, con una gran paciencia y dedicación con los niños a los que intentaba transmitir el conocimiento

y cuidado por las tradiciones populares. Destacaba también su gran experiencia en la enseñanza de danzas y bailes tradicionales pues, además del *Grup l'Oliver*, era el responsable y director de los grupos: *Escoles Municipals de Danses de Pujol, El Puig de Santa Maria y Meliana, Grup Xafarnat de Paterna, Grup La Calderona de Nàquera*, todos ellos de Valencia y *Grup de Danses La Corona d'Almenara*, en Castellón.

El primer contacto con Ferrán Roig se produjo por teléfono a mediados de abril de 2006. Tras una explicación concisa del tema de interés de la investigación, se solicitó la aprobación del director para asistir a las clases de folclore infantil que él impartía en Alaquàs, a lo que el director accedió sin ningún problema y a la semana siguiente comenzó la observación de sus clases.

Las clases de *l'Escola de Ball d'Alaquàs* se impartían en el Aula de danza del *Centre Elemental de Dansa de la Unió Musical d'Alaquàs*, los martes en horario de 17'30 h. a 18'30 h. para la sección infantil, compuesta por niños y niñas de 6 a 11 años y de 18'30 h. a 20.00 h para la sección juvenil, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años.

El periodo de observación de estas clases se prolongó desde abril de 2006 hasta junio de ese mismo año y se asistió en total a 12 sesiones. Asimismo acompañé al grupo a los siguientes actos:

- *Aplec Infantil de Danses en Alaquàs*, 25 de junio de 2006.
- Actuación del *Grup de Danses L'Oliver d'Alaquàs* en el V Encuentro Mundial de las Familias, 8 de julio de 2006.

2.3.6. Recogida de datos y tratamiento de la información

La recogida de los datos relevantes para el estudio se realizó fundamentalmente a través de relatos descriptivos de las clases observadas, que se realizaban lo antes posible tras la finalización las mismas. Estos escritos permitían realizar continuos análisis de las situaciones que se iban viviendo y ayudaban a aclarar y a centrar las

concepciones que se iban alcanzando, estableciendo nuevas categorías de análisis o reconfigurando categorías previas.

Las reflexiones realizadas redirigían de una forma constante la investigación y, en muchos casos, se hizo necesaria una consulta directa con los bailarores. En las clases propiamente dichas, no se podía conversar directamente con los bailarores a causa de la actividad dancística inherente a las mismas, así que se hizo conveniente buscar otros momentos más adecuados.

Para contrastar y ampliar la información que se obtenía de las observaciones cotidianas de las clases, se aprovecharon, por ejemplo, los ratos de esparcimiento al acabar los ensayos en los que los miembros del grupo, ya fuera del local de danza, comentaban asuntos varios de las actividades propias del grupo o de sus familias y trabajos. También fueron muy útiles las asistencias a actividades y celebraciones de la agrupación en los que la convivencia era muy estrecha y las oportunidades de conversar se multiplicaban.

A medida que se avanzaba en la experiencia se fue conociendo más a los bailarores y esto permitió identificar a las personas que mejor podían ayudar a comprender unos u otros aspectos que quedaban más inciertos o sobre los que se dudaba abiertamente.

Entre los integrantes del grupo, destacaban personas con una gran experiencia en el ámbito de estudio por llevar muchos años en el grupo; otras que eran o habían sido a su vez profesores de danza de otros grupos; y también, personas muy jóvenes que acudían a los ensayos porque se habían sentido atraídas por el aprendizaje y la práctica de la danza tradicional. Cada uno de ellos se convertía en un valioso *informante*, según la naturaleza del asunto a clarificar, y es muy de agradecer que la colaboración fue siempre total.

Con los registros de cada sesión de ensayo o actividad observada y con las posteriores anotaciones, reflexiones y puntualizaciones, se prepararon diferentes textos para su posterior y último análisis.

2.3.7. Retirada del escenario

En los últimos meses de 2006 y primeros meses de 2007, observé que la asistencia a los ensayos del grupo aportaba cada vez menos datos significativos para el estudio, lo cual indicaba que el periodo de observación participante iba llegando a su fin. La despedida se hacía difícil pues la experiencia había sido muy intensa y todos los miembros del grupo me habían ayudado mucho, haciéndome sentir realmente como una más en su agrupación. A principios de febrero se fue iniciando la retirada del “escenario”, con el agradecimiento y el compromiso de seguir en contacto y de visitar al grupo en próximos eventos.

La experiencia finalizó con la realización de la entrevista al director del grupo, a la que nos referimos más adelante en el próximo apartado 2.3.8. de la triangulación, en la que se compartieron y cotejaron con el director las conclusiones que, hasta ese momento, se habían obtenido en el estudio de observación participante.

Se han aprovechado desde entonces diferentes actuaciones de *Alimara*, para seguir en contacto con los miembros del grupo, tales como la *Dansà de la Verge* en mayo de 2007 o la participación en una gala benéfica de Médicos sin Fronteras en el *Palau de la Música* de Valencia en otoño de ese mismo año, sin olvidar la relación más estrecha que se continua teniendo con determinadas personas con las que se desarrolló una bonita amistad.

2.3.8. Triangulación

En opinión de Bisquerra (2004:332), la triangulación consiste en “contrastar información a partir de diversas fuentes” acción necesaria para “enriquecer la información obtenida sobre la realidad”. De igual parecer se manifiestan (Goetz y Lecompte, 1988:125), cuando comentan que en muchas ocasiones sucede que, una vez el investigador ya se encuentra en el escenario, comprende que, sólo observando, no va poder averiguarlo todo y se hace necesario revisar fuentes documentales o aplicar cuestionarios que no estaban previstos en un primer momento.

En este apartado de la Fase Descriptiva se emplearon tanto estrategias cualitativas como instrumentos cuantitativos para llevar a cabo este proceso de triangulación de los datos obtenidos.

Los grupos de folklore cuyos profesores y bailadores colaboraron en este proceso de triangulación, fueron los siguientes:

- *Grup de Danses Alimara.*
- *Grup de Danses l'Olivar d'Alaquàs*, secciones infantil y juvenil.
- *Grup de Danses de Beniarjò.*
- *Escola de Danses Ball de Bastonots de Picassent*, sección juvenil.
- *Escola Municipal de Danses de Meliana*, secciones infantil y juvenil.
- *Grup de Danses La Calderona de Nàquera*, secciones infantil y juvenil.
- *Escola de Danses d'Alfarb*, secciones infantil, juvenil y adultos.
- *Grup de Danses de Carlet*, secciones infantil y juvenil.
- *Grup de Danses "El Poblet" de Godella*, secciones infantil y juvenil.

A continuación se expone la relación detallada de las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados:

Entrevista no estructurada focalizada:

Para la triangulación de los datos obtenidos en la experiencia de observación participante, se ha empleado la estrategia de la *Entrevista no estructurada focalizada* (Ander-Egg, 1995:227-228). En este tipo de entrevistas se elige una serie de cuestiones sobre las que se quiere tratar con la persona investigada en relación al tema general del estudio. Sobre estas cuestiones se elaboran unas preguntas o tópicos y se focaliza la conversación en torno a ellos siempre dejando libertad al entrevistado para exponer sus opiniones y percepciones sobre los asuntos tratados.

La entrevista se realizó al director del grupo *Alimara* en el mes de febrero, al acabar el periodo de observación, y tuvo por objeto la confirmación última de las elaboraciones conceptuales que se habían ido obteniendo a lo largo del proceso. La

conversación de la entrevista, que se realizó en lengua valenciana, se recogió en soporte sonoro para facilitar la posterior transcripción y traducción al castellano de la misma como acciones preparatorias del análisis último a realizar.

Cuestionario del profesorado de danza en el folklore:

En nuestro estudio se han aplicado técnicas cuantitativas al contexto del folklore, diseñadas para obtener la información necesaria para corroborar los datos hallados a través de las experiencias descritas de observación participante. Esta información trata de los valores y la medida en que éstos se fomentan en la práctica y enseñanza de las danzas tradicionales y sobre la competitividad que pudiera aparecer en este ámbito.

Se programó para ello la aplicación de un cuestionario al profesorado de folklore infantil y adulto en el contexto de la enseñanza y práctica de la danza tradicional. Para su elaboración se partió de la estructura del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, diseñado para su aplicación a la enseñanza oficial de la danza, pero sin las particularidades requeridas para la obtención de escalas de posicionamiento, pues no era éste el fin perseguido en este momento de la investigación.

El cuestionario se adaptó a las características observadas en el entorno tradicional en cuanto a las variables, los indicadores y los ítems. Se redactó primeramente un modelo para el profesorado de folklore infantil y adulto y se presentó a una evaluación por los directores de los grupos *Alimara* de Valencia y *Escola de Ball d'Alaquàs*. Con los consejos y correcciones aportados por ellos, se mejoró y completó la redacción de los ítems del cuestionario.

El cuestionario definitivo, que quedó compuesto por 14 ítems representativos de las variables del estudio, se presenta en el Apéndice Documental A, como Anexo A.2.

Las variables estudiadas son:

FTF) Formación Técnica en el Folklore

FAF) Formación Artística en el Folklore

FVF) Formación en Valores en el Folklore

FCF) Fomento de la Competitividad en el Folklore

Y quedan definidas ahora para el entorno del folklore de esta forma:

- **VARIABLE:** Formación Técnica en el Folklore

En esta variable, la formación técnica responde a la enseñanza de las destrezas y habilidades técnicas que se consideran propias de un bailaror de danzas y bailes tradicionales.

En la Tabla 2.5 podemos observar la relación de los números de las preguntas del cuestionario correspondientes a los ítems, los indicadores y los ítems para la variable Formación Técnica en el Folklore:

TABLA 2.5. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FORMACIÓN TÉCNICA EN EL FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 3	1. Desarrollo Técnico	¿Consideras importante la formación técnica de danza en los alumnos de Folklore?
Nº 9	2. Ritmo y musicalidad	¿Consideras que el desarrollo del sentido rítmico y musical es importante en la formación del alumno en el Folklore?
Nº 12	3. Coordinación	¿Consideras que el aprendizaje de los movimientos de la danza y la coordinación de los mismos es importante para el alumno de danza en el Folklore?

- **VARIABLE:** Formación Artística en el Folklore

Asimismo, en esta variable, la formación artística responde a la enseñanza de las destrezas y habilidades artísticas que se corresponden con los bailarores de danzas y bailes tradicionales.

En la Tabla 2.6 se encuentra la relación de preguntas, indicadores e ítems para la variable Formación Artística en el Folklore:

TABLA 2.6. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN EL FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 6	1. Danza como comunicación	¿Consideras que es importante desarrollar en el alumno de Folklore su capacidad de sentir y transmitir el disfrute de la danza?
Nº 9	2. Ritmo y musicalidad	¿Consideras que el desarrollo del sentido rítmico y musical es importante en la formación del alumno en el Folklore?
Nº 13	3. Gracia y soltura	¿Consideras que es importante que el alumno de Folklore adquiera gracia y soltura en sus movimientos?

Como se habrá podido observar, el ítem: *¿Consideras que el desarrollo del sentido rítmico y musical es importante en la formación del alumno en el Folklore?* está compartido para las variables Formación Técnica y Formación Artística en el Folklore, pues en las consultas realizadas para diseñar los cuestionarios no se vio conveniente separar “ritmo” de “musicalidad” en el ámbito de la danza tradicional como sí se consideró para el contexto de la danza oficial.

- VARIABLE: Formación en Valores en el Folklore

La formación en valores morales se sigue interpretando en el contexto del folklore, tal y como ya vimos para el apartado de la danza oficial, como aquella formación moral de la persona inherente a todo tipo de educación, entendiendo los Valores Morales desde la doble orientación individual y social, fijada en la clasificación de Marín Ibáñez.

Se han añadido, en este medio del folklore, los valores referentes al amor y cuidado por las costumbres y la tradición cultural de la comunidad, que podríamos enmarcar en el ámbito de la cosmovisión de los Valores Trascendentes de la citada clasificación.

La siguiente Tabla 2.7 ofrece la relación de preguntas, indicadores e ítems correspondiente a la variable Formación en Valores en el Folklore:

TABLA 2.7. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FORMACIÓN EN VALORES EN EL FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 1	1. Agrado por melodías y danzas tradicionales	¿Consideras que es importante potenciar en el alumno de Folklore su sensibilidad y agrado ante las músicas y melodías tradicionales?
Nº 2	2. Valores de la unidad y la cooperación	¿Consideras importante desarrollar en tus alumnos los sentimientos de unidad y de cooperación dentro del grupo a la hora de bailar?
Nº 4	3. Valores del respeto y la igualdad	¿Consideras importante enseñar a los alumnos de Folklore a conocer el valor propio y respetar el valor de los demás pues todos son igualmente valiosos?
Nº 7	4. Valor de la paz	¿Consideras importante transmitir a tus alumnos que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo, egoísmo o beneficio propio?
Nº 10	5. Amor y cuidado por la tradición	¿Consideras importante transmitir a tus alumnos el amor y cuidado por las tradiciones de nuestros pueblos?

■ VARIABLE: Fomento de la Competitividad en el Folklore

Para el ámbito del folklore, mantenemos íntegra la definición que dimos para esta variable en el ámbito de la danza oficial incluyendo, además, determinados problemas que son más propios de la práctica de la danza tradicional.

Estos problemas giran principalmente en torno a temas de lucimiento personal en el vestuario. También se consideró oportuno preguntar sobre la predisposición a participar en concursos de danzas y bailes folklóricos.

La relación de preguntas, indicadores e ítems de esta variable se presenta a continuación en la Tabla 2.8:

TABLA 2.8. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE FOMENTO DE LA COMPETITIVIDAD EN EL FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 5	1. Estímulo de la individualidad	¿Crees que es importante inculcar a los alumnos de Folklore que en las clases, ante todo, lo que importa es el progreso individual?
Nº 8	2. Estímulo de las comparaciones	¿Consideras importante que en las clases se establezcan comparaciones entre los más capaces y los menos capaces de la clase?
Nº 11	3. Pugna por el vestuario	¿Consideras importante acostumbrar a los alumnos a que se midan y se comparen por el vestuario que lucen en las manifestaciones del Folklore tradicional?
Nº 14	4. Estímulo del espíritu competitivo	¿Consideras importante que los alumnos participen en concursos de Danzas y Bailes Folklóricos?

En la selección de los grupos a los que se les iba aplicar este cuestionario, se tuvo en cuenta la idoneidad de los mismos para representar los valores del mundo del folklore, de manera que los grupos colaboradores iban seleccionándose gracias al mayor conocimiento del folklore que se iba adquiriendo en la experiencia de observación participante realizada en este entorno.

Se contactó en principio con los grupos de la Federación de folklore *Novella* a la que pertenecía el grupo *Alimara* y que compartía sus mismos objetivos y convicciones. Dos de estos grupos tenían *Escola de Danses* y se concertaron sendas citas con cada uno de ellos en las que se acudió a los locales de ensayo para comentar el tipo de estudio que se estaba desarrollando y el propósito del mismo, para pasar más tarde a la aplicación de los cuestionarios.

Más adelante, se contactó con otros dos grupos cuyas características respondían al espíritu de este trabajo y se les aplicaron también los cuestionarios. Como ya se comentó, los datos que se obtuvieron con estos instrumentos se han utilizado principalmente como información complementaria sin pretender que representen el resultado de un estudio cuantitativo exhaustivo del folklore valenciano.

Es de destacar que se aprovecharon estas visitas a los cuatro grupos para observar sus clases y ensayos, de forma que se pudo contrastar también cualitativamente las percepciones que se iban obteniendo en el estudio.

El proceso de aplicación de los cuestionarios al profesorado del entorno del folklora, se realizó en el tercer y cuarto trimestre de 2006 a excepción del grupo de Godella cuya visita, por motivos ajenos al estudio, se realizó ya en 2007.

Cuestionario de motivación infantil y juvenil en el folklora:

Entre los instrumentos cuantitativos utilizados para complementar la información que se iba consiguiendo, se empleó un cuestionario sobre motivación infantil y juvenil hacia la práctica de la danza en el folklora.

En las clases infantiles y juveniles observadas, llamó considerablemente la atención el entusiasmo que reinaba en las clases y la felicidad de los niños bailando danzas tradicionales, pues en las aulas de los centros oficiales de danza no es tan fácil observar esta alegría y espontaneidad en los alumnos. Se estimó beneficioso para el estudio, averiguar qué motivaba a estos niños y jóvenes a practicar esta actividad y también, la posibilidad de aprovechar los datos obtenidos para comparar, en una fase posterior de la investigación, la motivación de los niños y jóvenes bailarores de folklora, con la motivación de los niños y jóvenes estudiantes de la enseñanza oficial de danza.

Puesto que no se pudo encontrar un cuestionario de motivación sobre danza, se buscó apoyo en la abundante documentación existente sobre la motivación en la Psicología deportiva y se juzgó oportuno utilizar el cuestionario "Participation Motivation Inventory" elaborado por Gill, Gross & Huddleston (1983), en su traducción castellana realizada por Durand (1988:34-35).

El cuestionario, en su origen, estaba compuesto por 30 afirmaciones sobre los posibles motivos para practicar una actividad deportiva, como por ejemplo: béisbol, baloncesto, golf, tenis, atletismo, fútbol, voleibol, o gimnasia. Las afirmaciones se valoraban según una escala *Likert* de 3 puntos expresando el grado de acuerdo sobre

el motivo en cuestión con los términos “muy importante”, “algo importante” o “nada importante”.

Los 30 ítems del cuestionario original, son los siguientes:

1. Quiero mejorar mis habilidades
2. Quiero entretenerme
3. Quiero aprender nuevos movimientos
4. Me gustan las pruebas
5. Quiero estar físicamente bien
6. Me gusta la competición
7. Quiero mejorar mi nivel
8. Me gusta la acción
9. Quiero mantenerme en forma
10. Me gustan las sensaciones fuertes
11. Me gusta hacer aquello en lo cual destaco
12. Me gusta el espíritu de equipo
13. Me gusta el deporte en grupo
14. Me gusta hacer ejercicio
15. Me gusta pertenecer a un equipo
16. Me gusta hacer amigos nuevos
17. Me gusta ganar
18. Me gustan los entrenadores y los educadores
19. Me gusta sentirme importante
20. Me gustan las recompensas
21. Me gusta tener una ocupación
22. Me gusta utilizar equipos
23. Quiero alcanzar un status
24. Quiero estar con mis amigos
25. Me gusta salir de casa

26. Quiero ser célebre y popular
27. Quiero relajarme
28. Me gustan los viajes
29. Es por satisfacer a mis padres o amigos
30. Quiero gastar mi energía

Este cuestionario se adaptó a la realidad de la enseñanza de la danza en el folklore, redactando de nuevo algunas de las 30 proposiciones originales y suprimiendo otras. El resultado fue el *Cuestionario de motivación infantil y juvenil en la danza del folklore* de 25 ítems, que se exponen a continuación:

1. Quiero bailar mejor
2. Quiero aprender nuevos movimientos y bailes
3. Me gusta aprender bailes de mi pueblo
4. Es por satisfacer a mis padres o amigos
5. Me gusta pertenecer a un grupo de baile
6. Me siento bien al bailar junto a mis compañeros en el grupo
7. Me gusta divertirme
8. Me gustan las emociones
9. Me gustan las músicas y las canciones tradicionales
10. Me gusta hacer nuevos amigos
11. Quiero estar con mis amigos
12. Me gustan los desafíos
13. Me gustan las actuaciones
14. Me siento bien cuando bailo
15. Me gustan los profesores
16. Me gusta ser el mejor bailando
17. Quiero ser importante y popular
18. Me gusta vestirme para el baile

19. Me gusta porque se me da bien bailar
20. Me gusta tener algo que hacer
21. Me gusta tocar las castañuelas
22. Me gustan los viajes
23. Quiero relajarme
24. Quiero gastar energía
25. Quiero mantenerme en forma

El modelo de cuestionario, tal cómo se presentó al alumnado infantil y juvenil de folklore, se puede consultar en el Apéndice Documental A, como Anexo A.3.

Se aplicó en un primer momento al alumnado de las secciones infantil y juvenil del *Grup de Danses L'Olivar d'Alaquàs* en las clases que se estaban observando en el segundo trimestre del año 2006. Más adelante, aprovechando la ocasión en la que este grupo organizaba un *Aplec de Danses*³ en su pueblo, al que acudían niños y jóvenes de otros grupos, se les pasó también a éstos el cuestionario.

El mismo cuestionario se siguió administrando a los bailarores infantiles y juveniles de los grupos contactados para el cumplimentado de los cuestionarios del profesorado de folklore, en los dos últimos trimestres del año 2006.

Cuestionario de los bailarores adultos de los grupos de danzas:

También se utilizó un instrumento cuantitativo para estudiar la opinión de los bailarores adultos de los grupos de danzas, pues conforme avanzaba la investigación, los mismos bailarores del grupo *Alimara*, me llamaron la atención sobre el hecho de que la competitividad aparecía entre los grupos de danzas cuando éstos desempeñaban la faceta más cercana a la profesionalización de la danza, es decir, en las actuaciones sobre el escenario.

³Un Aplec de Danses es una ocasión en la que se dan cita varios grupos para mostrar los bailes tradicionales de sus pueblos. Suelen hacerse en un escenario al aire libre si el tiempo lo permite. Es una actividad festiva y sin otra finalidad que la de disfrutar de la convivencia con los otros bailarores y compartir las tradiciones que cada grupo aporta.

Se consideró conveniente profundizar en estas consideraciones pues evidenciaban, de algún modo, la negativa influencia que ha ejercido sobre la danza a lo largo de la historia la condición de la profesionalización de esta actividad, como vimos en la exposición llevada a cabo en el Capítulo 1, sobre la evolución de la danza a través del tiempo y las civilizaciones.

Se realizó una leve adaptación en la redacción de los ítems del cuestionario de profesores de folklore que estaba orientado a la práctica docente, a la práctica del folklore de los bailadores en los grupos de danzas tradicionales. Tras esta adaptación, la redacción final de los ítems reflejaba las características de las cuatro variables del estudio que en su versión para los grupos de folklore se denominan:

DTF) Dimensión Técnica en los Grupos de Folklore

DAF) Dimensión Artística en los Grupos de Folklore

VF) Valores en los Grupos de Folklore

CF) Competitividad en los Grupos de Folklore

A continuación, se detallan los números de las preguntas del cuestionario correspondientes a los ítems del mismo, los indicadores y los ítems de cada una de estas variables con las pequeñas matizaciones que las diferencian de las variables hasta ahora estudiadas:

- **VARIABLE:** Dimensión Técnica en los Grupos de Folklore

Esta variable refleja la importancia que los aspectos técnicos de la danza tienen en la práctica del folklore, desde el punto de vista de los bailadores.

Para la variable Dimensión Técnica en los Grupos de Folklore, la relación de preguntas, indicadores e ítems se muestra en la Tabla 2.9:

TABLA 2.9. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE DIMENSIÓN TÉCNICA EN LOS GRUPOS DE FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 3	1. Técnica	¿Consideras importante la formación técnica de danza en los bailadores de Folklore?
Nº 9	2. Ritmo y musicalidad	¿Consideras que el desarrollo del sentido rítmico y musical es importante en la formación de los bailadores en el Folklore?
Nº 12	3. Coordinación	¿Consideras que el aprendizaje de los movimientos de la danza y la coordinación de los mismos es importante en la práctica del Folklore?

- VARIABLE: Dimensión Artística en los Grupos de Folklore

Esta variable considera el relieve que los aspectos artísticos adquieren en la danza tradicional.

En la Tabla 2.10 se encuentra la relación de preguntas, indicadores e ítems para la variable Dimensión Artística en los Grupos de Folklore:

TABLA 2.10. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE DIMENSIÓN ARTÍSTICA EN LOS GRUPOS DE FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 6	1. Danza como comunicación	¿Consideras que en la práctica del Folklore se siente y transmite el disfrute de bailar?
Nº 9	2. Ritmo y musicalidad	¿Consideras que el desarrollo del sentido rítmico y musical es importante en la formación de los bailadores en el Folklore?
Nº 13	3. Gracia y soltura	¿Consideras que es importante que los bailadores de Folklore adquieran gracia y soltura en sus movimientos?

- VARIABLE: Valores en los Grupos de Folklore

Esta variable manifiesta la vivencia y transmisión de determinados valores relacionados con la práctica de la danza de tradición.

La siguiente Tabla 2.11 ofrece la relación de preguntas, indicadores e ítems correspondiente a la variable Valores en los Grupos de Folklore:

TABLA 2.11. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE VALORES EN LOS GRUPOS DE FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 1	1. Agrado por melodías y danzas tradicionales	¿Consideras que con la práctica del Folklore se potencia la sensibilidad y agrado ante las músicas y melodías tradicionales?
Nº 2	2. Valores de la unidad y la cooperación	¿Consideras que con la práctica del Folklore se desarrollan los sentimientos de unidad y de cooperación dentro del grupo a la hora de bailar?
Nº 4	3. Valores del respeto y la igualdad	¿Consideras que con la práctica del Folklore se aprende a conocer el valor propio y respetar el valor de los demás?
Nº 7	4. Valor de la paz	¿Consideras que con la práctica del Folklore se ayuda a comprender que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo, egoísmo o beneficio propio?
Nº 10	5. Amor y cuidado por la tradición	¿Consideras que con la práctica del Folklore se transmite el amor y cuidado por las tradiciones de nuestros pueblos?

- VARIABLE: Competitividad en los Grupos de Folklore

Esta variable representa los aspectos competitivos presentes en las actividades de los grupos de folklore, principalmente en lo referente a las actuaciones de los grupos sobre el escenario. La información aportada por los propios bailadores sobre cómo entre los grupos surgían rivalidades y pugnas inspiró el matiz que adquieren los ítems de la variable Competitividad en los Grupos de Folklore.

La relación de preguntas, indicadores e ítems de esta variable se presenta a continuación en la Tabla 2.12:

TABLA 2.12. PREGUNTAS, INDICADORES E ÍTEMS PARA LA VARIABLE COMPETITIVIDAD EN LOS GRUPOS DE FOLKLORE

PREGUNTAS	INDICADORES	ÍTEMS
Nº 5	1. Individualidad	¿Crees que en la práctica del Folklore, ante todo, lo que importa es el progreso individual?
Nº 8	2. Comparaciones	¿Consideras que en la práctica del Folklore se establecen comparaciones entre los más capaces y los menos capaces de los grupos?
Nº 11	3. Pugna por el vestuario	¿Consideras que en la práctica del Folklore los grupos se miden y se comparan por el vestuario que lucen en las actuaciones?
Nº 14	4. Espíritu competitivo	¿Consideras importante que los grupos participen en concursos de Danzas y Bailes Folklóricos?

El *Cuestionario de los bailadores adultos de los grupos de danzas de folklore* que se consigna en el Apéndice Documental A, como Anexo A.4., se aplicó a los bailadores adultos de los grupos contactados en las diferentes etapas del estudio cualitativo durante el segundo y tercer trimestre del año 2006.

Capítulo 3

Resultados de la Fase Descriptiva de la investigación

3.1. Resultados de la investigación en el ámbito de *la enseñanza oficial de la danza*

El epígrafe que ahora comienza se refiere a la investigación realizada en el ámbito de la enseñanza oficial de la danza y abarca la descripción de los análisis realizados, la exposición de los resultados obtenidos y la interpretación de estos últimos, en cuanto a las respuestas del profesorado de danza al *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*. El epígrafe finaliza con la confirmación de las hipótesis del diseño cuantitativo planteadas en el Capítulo 2.

3.1.1. Programas utilizados y análisis realizados

Se enumeran a continuación, los tipos de análisis cuantitativos realizados sobre los cuestionarios aplicados al profesorado de Grado Elemental y Grado Medio de danza de la *Comunitat Valenciana* y los programas informáticos utilizados para ello.

1. Análisis realizados con el programa MINISTEP Version 3.62.1:
 - Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach.
 - Coeficiente de correlación de Pearson.
 - Ajuste de los ítems.
 - Puntuaciones finales de las dificultades los ítems.
 - Puntuaciones finales de las habilidades de los profesores.
 - Mapa de distribución de habilidades y dificultades.
 - Curvas características.
 - Tablas de conversión de los puntajes crudos en puntuaciones Rasch.
2. Análisis realizados con el programa STATGRAPHICS Centurion XV.I:
 - Estadísticos de los ítems y las variables.
 - Test de normalidad y homocedasticidad.
 - Análisis Anova.
 - Análisis Kruskal-Wallis.
 - Análisis de Correlación.

3.1.2. Caracterización de la muestra

La muestra está compuesta por 70 profesores de los centros oficiales de danza participantes en este estudio, que fueron enumerados en el Capítulo 2.

De los 70 profesores, dos de ellos no contestaron la opción referida al Grado Elemental y uno de ellos no contestó la opción del cuestionario referida al Grado Medio. De esta forma en los análisis referidos al Grado Elemental, la muestra está compuesta por 68 profesores y cuando los análisis se relacionan con el Grado Medio, la muestra está compuesta por 69 profesores.

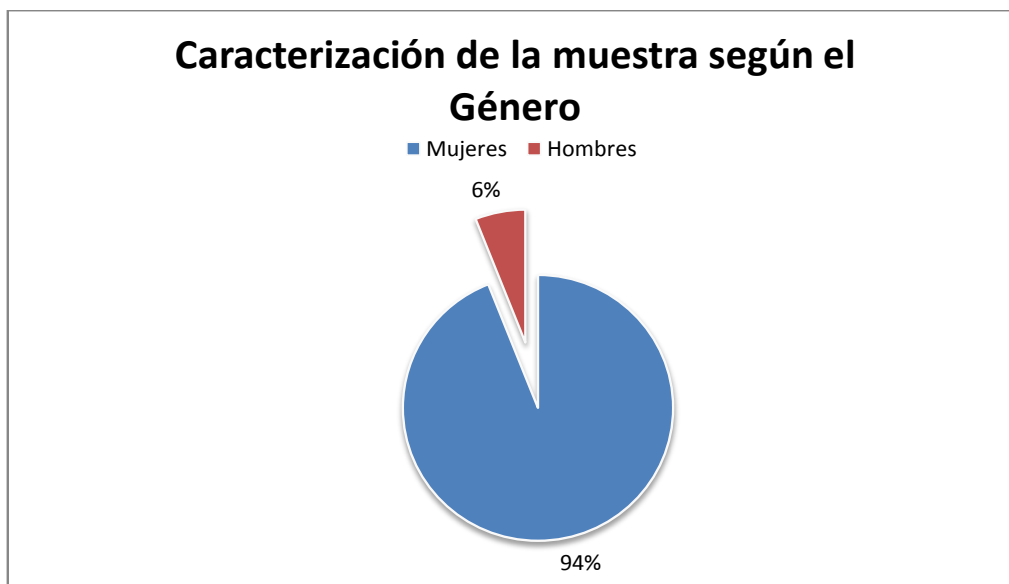
Los datos personales solicitados en los cuestionarios a los profesores participantes en el estudio, han permitido establecer la caracterización de la muestra según la especialidad dancística, la experiencia docente, la edad y el género.

Se presentan a continuación, las diferentes Figuras que recogen dicha caracterización:

La Figura 3.1, muestra los porcentajes de composición de la muestra según el género. El predominio del género femenino en la muestra es evidente con un 94 %

frente al 6 % del género masculino. Hemos de advertir que la escasa representación masculina de la muestra se corresponde con la realidad de la enseñanza oficial de la danza, tanto del profesorado como del alumnado en general.

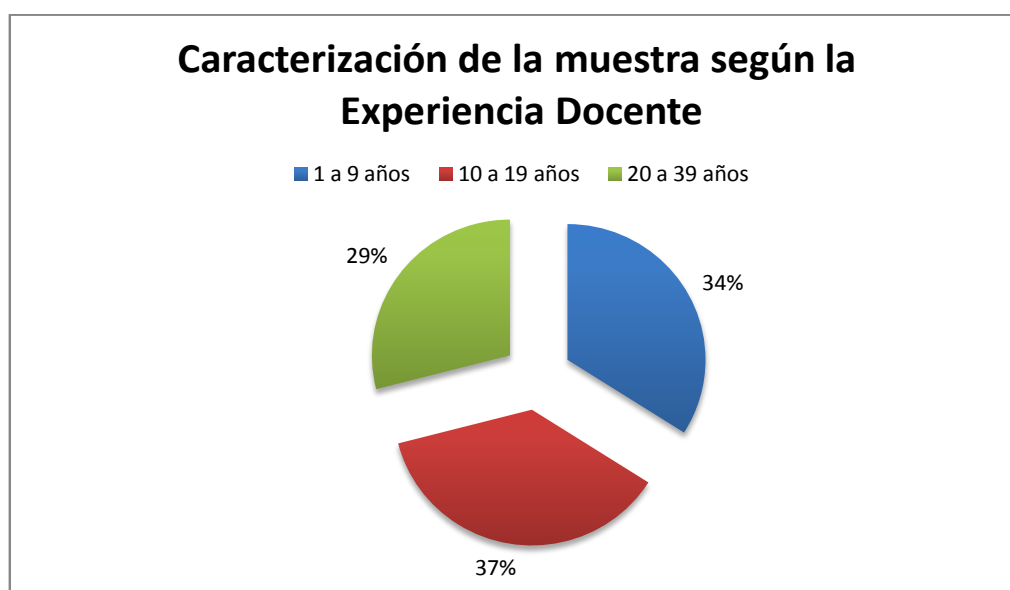
FIGURA 3.1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL GÉNERO



La Figura 3.2, recoge la caracterización de la muestra respecto de la Experiencia Docente. A pesar de que el cuestionario recogía también el dato de la edad de los respondentes, se ha optado por analizar solamente la muestra en referencia a la experiencia docente pues se trata de dos características que discurren paralelas. Sólo se han observado unos pocos casos, en los que una edad más avanzada no se correspondía con una larga experiencia en la enseñanza de la danza, circunstancia que también responde a las características propias de la danza pues la vida profesional de un bailarín en el escenario no es muy larga y, en algunas ocasiones, se produce una tardía incorporación a la profesión docente.

Así pues, la muestra queda configurada respecto de la experiencia docente, con un 34 % de profesores situados en la franja de 1 a 9 años de experiencia, con un 37 % en la franja de 10 a 19 años y con un 29 % en la franja de 20 a 39 años.

FIGURA 3.2. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA EXPERIENCIA DOCENTE

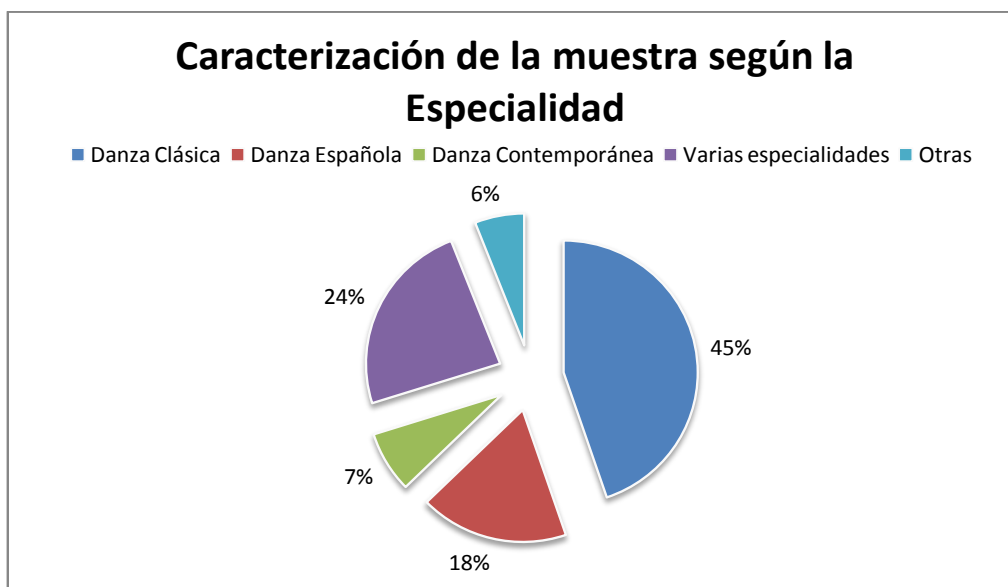


En la Figura 3.3, podemos observar la configuración de la muestra respecto de las especialidades dancísticas de los diferentes profesores participante en el estudio, a través del porcentaje de cada una de ellas.

En los cuestionarios, se planteaban las especialidades: Danza Clásica, Danza Española y Danza Contemporánea, establecidas en los currículos oficiales de danza. No obstante, se puede apreciar que en el gráfico aparece la categoría “Varias especialidades”, que agrupa a aquellos profesores que manifestaron pertenecer a varias disciplinas y la categoría “Otras”, que contempla a los profesores que afirmaron pertenecer a especialidades no contempladas en el cuestionario.

Es de destacar el desequilibrio de la muestra en cuanto a la representatividad de las categorías representadas. Así, el profesorado de Danza Clásica constituye el 45 % de la muestra mientras que los docentes de Danza Española sólo alcanzan el 18 % del total, y los de Danza Contemporánea suponen solamente el 7 % de la muestra.

FIGURA 3.3. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA ESPECIALIDAD



3.1.3. Criterios de puntuación

Antes de proceder a la exposición de los resultados obtenidos, en los diferentes análisis realizados sobre los datos de los cuestionarios aplicados al profesorado de danza, es conveniente explicitar el criterio de puntuación aplicado a las respuestas de los profesores.

Como se recordará, los ítems del *Cuestionario-CVCD* disponían de cuatro opciones de respuesta, tal y como se ve en las siguientes celdillas extraídas del mismo:

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Para las cuatro variables del estudio: Formación Técnica, Formación Artística, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad, las respuestas “Muy

importante” equivalen a 4 puntos, las respuestas “Importante” equivalen a 3 puntos, las respuestas “Poco importante” equivalen a 2 puntos y las respuestas “Nada importante” equivalen a 1 punto. A estas puntuaciones se hará referencia a lo largo del estudio como los *puntajes crudos* o *puntuaciones iniciales*.

Las puntuaciones así calculadas se han introducido cuidadosamente en las tablas de los archivos de datos de los diferentes programas informáticos utilizados, y se ha procedido a su análisis. En el caso de hallarse “datos perdidos” por no haber sido contestado alguno de los ítems del cuestionario, se ha procedido a asignar a los mismos una puntuación estimada, con el fin de no invalidar el cuestionario completo de estos profesores. Esta puntuación estimada es la resultante de calcular la media de las puntuaciones emitidas por todos los participantes en el estudio para esos mismos ítems. Estos casos se han señalado en las tablas aplicando el color rojo a las cifras estimadas. Las tablas de respuestas al *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, así confeccionadas para los Grados Elemental y Medio, pueden consultarse en el Apéndice Documental B, como Anexos B.1. y B.2., respectivamente.

3.1.4. Metodología de análisis según la técnica de Rasch

Con el objeto de seguir profundizando en la obtención de escalas de posicionamiento del profesorado de danza, en cuanto a la importancia que éstos dan a los diferentes valores que se transmiten en las clases, y en relación con el fomento de la competitividad entre los alumnos, los cuestionarios se van a analizar siguiendo la metodología de la técnica de Rasch.

El modelo de Rasch, es un sistema de medida objetivo que defiende que el resultado de la respuesta de una persona a un ítem “será tomado como algo gobernado por completo por la diferencia entre la habilidad de la persona y la dificultad del ítem” (Wright y Stone, 1998:xvii), es decir, que este modelo asume que solamente hay dos parámetros -la dificultad del ítem y la habilidad del sujeto respondente- que

influyen en la respuesta de una persona a un ítem.

El modelo de Rasch resuelve el problema tradicional de usar los puntajes crudos de las pruebas de medición, los cuales no presentan la linealidad necesaria para realizar sobre ellos operaciones matemáticas y estadísticas. La diferencia de puntaje entre dos personas en una variable, no asegura que la diferencia sea la misma si se ha producido en un extremo o en otro de la prueba utilizada. La técnica de Rasch aproxima los puntajes crudos a puntajes lineales obteniendo una escala lineal de datos estándar, apta para la aplicación de las operaciones matemáticas significativas para el estudio.

En el caso que nos ocupa, con el tratamiento matemático de las respuestas a los ítems del *Cuestionario-CVCD* según el modelo de Rasch, vamos a conseguir una ordenación lineal de los ítems, como definiciones operativas de los indicadores de las variables, según la importancia concedida a los mismos por el profesorado de danza de la muestra, los cuales podrán ser localizados, a su vez, en esta regla de medida lograda.

De alcanzarse el ajuste del *Cuestionario-CVCD* al modelo de Rasch, habremos conseguido un instrumento válido y fiable que cumplirá la primera de las características del modelo, la *suficiencia de la puntuación total* (Oreja Rodríguez, 2005:31), que sostiene que el puntaje crudo, tras ser transformado por el modelo, será la única información necesaria para estimar, por una parte, la dificultad de los ítems y, por otra, la habilidad de los sujetos respondentes.

En nuestro estudio, la dificultad de los ítems expresa el nivel de importancia que tienen los valores y contravalores (en el caso del fomento de la competitividad) en las clases de danza, mientras que la habilidad de los sujetos respondentes expresa el grado de estima que los profesores de danza sienten por la transmisión de los valores y contravalores a sus alumnos.

Los nuevos puntajes de las dificultades de los ítems y de las habilidades de los respondentes, se presentan en la unidad matemática “lógit” (log-odds). Para

Wright y Stone (1998:17), la habilidad de la persona en lógits, “es la probabilidad de su logaritmo natural de tener éxito en ítems seleccionados para definir el punto cero de la escala”, y la dificultad de un ítem en lógits es “la probabilidad del logaritmo natural de suscitar respuesta fallida de personas con habilidad cero”. En este sentido, las medidas del modelo de Rasch son estocásticas, con una probabilidad de ocurrencia tanto en aciertos como en errores pues éste “es un modelo que establece la probabilidad de respuesta de una persona ante un estímulo dado, en términos de la diferencia entre la medida del rasgo de la persona y la medida del estímulo dado” (Tristán, 2001:3). En el caso que nos ocupa, esta definición hace referencia a la probabilidad que tiene un profesor de superar un ítem si tiene un grado determinado de estimación por la educación en valores. Las habilidades y las dificultades se ordenan en una escala que oscila entre menos infinito y más infinito, siendo el punto 0,00 la media de las dificultades de los ítems. A su vez, la media de las habilidades de los profesores se corresponde con el valor medio de las puntuaciones en lógits de los respondentes, transformadas por la técnica Rasch¹.

El análisis de Rasch proporciona valiosa información sobre la acertada construcción del instrumento de medida, pues posibilita la identificación de aquellos ítems cuya respuesta desajusta es decir, que no es consistente con el modelo. Además de los ítems desajustados, también se pueden identificar aquellos ítems que aportan la misma información que otros en la misma prueba. Ambas circunstancias pueden hacer aconsejable la eliminación de determinados ítems con el fin de optimizar el *Cuestionario-CVCD*.

El modelo de Rasch precisa para su aplicación de una segunda característica, la condición de la *unidimensionalidad* (Oreja Rodríguez, 2005:31), pues se asume que los ítems de la prueba responden ante indicadores de la misma variable. En el instrumento de nuestro trabajo, dentro del mismo cuestionario se van a medir por separado cuatro escalas unidimensionales que se corresponden con las cuatro

¹Para facilitar la lectura de los resultados obtenidos con la técnica de análisis Rasch, en esta Tesis Doctoral el término “lógit” va a ser sustituido por el término “punto”.

variables del estudio.

No obstante, en otra fase del análisis, se propone la combinación de las tres variables del estudio que suponen “valores”: Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores, intentando hallar una variable conformada por la conjunción de todos los aspectos de las mismas. Esta nueva escala, combinará, por tanto, los valores técnicos, artísticos y morales en un instrumento de medida de la variable global *Valores en la Danza*, respetando la condición de la unidimensionalidad de la prueba.

El análisis a realizar debe comprobar que los patrones de respuestas de los profesores de la muestra a los diferentes ítems del *Cuestionario-CVCD* son consistentes con las expectativas del modelo de Rasch, de forma que los puntajes finales obtenidos se puedan utilizar como una base de medición (Wright y Stone, 1998:4).

- Por todo ello, en primer lugar y con el ánimo de comprobar la fiabilidad del instrumento diseñado, se ha realizado el análisis de la *consistencia interna* del *Cuestionario-CVCD* aplicado en el presente estudio, es decir, la comprobación de que el instrumento utilizado es una herramienta fiable que tiene la capacidad de obtener resultados similares en mediciones sucesivas del mismo fenómeno. Para ello se han obtenido diferentes índices: a) el coeficiente de fiabilidad *alpha* de Cronbach sobre los puntajes crudos de las respuestas del cuestionario; b) los tests de fiabilidad (Winsteps reliability) de los ítems y de las personas; y c) el coeficiente de correlación de Pearson también para ítems y personas. Vamos a desarrollar a continuación cada uno de estos índices:

a) El coeficiente *alpha* de Cronbach se utiliza “como criterio para evaluar hasta que punto un test o escala está compuesto por ítems lo suficientemente homogéneos como para justificar que su suma constituya una medida del constructo subyacente” (García Ferrando, 1986:367). De esta manera, a través de este coeficiente, podemos identificar si el *Cuestionario de Valores y Competitividad*

en la Danza (CVCD), utilizado en el estudio, se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes, en cuanto a las puntuaciones crudas iniciales del mismo.

Este coeficiente adopta valores entre 0 y 1 y, cuanto más cercano esté del 1, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el cuestionario. García Ferrando (1986:368), tras comentar que no existe un acuerdo común sobre los valores mínimos que debe adoptar el coeficiente alpha, indica diversas opciones aceptadas en la actualidad: “Nunnally (1978), propone 0,70; Guillard (1954), propone un coeficiente de 0,50 para investigaciones básicas; Pfeiffer y colaboradores (1976), (...) ponen el límite en 0,87 si se van a tomar decisiones sobre individuos y de 0,60 para otros usos”.

- b) Los tests de fiabilidad, por su parte, se refieren a la fiabilidad de las puntuaciones finales del análisis de Rasch de las dificultades de los ítems y de las habilidades de los respondentes, y son equivalentes al coeficiente *alpha* de Cronbach (Linacre, 2006:193), por lo que se interpretan con los mismos criterios de aceptación expuestos para dicho coeficiente en el punto anterior.
- c) El coeficiente de correlación de Pearson se ha calculado entre las puntuaciones crudas y las medidas propias del modelo que incluyen los puntajes extremos, tanto para los profesores como para los ítems. El coeficiente de correlación de Pearson varía en el intervalo de $[-1, +1]$. Si el coeficiente es igual a -1, existe una correlación negativa perfecta. Si el coeficiente es igual a 1, existe una correlación positiva perfecta. Si el coeficiente es igual a 0, no existe ninguna correlación. Los valores, por tanto, deben estar cerca de 1.0, para el caso de los profesores y -1.0, para el caso de los ítems (Linacre, 2006:190).
- En segundo lugar, la validez de las medidas se aprecia en el análisis realizado del ajuste (FIT) de los ítems y los respondentes al modelo de Rasch, el cual verifica que el modelo estadístico utilizado para representar los datos, representa

fielmente el comportamiento de los mismos. Existen dos niveles de ajuste: el ajuste próximo (INFIT-mnsq) que es sensible a los desajustes en los patrones de respuesta a ítems cercanos al nivel de habilidad medida de los respondentes; y el ajuste lejano (OUTFIT-mnsq) que detecta los desajustes en patrones de respuesta a ítems lejanos al nivel de habilidad medida de los respondentes. Los criterios de aceptación de INFIT y OUTFIT se establecen entre los valores de ajuste -2 y +2, pues según Tristán (2001:113):

Valores superiores a +2: indican demasiada estocasticidad, mucha posibilidad de azar, más allá del azar razonable.

Valores inferiores a -2: indican demasiado “determinismo”, poca estocasticidad en el patrón de respuestas, en el que no hay errores.

Valores dentro del intervalo (-1, +1): indican un ajuste razonable al modelo estocástico.

De la aplicación de estos criterios y en previsión de los cálculos posteriores, se ha derivado la necesidad de eliminar el ítem FA5 Sensibilidad musical, en el caso de la variable Formación Artística, por estar desajustado con el modelo de Rasch. En algunas escalas, se ha identificado la presencia de ítems que ofrecen información redundante al obtener medidas idénticas o muy cercanas. En este caso, no se han eliminado ítems para los cálculos subsiguientes pues no distorsionan las medidas. Esta circunstancia debería tenerse en cuenta, si más adelante, en otras investigaciones, se intentara reducir la longitud de los cuestionarios.

En el caso de haberse observado desajustes en los profesores respondentes, no se ha realizado ninguna acción, dado que el carácter prospectivo del estudio no contempla la toma de decisiones sobre personas individuales. La posible distorsión de los datos, que esta omisión pueda producir, se asume con la bondad de los estadísticos que se obtengan sobre la fiabilidad y validez del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*.

Tras el análisis de fiabilidad y validez del *Cuestionario-CVCD*, se ha calculado el valor de la dificultad de los ítems, (en nuestro caso, nivel de importancia de los

valores y contravalores en las clases de danza) y de la habilidad de los respondentes (para nosotros, grado de estima que los profesores de danza sienten por la trasmisión de los valores y contravalores a sus alumnos) junto con el error estandar asociado a cada unidad de medida (EE), que ha permitido la ordenación de los mismos en una escala lineal de fácil comprensión y posicionamiento.

Para cada una de las escalas procedentes de la aplicación del modelo matemático de Rasch a las respuestas de los ítems del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, se obtiene la curva logística o característica, de la función que define la escala. En relación con la curva, se ha elaborado una Tabla de Conversión de los puntajes crudos iniciales del cuestionario en los puntajes lineales finales del análisis de Rasch, que facilita la aplicación e interpretación del instrumento de medida en ésta y en otras posibles aplicaciones posteriores del mismo.

3.1.5. Validación del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*

Como hemos visto en el epígrafe anterior, la técnica de Rasch nos permite comprobar la validez y fiabilidad de un instrumento de medida; en nuestro caso, esta técnica se ha utilizado para validar el *Cuestionario-CVCD* construido para su aplicación en esta Fase Descriptiva.

Para ello, con el objeto de contar con una información avalada por la experiencia en la enseñanza de la danza se han extraído de la muestra total los 37 profesores cuya docencia superaba los 10 años de actividad que habían contestado a las dos secciones del cuestionario del Grado Elemental y del Grado Medio, de forma que éstos actúan como “jueces” del nuevo instrumento. Asimismo, se han analizado conjuntamente las respuestas de dichos profesores a las preguntas referidas tanto al Grado Elemental como al Grado Medio con el fin de disponer de una amplia gama de nivel de habilidad del profesorado o estima por la trasmisión de los valores y contravalores a sus alumnos, que contribuirá a una mejor calibración del *Cuestionario-CVCD*,

comprobando la validez tanto de contenido como de constructo del mismo. En el estado actual de la investigación de la danza, no se dispone de instrumentos de medida que pudieran avalar la validez predictiva y la validez concurrente del nuevo cuestionario construido, se deja para posteriores estudios la utilización de nuevos criterios externos que permitan dicha comprobación.

Una vez comprobada la calidad del instrumento en cuestión, se dispondrá de unas Tablas de Conversión de las puntuaciones crudas de las respuestas a los ítems del *Cuestionario-CVCD* en las puntuaciones finales de la habilidad de los profesores, para cada una de las diferentes variables del estudio. Estas Tablas son el referente directo para poder interpretar de un modo claro y sencillo los resultados que se obtengan en futuras investigaciones en las que se aplique el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, sin necesidad de realizar el análisis de Rasch, ni de disponer de los paquetes estadísticos del mismo.

La información que ofrecen los análisis relatados, se presenta a continuación de una forma visual, clara y atractiva, con la ayuda de Tablas y Figuras seguidos de las explicaciones y comentarios pertinentes.

En las Tablas, los valores de los ítems se presentan ordenados de mayor a menor importancia concedida por el profesorado. Los ítems considerados como más importantes son los que tienen los valores más bajos de puntuación según el modelo de Rasch. Este hecho, que no debe llevar a error, tiene su explicación en la característica del análisis de Rasch que mide la dificultad de los ítems, dentro de la prueba, de forma que aquellos ítems que son considerados como muy importantes por los profesores y resultan “fáciles” de puntuar alto, obtienen valores bajos de dificultad Rasch, mientras que los ítems que son considerados poco importantes y resultan “difíciles” de puntuar alto, obtienen valores altos de dificultad Rasch. En la comprensión de la escala de la variable Fomento de la Competitividad se deberá tener en cuenta que, al ser ésta considerada como un contravalor, la importancia concedida por el profesorado a los ítems no se mide como mayor o menor estima por

los mismos sino como mayor o menor rechazo ante el significado que encierran.

El proceso de validación del *Cuestionario-CVCD*, comienza con el análisis por separado de los 6 ítems pertenecientes a los diferentes indicadores de cada una de las cuatro variables del estudio: Formación Técnica, Formación Artística, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad:

▪ **Análisis de validación de la variable Formación Técnica**

En la Tabla 3.1 observamos los resultados del análisis de Rasch sobre los ítems de la variable Formación Técnica ordenados de mayor a menor importancia obtenida, junto con los estadísticos de fiabilidad y validez correspondientes:

TABLA 3.1. ANÁLISIS DE RASCH DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE FORMACIÓN TÉCNICA

ÍTEMS	IMPORTANCIA _(M)	EE	INFIT	OUTFIT
FT5 Desarrollo del ritmo	-1,20	0,43	0,53	0,34
FT2 Conocimiento, dominio corporal	-0,54	0,38	0,91	1,13
FT4 Equilibrio	-0,54	0,38	1,42	1,29
FT6 Coordinación	-0,25	0,37	0,95	1,07
FT1 Desarrollo técnico	1,20	0,34	0,64	0,58
FT3 Respiración	1,32	0,34	1,42	1,44
Media de los ítems	0,00	0,38	0,98	0,97
Desviación típica de los ítems	0,94	0,03	0,35	0,39
Coef. <i>alpha</i> de Cronbach puntuaciones iniciales profesorado= 0,75				
Test fiabilidad ítems= 0,84				
Test fiabilidad profesorado= 0,29				
Coef. de correlación profesorado= 0,99				
Coef. de correlación ítems= -1				

Todos los ítems presentan un buen nivel de ajuste y se observa que los ítems FT2 Conocimiento y dominio corporal y FT4 Equilibrio, tienen valores de importancia coincidentes ($M = -0,54$). En el caso de querer reducir el *Cuestionario-CVCD* con la eliminación de uno de los dos ítems, se eliminaría el ítem FT4 Equilibrio que presenta un peor ajuste en el análisis de los ítems.

Los tests de fiabilidad presentan valores aceptables, excepto en el caso del bajo valor del test del profesorado (0,29), que responde a la circunstancia de la excesiva homogeneidad de la muestra en cuanto a su estima por los valores técnicos, ya que se ha podido constatar que en 35 de los casos analizados se ha dado la máxima puntuación a todos los ítems de la variable Formación Técnica. Una alta homogeneidad en la muestra conlleva bajos valores de fiabilidad.

El orden de los ítems de la escala de la variable Formación Técnica queda así establecido:

1. **FT5** Desarrollo del ritmo
2. **FT2** Conocimiento y dominio corporal
3. **FT4** Equilibrio
4. **FT6** Coordinación
5. **FT1** Desarrollo técnico
6. **FT3** Respiración

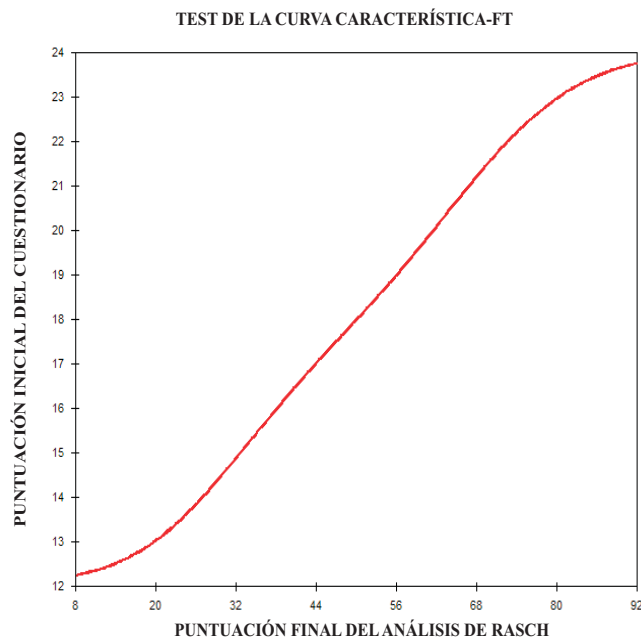
Siguiendo la lógica del modelo de Rasch, la escala de la variable Formación Técnica está ahora calibrada de tal modo que la mayor o menor puntuación cruda inicial para esta variable, lleva implícita la anterior ordenación de los ítems contestados. Por ejemplo, sólo aquellos profesores para los que la formación técnica de sus alumnos adquiere la máxima importancia, puntuarán alto el ítem FT3 Respiración mientras que, por escasa consideración que se conceda a esta variable, el ítem FT5 Desarrollo del ritmo obtendrá las más altas puntuaciones.

Tras la presentación del análisis de los ítems, pasamos a exponer el análisis de la habilidad de los profesores en cuanto a su estima por los valores técnicos que conforman esta variable.

En la Figura 3.4 se muestra la curva característica obtenida para la variable Formación Técnica. En esta Figura la puntuación final de la habilidad de los profesores se ubica en el eje de las abscisas. Para una mejor comprensión de los resultados, la puntuación final de los profesores se ha transformado, según la técnica

de Rasch, en una escala de 0 a 100 puntos que elimina los valores negativos que, por defecto, ofrece el modelo estadístico.

FIGURA 3.4. CURVA CARACTERÍSTICA DE LA VARIABLE FORMACIÓN TÉCNICA



La puntuación cruda inicial del cuestionario se sitúa en el eje de las ordenadas, con el rango de 6 a 24 puntos resultante de la suma de las posibles puntuaciones de 1 punto a 4 puntos de los 6 ítems. Sin embargo, en esta curva, en concreto, podemos advertir que la mínima puntuación inicial ofrecida en el eje de las ordenadas es de 12 puntos en vez de 6. La explicación de este hecho es la siguiente: la muestra de profesores no otorgó a ninguno de los ítems de la variable Formación Técnica una puntuación menor de 2 puntos de forma que, en la curva resultante, se ignora la posibilidad de otorgar 1 punto a los ítems, que daría como resultado la puntuación mínima de 6 puntos para el cuestionario.

La aplicación del modelo matemático de Rasch maximiza los cambios en los extremos de las puntuaciones, de forma que, como se puede observar en la curva característica, la variación en la puntuación final de dos profesores sería mucho más grande si su diferencia de puntuación inicial se diera en el extremo superior entre 23 y 24 puntos o en el extremo inferior entre 12 y 13 puntos, que si se diera en la zona

central entre 18 y 19 puntos, por ejemplo.

En el Apéndice Documental C, como Anexo C.1., se pueden consultar los análisis detallados correspondientes a esta variable Formación Técnica.

■ **Análisis de validación de la variable Formación Artística**

Los resultados de la variable Formación Artística, se presentan en la siguiente Tabla 3.2:

TABLA 3.2. ANÁLISIS DE RASCH DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE FORMACIÓN ARTÍSTICA

ÍTEMS	IMPORTANCIA _(M)	EE	INFIT	OUTFIT
FA5 Sensibilidad Musical	-2,19	0,42	1,13	2,24
FA1 Desarrollo artístico	-0,27	0,30	0,59	0,67
FA3 Expresividad	-0,18	0,30	0,92	0,72
FA6 Armonía y elegancia	0,00	0,29	1,07	1,36
FA2 Danza como comunicación	0,00	0,29	0,40	0,36
FA4 Desarrollo del estilo propio	2,64	0,24	1,61	1,62
Media de los ítems	0,00	0,31	0,95	1,16
Desviación típica de los ítems	1,41	0,05	0,39	0,64
Coef. <i>alpha</i> de Cronbach puntuaciones iniciales profesorado= 0,78				
Test fiabilidad ítems= 0,95				
Test fiabilidad profesorado= 0,61				
Coef. de correlación profesorado= 0,97				
Coef. de correlación ítems= -0,98				

En esta variable el ítem FA5 Sensibilidad musical se encuentra claramente desajustado en el modelo de Rasch pues al obtener un valor de OUTFIT= 2,24, ha superado el valor de OUTFIT= 2 permitido en el ajuste y debe ser eliminado de la variable, debiéndose proceder a una nueva calibración de los ítems de la variable Formación Artística que permita validar de nuevo la escala para esta variable.

La variable Formación Artística, después de haber sido calibrada de nuevo suprimiendo el ítem FA5 Sensibilidad Musical, se presenta en la siguiente Tabla

3.3, en la cual se comprueba que el ajuste de los cinco ítems que permanecen es correcto. De esta forma podemos decir que en la nueva configuración de la variable Formación Artística-5 ítems (FA-5), tanto los estadísticos de fiabilidad como los de validez cumplen las expectativas del modelo de Rasch.

Los valores coincidentes de los ítems FA6 Armonía y elegancia y FA2 Danza como comunicación ($M= 0,46$), en esta variable aconsejarían la eliminación del ítem FA6 Armonía y elegancia, que se encuentra peor ajustado con el modelo de Rasch, en el caso de buscar un acortamiento posterior del *Cuestionario-CVCD*.

TABLA 3.3. ANÁLISIS DE RASCH DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE FORMACIÓN ARTÍSTICA-5 ÍTEMS

ÍTEMS	IMPORTANCIA _(M)	EE	INFIT	OUTFIT
FA1 Desarrollo artístico	-0,74	0,31	0,65	0,85
FA3 Expresividad	-0,65	0,31	0,99	0,78
FA6 Armonía y elegancia	-0,46	0,30	0,11	1,39
FA2 Danza como comunicación	-0,46	0,30	0,40	0,35
FA4 Desarrollo del estilo propio	2,31	0,25	1,56	1,59
Media de los ítems	0,00	0,29	0,94	0,99
Desviación típica de los ítems	1,16	0,02	0,40	0,44
Coef. <i>alpha</i> de Cronbach puntuaciones iniciales profesorado= 0,78				
Test fiabilidad ítems= 0,94				
Test fiabilidad profesorado= 0,62				
Coef. de correlación profesorado= 0,98				
Coef. de correlación ítems= -1				

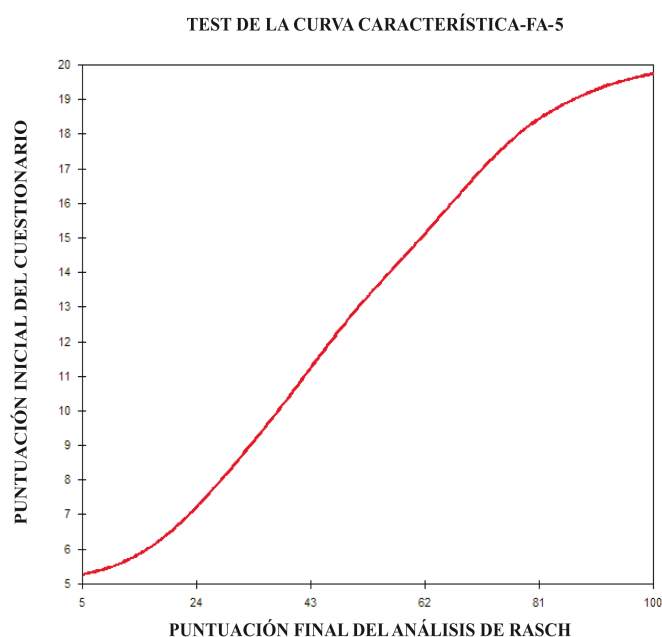
La escala de la variable Formación Artística-5 ítems queda configurada con sus ítems ordenados de la siguiente forma:

1. **FA1** Desarrollo artístico
2. **FA3** Expresividad
3. **FA6** Armonía y elegancia
4. **FA2** Danza como comunicación

5. FA4 Desarrollo del estilo propio

En la Figura 3.5 se muestra la curva característica obtenida para la variable Formación Artística, en la configuración definitiva de cinco ítems. Se puede observar en esta curva que la puntuación inicial del cuestionario discurre entre los 5 y los 20 puntos correspondiente a la suma de las posibles puntuaciones de 1 a 4 puntos que pueden recibir los 5 ítems de la variable.

FIGURA 3.5. CURVA CARACTERÍSTICA DE LA VARIABLE FORMACIÓN ARTÍSTICA-5 ÍTEMS



Los análisis detallados correspondientes a esta variable Formación Artística-5 ítems se pueden consultar en el Apéndice Documental C, como Anexo C.2.

■ Análisis de validación de la variable Formación en Valores

La siguiente Tabla 3.4, recoge la información obtenida en el análisis de la variable Formación en Valores:

TABLA 3.4. ANÁLISIS DE RASCH DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE FORMACIÓN EN VALORES

ÍTEMS	IMPORTANCIA _(M)	EE	INFIT	OUTFIT
FV1 Desarrollo moral	-1,20	0,28	0,48	0,39
FV2 Valor del respeto	-0,98	0,27	0,52	0,44
FV3 Valor de la paz	-0,19	0,23	0,85	0,79
FV6 Valor de autoestima vs triunfo	0,27	0,22	1,26	1,22
FV4 Valor de la igualdad	0,50	0,21	0,97	0,96
FV5 Estímulo de la cooperación	1,59	0,20	1,64	1,61
Media de los ítems	0,00	0,23	0,95	0,90
Desviación típica de los ítems	0,94	0,03	0,41	0,43
Coef. <i>alpha</i> de Cronbach puntuaciones iniciales profesorado= 0,78				
Test fiabilidad ítems= 0,94				
Test fiabilidad profesorado= 0,65				
Coef. de correlación profesorado= 0,97				
Coef. de correlación ítems= -0,99				

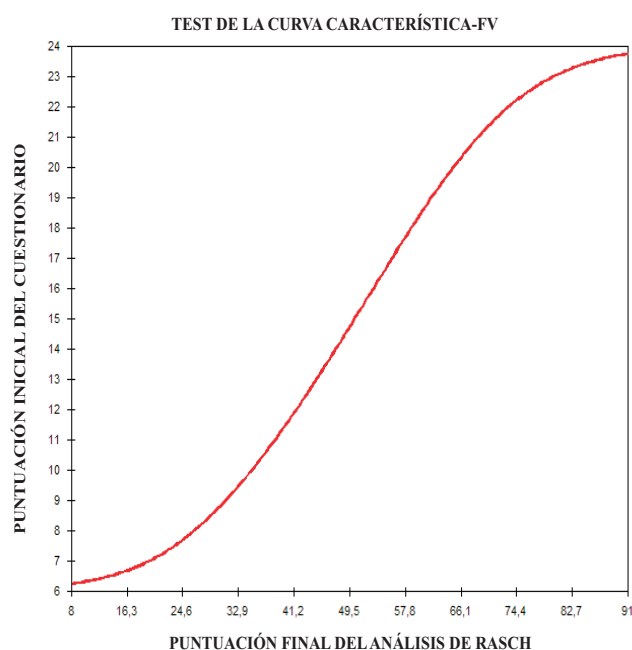
En lo referente a la fiabilidad y validez, los valores de los diferentes estadísticos, son aceptables para la variable Formación en Valores, estando todos sus ítems ajustados al modelo de Rasch.

El orden de los ítems para esta escala adopta la siguiente disposición:

1. **FV1** Desarrollo moral
2. **FV2** Valor del respeto
3. **FV3** Valor de la paz
4. **FV6** Valor de la autoestima vs triunfo
5. **FV4** Valor de la igualdad
6. **FV5** Estímulo de la cooperación

En la Figura 3.6 se muestra la curva característica de la variable Formación en Valores. El eje de las ordenadas tiene su inicio y final en los puntos 6 y 24, acorde con las cuatro posibles puntuaciones de los ítems de la variable.

FIGURA 3.6. CURVA CARACTERÍSTICA DE LA VARIABLE FORMACIÓN EN VALORES



Los análisis pertenecientes a la variable Formación en Valores se pueden consultar en el Apéndice Documental C, como Anexo C.3.

■ **Análisis de validación de la variable Fomento de la Competitividad**

Los datos del análisis realizado para hallar la validación de la variable Fomento de la Competitividad, queda reflejada en la siguiente Tabla 3.5.

Como ya se ha comentado anteriormente en relación con el análisis de Rasch, la importancia de los ítems de las variables responde al nivel de estima que el profesorado de danza manifiesta por cada uno de ellos. Sin embargo, en el caso de los ítems de la variable Fomento de la Competitividad, que se entiende en el presente trabajo como un contravalor, una mayor importancia no se refiere a una mayor “estima” propiamente dicha, sino a un menor “rechazo” del indicador que representa cada uno de los ítems de esta variable.

TABLA 3.5. ANÁLISIS DE RASCH DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE FOMENTO DE LA COMPETITIVIDAD

ÍTEMS	IMPORTANCIA _(M)	EE	INFIT	OUTFIT
FC6 Estímulo de la individualidad	-1,35	0,17	0,85	0,85
FC5 Magnificar el éxito	-0,65	0,18	0,91	0,86
FC3 Estímulo espíritu competitivo	-0,65	0,18	1,04	1,02
FC2 Estímulo de la lucha	-0,05	0,19	0,96	0,94
FC4 Estímulo de las comparaciones	1,04	0,24	0,86	1,10
FC1 Compañero como enemigo	1,65	0,28	1,26	1,81
Media de los ítems	0,00	0,21	0,98	1,10
Desviación típica de los ítems	1,04	0,04	0,14	0,33
Coef. <i>alpha</i> de Cronbach puntuaciones iniciales profesorado= 0,69				
Test fiabilidad ítems= 0,96				
Test fiabilidad profesorado= 0,64				
Coef. de correlación profesorado= 0,96				
Coef. de correlación ítems= -0,99				

Los ítems, de la variable Fomento de la Competitividad, presentan un buen ajuste y los estadísticos de fiabilidad son aceptables para el modelo de Rasch.

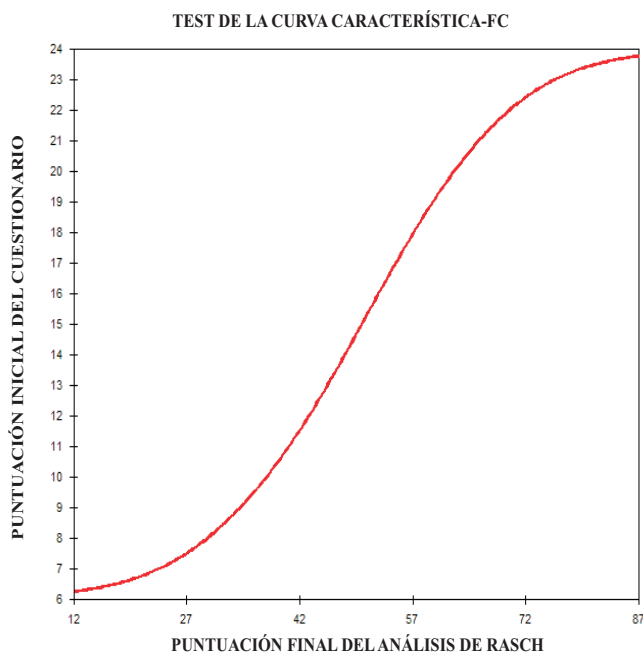
Asimismo, los ítems de la escala obtenida para la variable Fomento de la Competitividad muestran la siguiente ordenación:

1. **FC6** Estímulo de la individualidad
2. **FC5** Magnificar el éxito
3. **FC3** Estímulo del espíritu competitivo
4. **FC2** Estímulo de la lucha
5. **FC4** Estímulo de las comparaciones
6. **FC1** Compañero como enemigo

En la Figura 3.7 se muestra la curva característica de esta variable. El eje de ordenadas se inicia en la puntuación mínima de 6 puntos y finaliza en la puntuación

máxima de 24 puntos lo cual significa que todas las posibles puntuaciones de 1 a 4 puntos han aparecido en los datos crudos del cuestionario para esta variable.

FIGURA 3.7. CURVA CARACTERÍSTICA DE LA VARIABLE FOMENTO DE LA COMPETITIVIDAD



Los análisis pertenecientes a esta variable Fomento de la Competitividad se pueden consultar en el Apéndice Documental C, como Anexo C.4.

3.1.6. Aplicación del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*

Tras haber efectuado la validación del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, éste se muestra como una herramienta de investigación válida y fiable, preparada para su uso en futuros estudios.

El *Cuestionario-CVCD* ha quedado compuesto por los 23 ítems correspondientes a las cuatro variables del estudio realizado y presenta la configuración que podemos observar en la siguiente Tabla 3.6 en la que se han dispuesto los ítems de forma aleatoria.

TABLA 3.6. CUESTIONARIO DE VALORES Y COMPETITIVIDAD EN LA DANZA (CVCD)

CUESTIONARIO DE VALORES Y COMPETITIVIDAD EN LA DANZA (CVCD)									
CÓDIGO DE PUNTUACIÓN									
Nada importante	1	Poco importante	2	Importante	3	Muy importante	4		
Nº 1 ¿Considera usted que es importante desarrollar en el alumno de danza su propia personalidad y estilo de bailar?									
GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
Nº 2 ¿Considera importante que sus alumnos realicen en las clases juegos y actividades cooperativas?									
GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
Nº 3 ¿Considera importante la formación técnica de los alumnos de danza?									
GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
Nº 4 ¿Considera importante enseñar a los alumnos de danza que todos son igualmente valiosos sean cuales sean sus capacidades y sus limitaciones?									
GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
Nº 5 ¿Cree usted que es importante inculcar a los alumnos de danza que en las clases, ante todo, lo que importa es uno mismo?									
GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
Nº 6 ¿Considera importante enseñar a sus alumnos que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo o beneficio propio?									
GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
Nº 7 ¿Considera usted que es importante desarrollar en el alumno de danza su expresividad e interpretación artística?									
GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4

CUESTIONARIO-CVCD

(cont.)

Nº 8 ¿Considera importante que los alumnos participen en concursos de danza en los cuales se otorguen premios con dotación económica?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 9 ¿Considera importante orientar el esfuerzo y la satisfacción de los alumnos de danza hacia el éxito?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 10 ¿Considera usted que el desarrollo del sentido rítmico es importante en la formación del alumno en la danza?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 11 ¿Considera usted que una técnica respiratoria correcta es importante para la ejecución de la danza?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 12 ¿Considera que una finalidad educativa importante en la danza es la de contribuir a que los alumnos aprendan a construirse como personas responsables de su comportamiento y actitudes?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 13 ¿Considera importante enseñar a los alumnos de danza a conocer el valor propio y honrar el valor de los demás?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 14 ¿Considera usted que desarrollar en el alumno de danza el sentido del equilibrio es importante para su formación como bailarín?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 15 ¿Cree usted que es importante inculcar a los alumnos de danza que el éxito del compañero les perjudica y el fracaso del compañero les beneficia?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

CUESTIONARIO-CVCD

(cont.)

Nº 16 ¿Considera usted que es importante que el alumno comprenda y use la danza como medio de comunicación de emociones y sentimientos?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 17 ¿Considera usted que el aprendizaje de los movimientos de la danza y la coordinación de los mismos es importante para el alumno de danza?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 18 ¿Considera usted que es importante que el alumno de danza adquiera armonía y elegancia en el movimiento?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 19 ¿Considera usted que el conocimiento y dominio del propio cuerpo es importante para el alumno de danza?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 20 ¿Considera importante que en las clases de danza se establezcan comparaciones entre los más capaces y los menos capaces de la clase?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 21 ¿Considera importante plantearles las clases a los alumnos como una lucha para ser los mejores de la danza?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 22 ¿Considera importante desarrollar la autoestima de sus alumnos enfocando su ilusión hacia unas metas realistas y alcanzables, aunque no conduzcan al triunfo en la danza?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Nº 23 ¿Considera importante la formación artística de los alumnos de danza?

GRADO ELEMENTAL	1	2	3	4	GRADO MEDIO	1	2	3	4
-----------------	---	---	---	---	-------------	---	---	---	---

Asimismo, con el fin de facilitar la interpretación de los resultados que se obtengan en futuras aplicaciones del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, se ha elaborado una Tabla de Conversión de las puntuaciones iniciales de la suma de los ítems del cuestionario para cada una de las variables del estudio, Formación Técnica, Formación Artística, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad, en las puntuaciones finales de la habilidad de los profesores en cuanto a la estima de los mismos por la trasmisión de los valores y contravalores en la danza que representan las citadas variables. Los datos de esta Tabla se han extraído de las funciones de las curvas logísticas o características que definen la escala de cada variable, mostradas anteriormente en los análisis de validación y se ofrecen en la siguiente Tabla 3.7.

Un ejemplo de aplicación de la Tabla de Conversión que vamos a presentar sería el de un profesor que obtuviera en la cumplimentación del *Cuestionario-CVCD* una puntuación cruda inicial de 16 puntos en la suma de sus respuestas a los ítems de la variable Formación Técnica, si observamos la Tabla, vemos que le correspondería una puntuación final de su habilidad de 38 puntos, mientras que si también hubiera alcanzado 16 puntos iniciales en la variable Fomento de la Competitividad, comprobamos que le correspondería una puntuación final de 52 puntos.

Recordamos aquí, para una mejor comprensión de la Tabla de Conversión, que para la variable Formación Técnica, no se ofrecen datos para puntuaciones iniciales menores de 12 puntos, pues en la muestra de profesores del estudio no se ha dado ningún caso de respuestas a los ítems de esta variable como “Nada Importante”, que hubieran sido puntuados con 1 punto y hubieran ofrecido una puntuación cruda inicial mínima de 6 puntos. En el caso de un estudio posterior en el que se obtuviera este tipo de respuestas para alguno de los ítems de esta variable y el resultado de la suma de las puntuaciones iniciales fuera menor de 12 puntos, se le adjudicaría igualmente una puntuación final de 0 puntos.

También queremos recordar que para la variable Formación Artística-5 ítems, las puntuaciones iniciales oscilan entre los 5 y los 20 puntos pues, como resultado de la supresión del ítem FA5 Sensibilidad musical que se mostraba desajustado al modelo de Rasch, la variable ha quedado configurada por sólo 5 ítems.

TABLA 3.7. TABLA DE CONVERSIÓN DE LAS PUNTUACIONES INICIALES DE LAS VARIABLES

INICIAL	FINAL-FT	FINAL-FA-5	FINAL-FV	FINAL-FC
5	–	0	–	–
6	–	16	0	0
7	–	23	20	23
8	–	28	26	30
9	–	33	31	34
10	–	38	35	38
11	–	42	39	41
12	0	46	42	43
13	20	51	45	46
14	27	56	48	48
15	33	61	50	50
16	38	66	53	52
17	44	72	56	55
18	50	78	59	57
19	56	87	62	60
20	62	100	65	62
21	67	–	69	66
22	73	–	73	70
23	81	–	80	76
24	100	–	100	100
INICIAL= Puntuación cruda de los ítems, FINAL= Puntuación del análisis de Rasch				
Variable FT : Preguntas N° 3, N° 10, N° 11, N° 14, N° 17 y N° 19				
Variable FA-5 : Preguntas N° 1, N° 7, N° 16, N° 18 y N° 23				
Variable FV : Preguntas N° 2, N° 4, N° 6, N° 12, N° 13 y N° 22				
Variable FC : Preguntas N° 5, N° 8, N° 9, N° 15, N° 20 y N° 21				

En el Apéndice Documental C, como Anexo C.5. se adjunta una ampliación de la Tabla de Conversión de la suma de la puntuación de los ítems de las cuatro variables, disponible para su utilización en el caso de futuras evaluaciones poblacionales conjuntas.

3.1.7. Comparativa y evolución de las variables según el nivel educativo y según la experiencia docente

Tras la validación del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* según el modelo Rasch se está en condiciones de analizar los resultados de las respuestas de los profesores de forma independiente según se haga referencia al Grado Elemental o al Grado Medio. Esta acción permitirá interpretar los cambios que se observen en el paso de un grado al otro en cuanto a la transmisión de los valores y contravalores en la enseñanza oficial de la danza representados por las variables estudiadas en forma de cuatro escalas autónomas.

Igualmente, se han analizado los datos obtenidos de las respuestas del profesorado de danza a los cuestionarios teniendo en cuenta la particularidad de la Experiencia Docente. No se han realizado análisis en referencia a las características del Género o de la Especialidad dancística pues, como ya se comentó en su momento, la muestra no presenta el oportuno equilibrio en ambos aspectos necesario para poder establecer e interpretar los resultados que se obtuvieran en dichos análisis.

■ Comparativa según el nivel educativo:

A continuación se presenta, la Tabla 3.8, que refleja los valores medios alcanzados por las cuatro variables en el Grado Elemental y en el Grado Medio. Estos valores suponen, para cada variable, el promedio de las puntuaciones finales de las habilidades de los profesores que, como recordaremos, mide la estima de los mismos por la transmisión de los diferentes valores o contravalores que suponen las variables

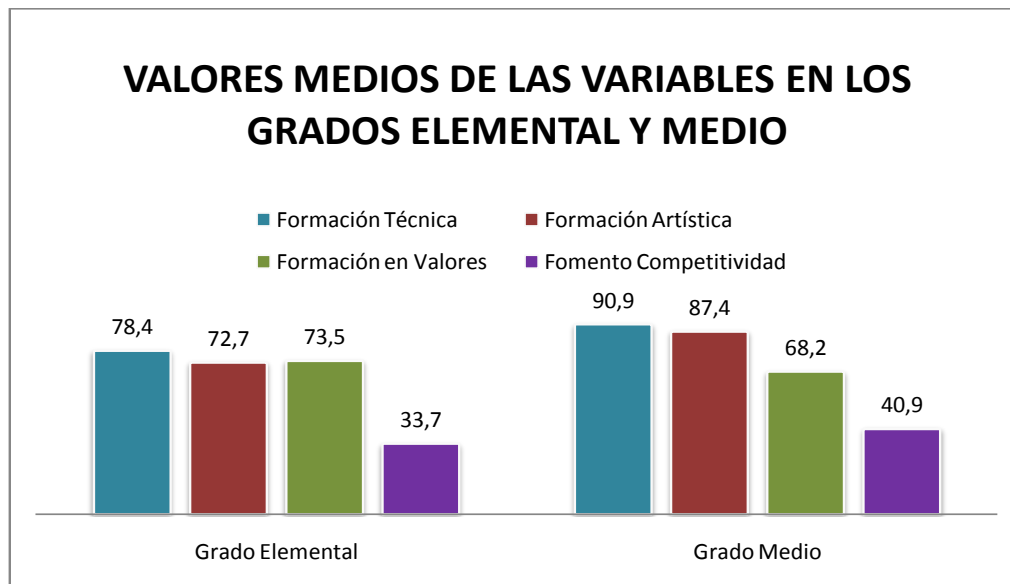
del estudio². Las puntuaciones finales obtenidas a través del empleo de la Tabla de Conversión 3.7 se pueden consultar en el Apéndice Documental C, como Anexo C.6. junto a las puntuaciones iniciales crudas de los profesores de la muestra.

TABLA 3.8. PUNTUACIONES MEDIAS FINALES Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS PROFESORES EN LOS GRADOS ELEMENTAL Y MEDIO

VARIABLES	GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Formación Técnica	78,4	18	90,9	13,1
Formación Artística	72,7	16,3	87,4	13,4
Formación en Valores	73,5	15,5	68,2	11,5
Fomento de la Competitividad	33,7	13,2	40,9	9,7

En la siguiente Figura 3.8, se muestran en forma de gráfico los datos de la Tabla anterior:

FIGURA 3.8. VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES EN LOS GRADOS ELEMENTAL Y MEDIO



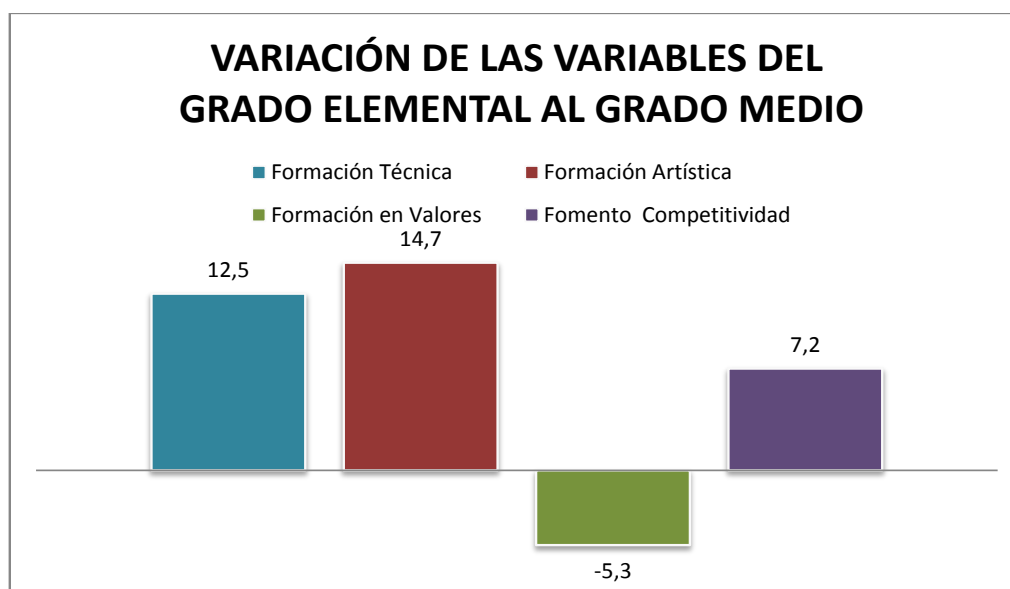
Se observa claramente cómo en el Grado Elemental, los valores de las tres variables Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores se

²A partir de este momento, la variable Formación Artística se presenta en el texto sin la terminación “5-ítems”, que se sobreentiende.

encuentran muy igualados siendo la variable Formación Técnica la más estimada, con un valor final medio de 78,4 puntos, seguida de la variable Formación en Valores con un valor medio de 73,5 puntos y de la variable Formación Artística cuyo valor medio es de 72,7 puntos. La variable Fomento de la Competitividad, alcanza un valor medio de 33,7 puntos.

No obstante, cuando observamos los valores alcanzados por las cuatro variables en el Grado Medio respecto del Grado Elemental, apreciamos un aumento de las puntuaciones de las variables Formación Técnica, que obtiene un valor medio de 90,9 puntos y Formación Artística, que alcanza un valor medio de 87,4 puntos. Sin embargo, la variable Formación en Valores sufre un descenso, presentando un valor medio de 68,2 puntos y la variable Fomento de la Competitividad experimenta un aumento, resultando un valor medio de 40,9 puntos. Las variaciones que suponen estas cifras se pueden observar mejor en la siguiente Figura 3.9:

FIGURA 3.9. VARIACIÓN DE LOS VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES EN LOS GRADOS ELEMENTAL Y MEDIO



La anterior Figura permite apreciar mejor la variación sufrida, en cuanto a la estima que los profesores sienten por las cuatro variables del estudio en el paso del Grado Elemental al Grado Medio. La variable Formación Artística es la que

sufre la mayor variación al alza con un aumento de 14,7 puntos, seguida de la variable Formación Técnica que aumenta 12,5 puntos y de la variable Fomento de la Competitividad que sube 7,2 puntos. La variable Formación en Valores sufre una variación a la baja con un descenso en su valor medio de 5,3 puntos.

En los análisis anteriores, se aprecia la diferencia de puntuación que presentan las variables cuando los profesores pasan de considerar sus respuestas en referencia al Grado Elemental a ubicarlas en el Grado Medio. La evolución de las cuatro variables es diferente pues, como hemos visto, las puntuaciones finales de los profesores en las variables Formación Técnica, Formación Artística y Fomento de la Competitividad ascienden en el paso al Grado Medio mientras que en la variable Formación en Valores, descienden en este mismo tránsito.

Con el fin de comprobar si este cambio sufrido por las variables es significativo estadísticamente, se pensó en realizar un análisis de varianza³ ANOVA sobre el conjunto de puntuaciones finales obtenido por los profesores en el análisis de Rasch en las cuatro escalas autónomas de las variables del estudio.

Teniendo en cuenta que la prueba estadística de la varianza ANOVA precisa de la condición de normalidad y de la condición de homocedasticidad del conjunto de datos a analizar, se ha procedido a analizar dichas condiciones para cada variable.

Como podemos comprobar en los estadísticos de las cuatro variables en los Grados Elemental y Medio en el Apéndice Documental D, como Anexo D.1., éstas no cumplen la condición de normalidad según el criterio de curtosis y oblicuidad o de homocedasticidad en el caso de la variable Formación en Valores, por lo que se ha optado por realizar la prueba de Kruskal-Wallis⁴.

Los resultados obtenidos en el test de Kruskal-Wallis ofrecen la certeza estadística con un 99 % de confianza de que los conjuntos de datos de las variables Formación Técnica (*Test statistic* = 18,5, *P-Value* = 0,000017); Formación Artística (*Test*

³El análisis de varianza se utiliza para asociar una probabilidad a la conclusión de que la media de un grupo de puntuaciones es distinta de la media de otro grupo de puntuaciones.

⁴El test de Kruskal-Wallis es un estadístico no paramétrico que sirve para testear si un grupo de datos proviene de la misma población.

statistic= 27,66, *P-Value*= 1,44E-7); y Fomento de la Competitividad (*Test statistic*= 9,87, *P-Value*= 0,00168), son distintos en el Grado Elemental y en el Grado Medio, al igual que en el caso de la variable Formación en Valores (*Test statistic*= 3,6073, *P-Value*= 0,05752), con un 90 % de confianza.

Asimismo, se ha realizado el test de correlación de Pearson sobre las variaciones de los valores de las variables del estudio para ambos grados y se ha hallado una asociación moderada entre la variable Formación Técnica y las otras tres variables del estudio: positiva en el caso de las variables Formación Artística (Coef. Corr.= 0,2622, *P-Value*= 0,0032) y Fomento de la Competitividad (Coef. Corr.= 0,2838, *P-Value*= 0,0020); y negativa con la variable Formación en Valores (Coef. Corr.= -0,2492, *P-Value*= 0,0420), con un 95 % de confianza.

Los anteriores análisis se muestran en el Apéndice Documental D, como Anexo D.2. y D.3., respectivamente.

■ **Evolución según el nivel educativo y la experiencia docente:**

Se ha considerado interesante analizar cómo influye el factor de la Experiencia Docente en la opinión del profesorado de danza acerca de las variables del estudio. Como se recordará, la muestra del profesorado se encontraba equilibradamente distribuida en las tres franjas: 1 a 9 años de experiencia; 10 a 19 años de docencia; y, 20 a 39 años de ejercicio de la enseñanza de la danza.

La siguiente Tabla 3.9 muestra las puntuaciones medias finales de las habilidades de los profesores alcanzadas en las cuatro variables para estas tres franjas de experiencia docente establecidas, en el Grado Elemental y en el Grado Medio.

Como ya se hiciera en el caso de la comparativa realizada sobre la evolución de las variables según el nivel educativo, se ha empleado la Tabla de Conversión 3.7 para obtener las puntuaciones finales transformando las puntuaciones iniciales crudas de los profesores de la muestra.

TABLA 3.9. PUNTUACIONES MEDIAS FINALES Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS PROFESORES SEGÚN LA EXPERIENCIA DOCENTE, EN LOS GRADOS ELEMENTAL Y MEDIO

VARIABLES	GRADO ELEMENTAL						GRADO MEDIO					
	1-9 a.		10-19 a.		20-39 a.		1-9 a.		10-19 a.		20-39 a.	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Formación Técnica	77,8	19,7	81,8	16,5	75	18	89,2	13,9	94	11,4	89,2	14,2
Formación Artística	72,4	16,6	72,6	15,3	73,3	18	86,3	13,2	89,7	12,2	85,8	15,3
Formación en Valores	70,9	11,0	78,9	15,7	69,7	18,3	67,7	11,9	71,1	9,9	64,9	12,3
Fomento Competitividad	37,7	12,4	31,6	13,4	32,2	13,5	43,4	9,1	39,7	10,5	39,2	9,2

Con los datos aportados en la Tabla anterior, en las siguientes Figuras 3.10 y 3.11 se ofrece la evolución que presentan los valores medios de las cuatro variables analizadas según la experiencia docente, en los Grados Elemental y Medio, respectivamente:

FIGURA 3.10. VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES SEGÚN LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL GRADO ELEMENTAL

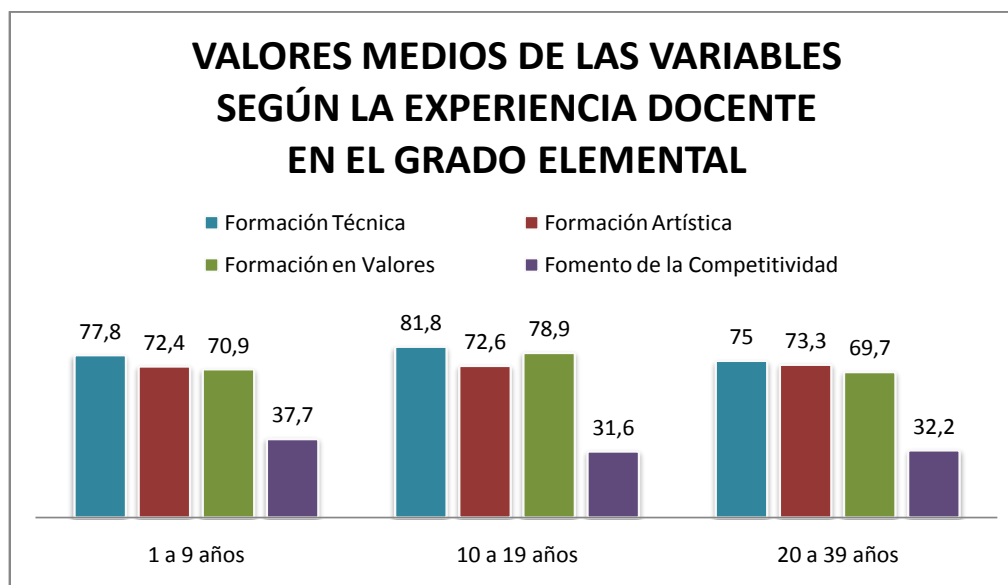
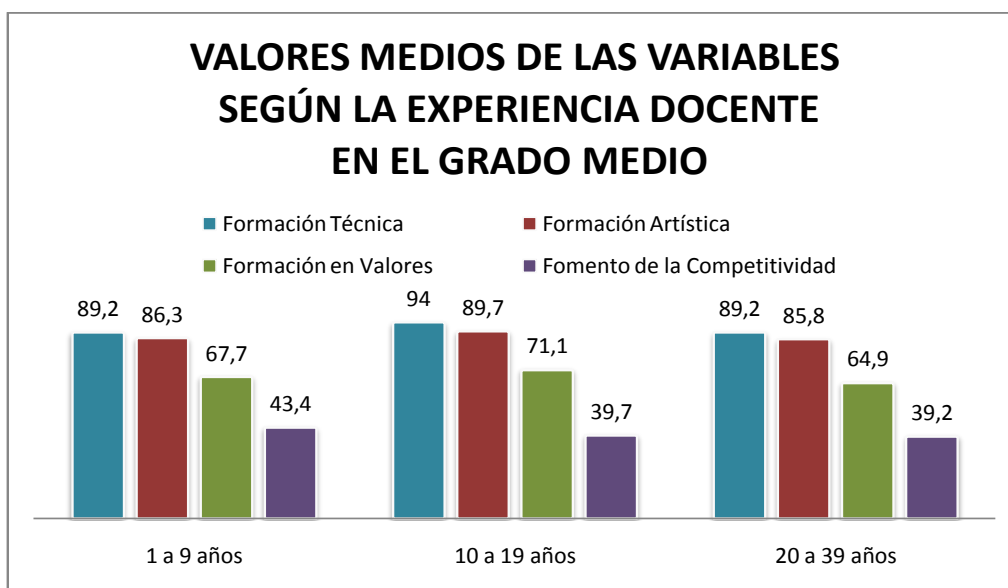


FIGURA 3.11. VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES SEGÚN LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL GRADO MEDIO



Tal y como era de esperar tras los resultados obtenidos en la comparativa efectuada sobre los valores de las diferentes variables según el nivel educativo, observamos ahora que para las tres franjas de experiencia docente analizadas, las variables Formación Técnica, Formación Artística y Fomento de la Competitividad ascienden en el Grado Medio en relación al Grado Elemental, mientras que la variable Formación en Valores desciende en este mismo recorrido. Se pierde igualmente de este modo el equilibrio en la formación en los diversos valores que la danza puede aportar al alumnado del Grado Medio, para todas las franjas de experiencia examinadas.

No obstante, una *lectura* más detallada nos permite determinar que es en la franja de 10 a 19 años de experiencia en la enseñanza de la danza dónde los valores de las variables que suponen valores de la danza: Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores, alcanzan las puntuaciones más altas al mismo tiempo que la variable que supone un contravalor: Fomento de la Competitividad obtiene las puntuaciones más bajas, y esto ocurre tanto para el Grado Elemental como para el Grado Medio.

Los profesores que ocupan la franja de experiencia docente de 1 a 9 años se encuentran en una posición intermedia en cuanto a las puntuaciones que obtienen las variables Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores, pero son los que emiten las puntuaciones más altas para la variable Fomento de la Competitividad.

El profesorado con una mayor experiencia docente, situado en la franja de 20 a 39 años, presenta los valores más bajos de estima para todas las variables del estudio, excepto para la variable Fomento de la Competitividad en la que obtiene valores intermedios.

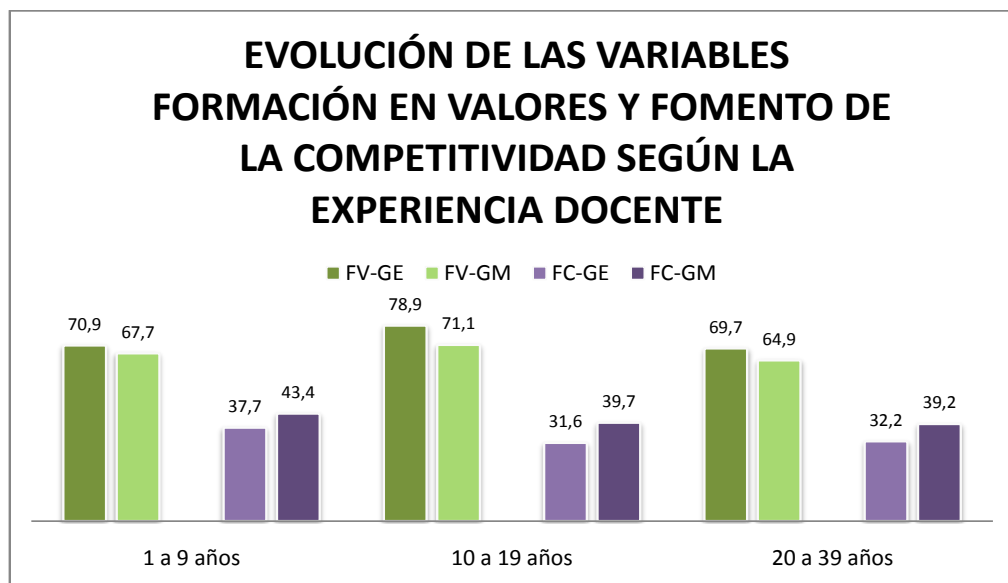
Con la intención de reflejar más concretamente la evolución de las variables Formación en Valores y Fomento de la Competitividad, por la importancia que la relación entre ambas variables tiene para nuestra investigación, se ha elaborado el gráfico que se puede examinar en la Figura 3.12.

En él se observa claramente como para las tres franjas de experiencia docente estudiadas, los valores medios de la variable Formación en Valores discurren en sentido contrario a como lo hacen los valores medios de la variable Fomento de la Competitividad en el paso del Grado Elemental al Grado Medio, de modo que cuando los primeros ascienden, los segundos descienden.

Así, los profesores cuya experiencia coincide con el rango 1 a 9 años obtienen un descenso en la variable Formación en Valores de 3,2 puntos, los docentes con experiencia de 10 a 19 años bajan 7,8 puntos y aquellos cuya experiencia oscila entre los 20 y los 39 años, descienden 4,8 puntos. En cuanto a la variable Fomento de la Competitividad, la primera franja de edad analizada experimenta un aumento de 5,7 puntos, la segunda franja un ascenso de 8,1 puntos y la tercera sube 7 puntos.

No obstante, pese a la fuerte correlación negativa que supone la interpretación de estos tres pares de datos, el reducido número de los mismos no permite establecer una significación estadística para dicha asociación.

FIGURA 3.12. EVOLUCIÓN DE LOS VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES FORMACIÓN EN VALORES Y FOMENTO DE LA COMPETITIVIDAD SEGÚN LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LOS GRADOS ELEMENTAL Y MEDIO



Los análisis correspondientes a las anteriores Tablas 3.10, 3.11 y 3.12, pueden consultarse en el Apéndice Documental D, como Anexo D.4.

3.1.8. Escalas de la variable Valores en la Danza

Tras estudiar las cuatro escalas independientes de las variables del presente trabajo, se ha procedido a interrelacionar las tres variables que representan valores a transmitir en las clases de danza: Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores, con el fin de apreciar cómo se ordenan los ítems de dichas variables cuando éstos se combinan entre si. Los ítems de la variable Fomento de la Competitividad, que representa un contravalor, se eliminan del *Cuestionario-CVCD* para mantener la coherencia de la unidimensionalidad del significado general en torno a la educación en valores del alumnado. Sobre el conjunto de los 18 ítems combinados se ha efectuado el análisis de Rasch con el objeto de hallar una propuesta de escala conjunta representativa de una nueva variable que vamos a denominar “Valores en la Danza”, construida con los aspectos combinados de las tres variables citadas.

El *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, reducido ahora a los 18 ítems correspondientes a las tres variables combinadas, se entiende en este momento como un instrumento de evaluación general de la variable Valores en la Danza (VD).

Tal y como venimos exponiendo, una de las ventajas de aplicar el análisis según el modelo de Rasch a nuestro estudio, es que nos permite obtener una escala de ítems ordenados según la mayor a menor importancia que los profesores de danza otorgan a los diferentes valores que pueden transmitir a los alumnos en sus clases. El ítem, que en cada escala se encuentra situado en el primer puesto, es aquel que ha sido considerado más importante por el profesorado, mientras que el ítem, que se encuentra situado en el último puesto de la escala, es el que ha sido considerado menos importante.

Para el Grado Elemental, el orden obtenido para esta nueva variable compuesta, Valores en la Danza, se puede observar en la siguiente Tabla 3.10. Los estadísticos de fiabilidad y validez en la escala de esta nueva variable, Valores en la Danza, han mejorado respecto de los estadísticos de las escalas de las variables por separado, debido, posiblemente, a que la mayor extensión de la prueba ha propiciado una menor homogeneidad en la habilidad de los respondentes, traducidas en nuestro estudio por la estima que éstos sienten por la trasmisión de los diferentes valores a sus alumnos. El hecho de que las pruebas de fiabilidad y validez hayan sido superadas en este análisis de la nueva escala, nos confirma que en los 18 ítems de la variable Valores en la Danza se cumple el modelo de Rasch y, por tanto, presentan la característica de la unidimensionalidad en la que todos los ítems de la prueba responden ante indicadores de la misma variable

En el Apéndice Documental C, como Anexo C.7., se pueden consultar los análisis detallados correspondientes a esta escala Valores en la Danza en el Grado Elemental.

En cuanto al ordenamiento de los ítems en el Grado Elemental, observamos una primacía del ítem FT5 Desarrollo del ritmo (-1,89), de la variable Formación Técnica,

que ocupa el primer puesto en importancia, frente al ítem FA4 Desarrollo del estilo propio (2,38), de la variable Formación Artística, que ha quedado en último lugar.

TABLA 3.10. ANÁLISIS DE RASCH DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE VALORES EN LA DANZA EN EL GRADO ELEMENTAL

ÍTEMS	IMPORTANCIA (M)	EE	INFIT	OUTFIT
FT5 Desarrollo del ritmo	-1,89	0,38	0,80	0,41
FA5 Sensibilidad musical	-1,28	0,32	1,34	1,04
FT6 Coordinación	-0,90	0,29	0,86	1,30
FT2 Conocimiento, dominio corporal	-0,43	0,27	0,70	0,61
FT4 Equilibrio	-0,43	0,27	1,00	0,97
FV1 Desarrollo moral	-0,36	0,26	0,84	0,82
FV2 Valor del respeto	-0,16	0,25	0,63	0,64
FV4 Valor de la igualdad	-0,04	0,25	0,92	0,96
FT1 Desarrollo técnico	-0,04	0,25	0,90	1,02
FA1 Desarrollo artístico	0,14	0,24	0,82	0,76
FT3 Respiración	0,20	0,24	1,21	1,10
FA3 Expresividad	0,20	0,24	1,21	1,20
FA6 Armonía y elegancia	0,36	0,23	0,91	0,88
FA2 Danza como comunicación	0,42	0,23	0,58	0,52
FV3 Valor de la paz	0,47	0,23	0,86	0,83
FV6 Valor de autoestima vs triunfo	0,67	0,22	1,29	1,30
FV5 Estímulo de la cooperación	0,67	0,22	1,26	1,55
FA4 Desarrollo del estilo propio	2,38	0,20	1,46	1,45
Media de los ítems	0,00	0,26	0,98	0,96
Desviación típica de los ítems	0,87	0,04	0,25	0,31
Coef. <i>alpha</i> de Cronbach puntuaciones iniciales profesorado= 0,89				
Test fiabilidad ítems= 0,91				
Test fiabilidad profesorado= 0,82				
Coef. de correlación profesorado= 0,94				
Coef. de correlación ítems= -0,97				

Para poder comprender mejor la interrelación de los ítems de las tres variables, se ha considerado oportuno aportar el Mapa de distribución de habilidades (Estima) de los profesores en relación con la dificultad (Importancia) de los ítems que podemos examinar en la Figura 3.13.

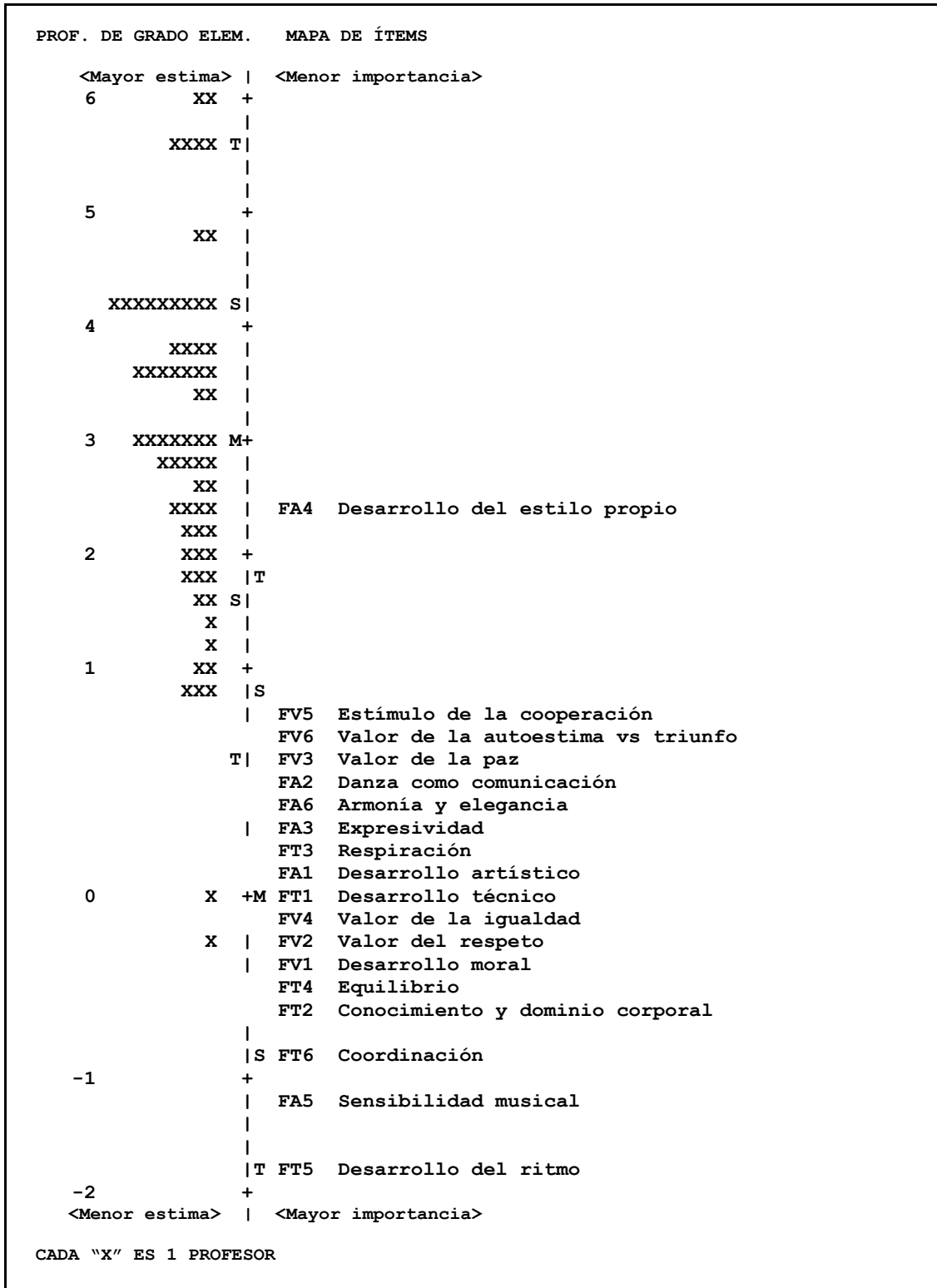
Este Mapa supone la relación gráfica, en una escala compartida, entre la distribución de las dificultades de los ítems y la distribución de las habilidades de los profesores de forma que, en el lado derecho de la escala, se encuentran los ítems y en el lado izquierdo, los profesores. En la interpretación de este Mapa, debemos recordar que a más baja puntuación de los ítems, mayor importancia han obtenido éstos a través de las respuestas de los profesores. No ocurre lo mismo con las puntuaciones de los profesores pues una puntuación mayor, refleja una mayor estima por la transmisión de los valores en las clases.

La letra M, situada en cada uno de los lados de la escala central, indica la media, bien de las puntuaciones finales de los profesores, bien de las puntuaciones finales de los ítems, y las letras S y T indican la primera y la segunda desviación típica, respectivamente.

Los ítems mejor valorados por los profesores son los pertenecientes a la variable Formación Técnica, ya que cinco de los ítems de esta variable se sitúan por debajo de la media. Le siguen los ítems de la variable Formación en Valores con tres de sus ítems por debajo de la media. La variable Formación Artística sólo tiene el ítem FA Sensibilidad musical situado por debajo de la media de los ítems.

Los ítems se encuentran bastante agrupados, pues 15 de los 18 ítems se encuentran entre la media y la primera desviación típica, 2 ítems entre la primera y la segunda y, sólo 1 ítem excede los límites de la segunda desviación. Respecto a la dispersión en la distribución de los profesores, se observa una buena agrupación, puesto que 51 de los 68 profesores de la muestra se sitúan en torno a la media en la primera desviación típica, 13 profesores están situados entre la primera y la segunda desviación y sólo cuatro profesores exceden la segunda desviación típica.

FIGURA 3.13. MAPA DE DISTRIBUCIÓN DE LAS HABILIDADES DE LOS PROFESORES Y DE LAS DIFICULTADES DE LOS ÍTEMS EN EL GRADO ELEMENTAL



Se observa que la distribución de dificultades de los ítems se encuentra más baja en la escala que la distribución de habilidades, solamente el ítem FA4 Desarrollo del estilo propio, de la variable Formación Artística, ha resultado difícil de valorar y por tanto de puntuar alto para 24 profesores cuya habilidad se sitúa en el mismo nivel o por debajo de la dificultad del mismo.

Según la interpretación que se puede realizar según el modelo de Rasch sobre la diferente alineación observada entre las habilidades de los respondentes y las dificultades de los ítems, ésta indica que el *Cuestionario-CVCD* resultó fácil, en general, para las personas de la muestra, es decir que el profesorado de danza en el Grado Elemental tiene un interés muy alto en la trasmisión de los valores planteados.

Del mismo modo que se ha procedido con el Grado Elemental, se procede ahora a presentar el ordenamiento de los ítems del *Cuestionario-CVCD* obtenidos para el Grado Medio, según la opinión del profesorado, en la Tabla 3.11.

La fiabilidad y validez de esta nueva escala resulta aceptable según el modelo de Rasch para todos los estadísticos y para todos los ítems. Los análisis pertenecientes a la escala Valores en la Danza en el Grado Medio se muestran en el Apéndice Documental C, como Anexo C.8.

Por lo que se aprecia en este nuevo ordenamiento, cuando las respuestas del profesorado se refieren al Grado Medio de danza, los ítems relacionados con la variable Formación en Valores, retroceden en cuanto a la importancia de su trasmisión, frente al avance de los ítems referentes a la Formación Técnica y a la Formación Artística.

El ítem mejor puntuado de la escala sigue siendo el ítem FT Desarrollo del ritmo (-2,66), perteneciente a la variable Formación Técnica, mientras que el último puesto lo ocupa ahora el ítem FV5 Estímulo de la cooperación (3,87), de la variable Formación en Valores.

TABLA 3.11. ANÁLISIS DE RASCH DE LOS ÍTEMS LA VARIABLE VALORES EN LA DANZA EN EL GRADO MEDIO

ÍTEMS	IMPORTANCIA (M)	EE	INFIT	OUTFIT
FT5 Desarrollo del ritmo	-2,66	0,74	0,95	0,28
FA5 Sensibilidad musical	-2,22	0,61	1,12	1,09
FT2 Conocimiento, dominio corporal	-1,89	0,54	0,92	0,97
FT4 Equilibrio	-1,04	0,40	1,16	1,46
FT6 Coordinación	-0,88	0,38	0,77	0,98
FA3 Expresividad	-0,88	0,38	0,70	0,61
FT1 Desarrollo técnico	-0,88	0,38	0,85	0,79
FA1 Desarrollo artístico	-0,16	0,31	0,66	0,71
FA6 Armonía y elegancia	0,03	0,30	0,96	1,21
FA2 Danza como comunicación	0,03	0,30	0,73	0,49
FT3 Respiración	0,03	0,30	0,92	0,76
FV1 Desarrollo moral	0,72	0,26	0,75	0,64
FV2 Valor del respeto	0,85	0,25	0,71	0,62
FV6 Valor de autoestima vs triunfo	0,97	0,25	1,20	1,24
FA4 Desarrollo del estilo propio	1,03	0,24	1,19	1,22
FV3 Valor de la paz	1,42	0,23	0,96	0,83
FV4 Valor de la igualdad	1,67	0,19	1,50	1,50
FV5 Estímulo de la cooperación	3,87	0,19	1,50	1,50
Media de los ítems	0,00	0,34	1,00	0,96
Desviación típica de los ítems	1,32	0,20	0,51	0,78
Coef. <i>alpha</i> de Cronbach puntuaciones iniciales profesorado= 0,84				
Test fiabilidad ítems= 0,94				
Test fiabilidad profesorado= 0,74				
Coef. de correlación profesorado= 0,94				
Coef. de correlación ítems= -0,93				

No obstante, para poder observar mejor estos cambios, presentamos en la siguiente Figura 3.14 el Mapa de distribución de habilidades de los profesores y de las dificultades de los ítems en el Grado Medio.

Los principales cambios que se pueden apreciar en este Mapa del Grado Medio respecto del Mapa del Grado Elemental, hacen referencia al ordenamiento de los ítems de las tres variables, pues los ítems de la variable Formación Técnica han aumentado de importancia, situándose sus seis ítems por debajo de la media y los ítems de la variable Formación Artística también han mejorado su posición, con 5 de sus 6 ítems por debajo de la media.

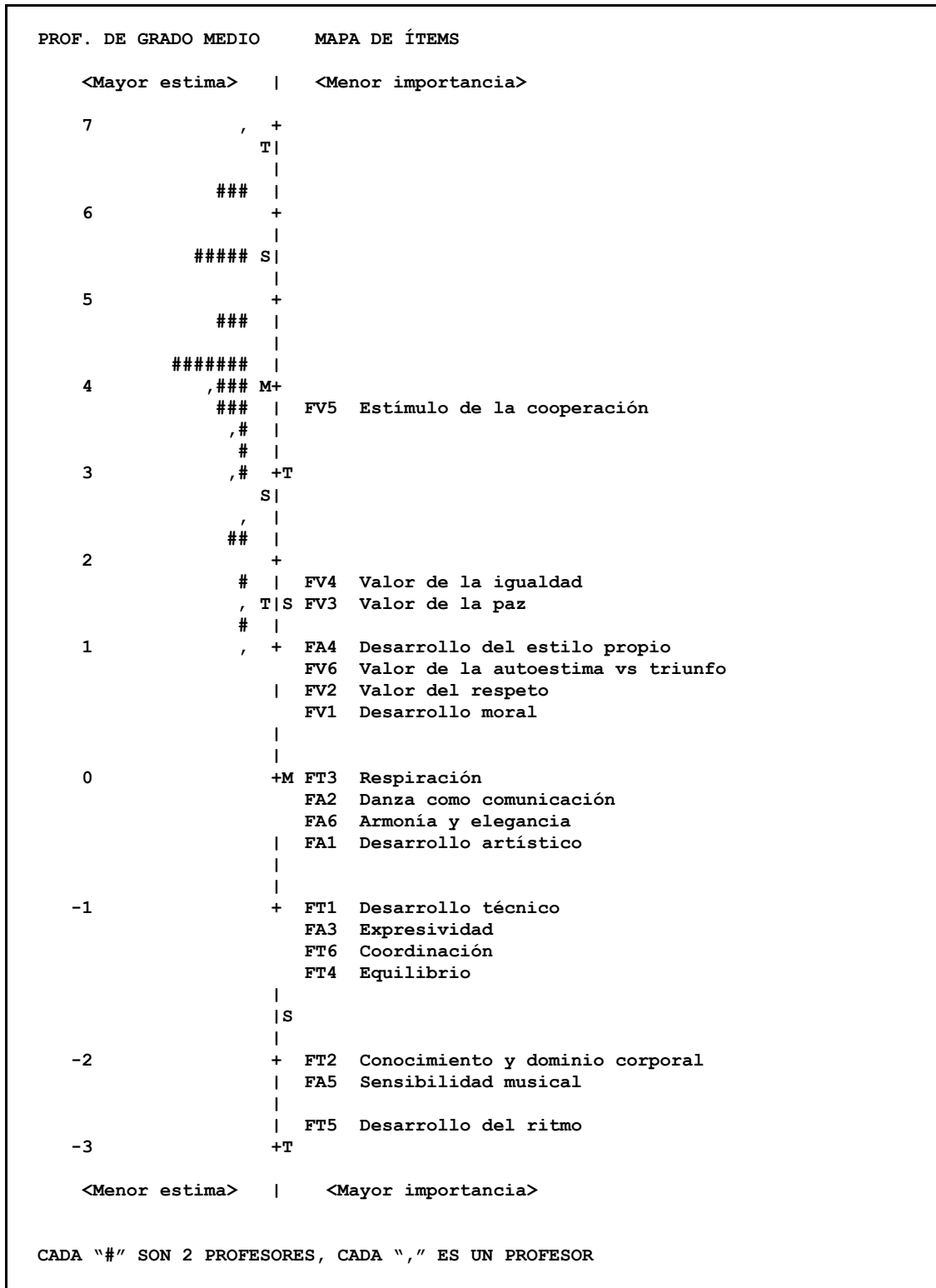
Sin embargo, la variable Formación en Valores tiene todos sus ítems por encima de la media, lo cual supone una pérdida de importancia respecto del Grado Elemental que se hace evidente, por ejemplo, en que el ítem FV1 Desarrollo moral, que pese a ser el ítem mejor situado de la variable Formación en Valores, sólo ocupa el 12º puesto, bajando del 6º puesto que ocupaba en el ordenamiento del Grado Elemental. Asimismo, es muy acusado el retroceso del ítem FV5 Estímulo de la Cooperación.

La dispersión de la muestra de profesores es similar a la que observábamos en el Mapa del Grado Elemental, mientras que la colección de ítems está un poco más dispersa, en un rango de -2,66 a 3,87.

La distribución de dificultades de los ítems sigue estando, para este grado de danza, desplazado hacia bajo respecto de la distribución de habilidades, luego los ítems del *Cuestionario-CVCD* son también fáciles de puntuar alto para los profesores en el Grado Medio de danza. Sólo el ítem FV5 Estímulo de la Cooperación, de la variable Formación en Valores, ha resultado difícil de puntuar alto para 25 profesores que tienen una puntuación de habilidad igual o inferior a la puntuación de dificultad del ítem.

Como ya explicamos anteriormente, este desplazamiento de la alineación de las habilidades y las dificultades, puede interpretarse como el gran interés que el profesorado manifiesta en la trasmisión de valores en la danza, aunque ahora en el Grado Medio se ha perdido el equilibrio entre los valores técnicos y artísticos y los valores morales que sí existía en el Grado Elemental.

FIGURA 3.14. MAPA DE DISTRIBUCIÓN DE LAS HABILIDADES DE LOS PROFESORES Y DE LAS DIFICULTADES DE LOS ÍTEMS EN EL GRADO MEDIO



3.1.9. Discusión de los resultados en el ámbito oficial

En lo que concierne a la construcción del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, se ha logrado un instrumento de medida válido y fiable, obteniéndose índices satisfactorios en cuanto a la validez general de los ítems y en cuanto a la fiabilidad de la prueba. Solamente el test de fiabilidad de las respuestas de los profesores en la escala Formación Técnica del Grado Elemental en la que el consenso por la valoración de sus ítems era muy elevado, ha resultado ser más bajo. Tal y como se ha comentado en la explicación de la escala, una situación de excesiva homogeneidad en la habilidad del profesorado o estima que éste siente por la transmisión de los valores técnicos, afecta negativamente al test de fiabilidad.

Tanto la inclusión en la muestra de profesores con diferentes grados de estima y/o la inclusión de nuevos ítems que cubrieran un mayor campo de dificultad, podrían mejorar sensiblemente este índice de fiabilidad.

Respecto a los resultados obtenidos en los análisis realizados sobre los cuestionarios del Grado Elemental, éstos indican que en este grado los profesores conceden una gran importancia a la transmisión de los valores técnicos, artísticos y morales, encontrándose todos ellos en equilibrio en cuanto a la estima que los profesores sienten por la transmisión de los mismos a sus alumnos.

El fomento de la competitividad está presente en el Grado Elemental de una forma moderada pues, a modo orientativo, si todos los profesores hubieran considerado los ítems de la variable Fomento de la Competitividad como “Nada Importante”, habrían puntuado con 1 punto cada uno de los ítems siendo la suma de todos ellos igual a 6 puntos. La media de las sumas de todos los profesores habría resultado, igualmente de 6 puntos, sin embargo la media de las puntuaciones iniciales de los cuestionarios para esta escala es de 9,9 puntos.

Los análisis efectuados sobre las respuestas de los profesores a los cuestionarios cuando se trata del Grado Medio, muestran que el equilibrio en la transmisión de los diferentes valores hallado en el Grado Elemental, se rompe en ventaja de las

variables Formación Técnica y Formación Artística que experimentan un ascenso significativo y en detrimento de la variable Formación en Valores que desciende de importancia con significación estadística. Estas variaciones se ven acompañadas del aumento significativo de la importancia concedida a la variable Fomento de la Competitividad.

Teniendo en cuenta que los ítems del *Cuestionario-CVCD* no cambiaban del Grado Elemental al Grado Medio y que la muestra de profesores era la misma, a excepción de los tres profesores que no contestaron alguno de los dos niveles educativos, sólo podemos achacar la variación en la puntuación de las variables al cambio de nivel educativo que se experimenta entre los dos grados de danza. Este cambio de nivel educativo actúa como variable independiente frente a las variables Formación Técnica, Formación Artística, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad en este caso, dependientes.

En el paso del Grado Elemental al Grado Medio se dan diversos factores que pueden haber influido sobre la opinión del profesorado, como puede ser el de la edad del alumnado que pasa a ocupar la franja de 12 a 18 años en el Grado Medio frente a la franja de 8 a 12 años que ocupa en el Grado Elemental.

Otro factor a tener en cuenta, es el de la orientación profesionalizante de los estudios de Grado Medio que, a tenor de lo expuesto en el Marco de Referencia Teórico del Capítulo 1, sobre la relación entre la profesionalización de la danza y la preeminencia de la técnica sobre la espiritualidad del bailarín, se presenta como potencialmente explicativo de los resultados obtenidos. De hecho, la asociación moderada positiva observada entre las variables Formación Técnica y Fomento de la Competitividad apuntan en este mismo sentido, al igual que la asociación moderada negativa encontrada también entre la variable Formación Técnica y Formación en Valores.

Por otra parte, el hecho de haber observado el aumento de la variable Fomento de la Competitividad, en el tránsito del Grado Elemental al Grado Medio, podría

deberse a que el profesorado de danza no es consciente de que está estimulando la competitividad entre los alumnos. El excesivo celo de este colectivo, en el que por supuesto se incluye la investigadora, por formar excelentes profesionales de la danza, conlleva en demasiadas ocasiones que se estimule a los alumnos al esfuerzo y a la capacidad de trabajo y dedicación con prácticas y/o estrategias que suscitan rivalidades e individualismos. En cierto modo, se estaría hablando de una equivocada formación en valores de los alumnos de danza, al confundir el profesorado el valor de la excelencia con el contravalor de la excelencia *por encima de todo*. Hubiera sido mucho más reconfortante que los ítems de la variable Fomento de la Competitividad no hubieran alcanzado respuestas diferentes de “Nada Importante” como sí ocurrió en demasiadas ocasiones en ambos grados educativos de danza.

Cuando se analiza la evolución de las variables según la experiencia docente, se observa que en la franja de 10 a 19 años de enseñanza, el profesorado manifiesta la opinión más equilibrada respecto a la formación que ofrece a los alumnos. Es en este momento cuando más importancia concede a las tres variables que representan los valores técnicos, artísticos y morales y, al mismo tiempo, cuando menos partidario es de fomentar la competitividad en las clases. En la franja anterior de 1 a 10 años de experiencia en la enseñanza de la edad, los profesores presentan las valoraciones más altas de la variable Fomento de la Competitividad mientras que es en la última franja considerada de 20 a 39 años de experiencia docente, cuando la variable Formación en Valores obtiene los valores más bajos.

Resulta también muy relevante para la investigación percibir cómo invariablemente para las tres franjas de experiencia analizadas, el paso del Grado Elemental al Grado Medio supone un descenso de la puntuación alcanzada para la variable Formación en Valores, y un aumento de la misma para la variable Fomento de la Competitividad.

Las posibles relaciones entre las variables apuntadas hasta este momento, se observan mejor cuando las interrelacionamos en la variable compuesta Valores en

la Danza. Destaca en los dos grados educativos analizados cómo los ítems de la variable Formación Técnica se encuentran en las mejores posiciones de puntuación. Igualmente, es de remarcar la alarmante circunstancia de los 6 ítems de la variable Formación en Valores que descienden de posición en el Grado Medio, quedando todos ellos en las posiciones finales de los 18 posibles valores puntuados, sobre todo el ítem FV5, representante del indicador “Estímulo de la cooperación”, que ocupa el último lugar a una considerable distancia del anterior.

3.1.10. Conclusiones de la Fase Descriptiva en el ámbito oficial

Los resultados obtenidos en los análisis realizados nos permiten formular las siguientes conclusiones:

- El *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* elaborado para el estudio cuantitativo de la Fase Descriptiva, es un instrumento de medida válido y fiable. La utilización de la técnica de análisis de Rasch ha demostrado que el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, junto con los criterios de interpretación y Tablas de Conversión oportunas, pueden ofrecerse a la comunidad investigadora para su utilización.
- El análisis Rasch efectuado sobre la información obtenida con la aplicación del *Cuestionario-CVCD* al profesorado de los estudios oficiales de danza, ha permitido conocer el aprecio global que dichos docentes tienen por las variables del estudio: Formación Técnica, Formación Artística, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad; así como el orden de importancia que estos profesores otorgan a los diferentes aspectos que conforman dichas variables, tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio de los estudios oficiales de danza.

- El profesorado de danza en el Grado Elemental concede gran importancia a los valores que se transmiten en las clases, tanto técnicos como artísticos y morales, manteniendo un fomento de la competitividad moderado.
- En la enseñanza oficial de la danza, a medida que los estudios son más profesionalizantes, hecho subrayado por el paso del Grado Elemental al Grado Medio, los profesores dan más importancia a la formación de los alumnos en valores técnicos y artísticos y restan importancia a la formación en valores morales, a la vez que el fomento de la competitividad aumenta en las clases.
- Los profesores de danza cuya experiencia docente oscila entre los 10 y los 19 años de dedicación profesional, son los que manifiestan una opinión más equilibrada en cuanto a la formación en valores técnicos, artísticos y morales, procurando evitar al mismo tiempo la competitividad entre los alumnos.
- En la enseñanza oficial de la danza, tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio, la cooperación aparece como el valor moral que menos importancia tiene para el profesorado, siendo además en el Grado Medio, el valor que ocupa el último puesto entre los 18 valores técnicos, artísticos y morales contemplados.
- Cuando las respuestas de los profesores de los estudios oficiales de danza relativas a los valores técnicos, artísticos y morales se interrelacionan formando la variable Valores en la Danza, se observa un claro ascenso del valor de los ítems correspondientes a las variables Formación Técnica y Formación Artística respecto de los ítems provenientes de la variable Formación en Valores. Este hecho se acentúa en el Grado Medio, en el que todos los ítems de esta última variable quedan relegados a los últimos puestos de la escala.
- La cooperación aparece como el valor moral al que el profesorado concede menos importancia, tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio de

la enseñanza oficial de la danza, ocupando el último puesto entre los 18 valores técnicos, artísticos y morales evaluados en el Grado Medio.

3.1.11. Confirmación de las hipótesis de la Fase Descriptiva

En relación con la serie de hipótesis de trabajo que habíamos formulado en el epígrafe 2.4. del Capítulo 2, estamos ahora en condición de afirmar lo siguiente:

Hipótesis N° 1:

- Se confirma la hipótesis según la cual: *Los profesores del Grado Medio de danza dan más importancia a la formación técnica y artística de sus alumnos que a la formación en valores morales de los mismos.*
- No se confirma la hipótesis según la cual: *Los profesores del Grado Elemental de danza darían más importancia a la formación técnica y artística de sus alumnos que a la formación en valores morales de los mismos.*

Hipótesis N° 2:

Se confirma la hipótesis según la cual: *En el Grado Medio de danza la estima del profesorado por la formación técnica y artística del alumnado aumenta, en relación con el Grado Elemental.*

Hipótesis N° 3:

Se confirma la hipótesis según la cual: *En el Grado Medio de danza la estima del profesorado por la formación en valores del alumnado disminuye y el fomento de la competitividad en las clases aumenta, en relación con el Grado Elemental.*

3.2. Resultados de la investigación en el ámbito de *la enseñanza de la danza en el folklore*

Este epígrafe se dedica a la investigación efectuada en el ámbito de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore. En él procedemos a la explicación de la metodología de análisis cualitativa empleada, junto con los resultados obtenidos en dicho análisis. Se aborda seguidamente la triangulación de los datos, para finalizar el epígrafe redefiniendo las *proposiciones iniciales* presentadas en el Capítulo 2 en el epígrafe 2.3.3.

3.2.1. Programas utilizados y análisis realizados

El análisis cualitativo de los documentos que recogen la información de la estrategia de observación participante, se ha realizado con el programa informático ATLAS.ti versión 5.0.

ATLAS.ti es una herramienta de trabajo perteneciente al tipo de herramientas de gran alcance CAQDAS (análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador), para el análisis cualitativo de corpus de datos textuales, gráficos, audios, y de video.

En esta Tesis Doctoral, el corpus de documentos analizados está formado por los siguientes documentos:

- Documentos escritos:
 - Relato de la observación de 32 clases-ensayo del *Grup de Danses Alimara*.
 - Relato de la observación de 6 clases-ensayo de la *Escola de Ball d'Alaquàs*, sección infantil.
 - Relato de 4 visitas a diferentes agrupaciones infantiles.
 - Relato de la participación en 10 actividades junto a grupos de folklore.
- Documentos sonoros:
 - Entrevista radiofónica al *Grup de danses Alimara*.
 - Entrevista realizada a Salvador Mercado, director de *Alimara*.
 - Presentación de la Federación de Folklore *Novella* en Gandía, Valencia.

En el Apéndice Documental E, como Anexo E.1. se pueden examinar los datos generales que configuran cada uno de estos documentos.

3.2.2. Metodología de análisis según la Teoría Fundamentada

El análisis cualitativo que se realiza desde el ATLAS.ti está basado en los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). Esta expresión que fue formulada por Barney Glasser y Anselm Strauss en los años 60 del siglo XX, está basada en el Interaccionismo Simbólico⁵ y se podría definir como: “Es una metodología general para el desarrollo de la teoría que se construye sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos” (Sandín, 2003:153), siendo esa teoría, “una relación plausible de conceptos y series de conceptos”.

La Teoría Fundamentada se caracteriza por:

1. Las proposiciones teóricas no se postulan al principio.
2. Las generalizaciones surgen de los datos y no de la forma en que fueron recogidos.
3. Las teorías se construyen sobre la información, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas (Ibid).

Para Strauss y Corbin (1997:vii):

“La metodología y los métodos (procedimientos) de la *Grounded Theory* están ahora entre los modos más influyentes y más ampliamente utilizados en las investigaciones cualitativas, cuando generar teoría es el objetivo principal del investigador”.⁶

No obstante, aunque algunas de las técnicas de codificación del ATLAS.ti, reflejan las ideas y la terminología usadas en la Teoría Fundamentada, los procedimientos

⁵El Interaccionismo Simbólico es una perspectiva teórica típicamente norteamericana cuyo término fue acuñado en 1947 por H. Blumer. Esta teoría se basa en: 1º Los seres humanos actúan sobre las cosas sobre la base de su significado; 2º Esos significados son el producto de la interacción social en la sociedad humana; y 3º Esos significados son manejados y modificados mediante un proceso interpretativo utilizado por cada individuo cuando trata con las cosas con las que se encuentra (*Diccionario de Sociología*, 1998:390-391).

⁶“Grounded theory methodology and methods (procedures) are now among the most influential and widely used modes of carrying out qualitative researchs when generating theory is the researcher’s principal aim”.

de codificación no abarcan completamente la complejidad de la actividad intelectual de la codificación que supone esta teoría (Mühr, 2004:116).

El programa ATLAS.ti, dispone de varias utilidades que facilitan las tareas relacionadas con cualquier acercamiento sistemático a los datos que no se pueden analizar por métodos estadísticos. Las principales tareas que se han realizado con este programa han sido las siguientes:

- Selección de citas.
- Codificación de citas.
- Agrupación de códigos en familias.
- Establecimiento de relaciones entre elementos.
- Registro de anotaciones o *memos*.
- Elaboración de diagramas o *networks*.

El proceso de análisis consta de varios etapas en las cuales las tareas mencionadas no se desarrollan de una forma lineal e independiente, sino que se pueden alternar y simultanear en el ir y venir de los datos a los resultados, propio de la investigación cualitativa. No obstante, para clarificar el procedimiento llevado a cabo, se van a describir a continuación las diferentes etapas por separado:

La **primera etapa** del análisis, corresponde a las fases de *selección* de citas y de *codificación* de las mismas. Según Muñoz (2005:34), este proceso puede realizarse a través del programa ATLAS.ti, desde dos estrategias diferentes pero no incompatibles: 1ª “Partir de los datos para llegar a los conceptos, es decir, el análisis previo de los datos (la lectura de los textos) permite ir elaborando paulatinamente la lista de códigos (*bottom-up, grounded*)”; 2ª “Partir de un trabajo conceptual previo, y por lo tanto de una lista de códigos preexistente que se irán aplicando a los datos (*top-down*)”.

La estrategia de codificación *top down*, plantea un trabajo deductivo en el que las citas se seleccionan al identificarlas en relación a unos códigos libres definidos con anterioridad, mientras que la estrategia *bottom up* supone un trabajo inductivo en

el que la propia significación de las citas es la que genera la creación de los códigos que se asignan a las mismas.

En nuestro caso, se ha escogido el procedimiento de codificación *bottom up* pues, al tratarse de un estudio “exploratorio” sobre la enseñanza y práctica del folklore, no se dispone de categorías previas que respondan a unas hipótesis explícitas de trabajo y, tal como relata (López-Aranguren, 1986:475), respecto del análisis de contenido exploratorio: “al investigador no le queda otro recurso que sumergirse en el contenido del material a analizar, examinándolo cuidadosamente para hallar las pistas que le permitan formular hipótesis de trabajo y principios de clasificación de los que derivar categorías”.

El sistema de codificación *bottom up* requiere una primera lectura detallada de los documentos, durante la cual se inicia una transformación-reducción de los datos, seleccionando palabras, frases o párrafos significativos para el estudio, que se convierten a partir de este momento en *citas*. Estas citas son significativas para el estudio presente en cuanto que se pueden asociar a una o más temáticas cuyas características y propiedades hacen referencia o están relacionadas con fenómenos de interés para la investigación, tales como: valores del folklore, transmisión de los mismos en las actividades de los grupos, aspectos metodológicos de la didáctica del folklore, etc. Las temáticas se denominan *códigos* y quedan ligados a las citas correspondientes a través de una función del programa ATLAS.ti.

La **segunda etapa** del análisis, ha consistido en la fase de *categorización* de los datos o producción de categorías generales, que surgen de la agrupación de los códigos siguiendo un criterio lógico de relaciones entre ellos, o de representatividad de la categoría a la que se les ha inscrito. En el programa ATLAS.ti, el proceso de categorización se realiza agrupando los códigos en *familias de códigos*.

La **tercera etapa** del análisis, ha supuesto el establecimiento de *relaciones* entre los diversos elementos aparecidos hasta ahora: las citas, los códigos y las familias de códigos. Esta actividad, que implica entrar en una fase de

conceptualización de los datos, recibe el nombre de **codificación axial** en la Teoría Fundamentada y, consiste en el acto de relacionar categorías con subcategorías, a través de sus propiedades y dimensiones, examinando cómo se entrecruzan y vinculan. De nuevo, el programa ATLAS.ti nos facilita esta acción al ofrecer al investigador dos opciones no excluyentes entre sí: la opción de utilizar una colección de relaciones previamente definidas y la opción de definir las relaciones adecuadas a las características propias de la investigación que se esté llevando a cabo. En nuestro estudio se han utilizado las dos posibilidades.

La **cuarta etapa**, responde a la fase de *teorización* en la cual se han identificado diversas *categorías centrales* sustentadas por los distintos elementos conceptuales surgidos en el análisis y por las proposiciones que definen las relaciones entre estos elementos. Esta cuarta y última etapa cierra el proceso de “generar y descubrir una teoría”, fin último que se propone en la Teoría Fundamentada (Sandín, 2003:153).

En las diferentes etapas del procedimiento descrito se ha utilizado también otra de las posibilidades que ofrece el análisis con ATLAS.ti: la escritura de anotaciones y de *memos*. Las anotaciones, que se pueden asignar a cada uno de los elementos, ayudan a perfilar el significado de cada uno de ellos de una forma totalmente flexible, pues pueden modificarse sin límite, y se utilizan como base de información y consulta a lo largo de todo el proceso de análisis, especialmente a la hora de establecer relaciones en la codificación axial. Las *memos*, por su parte, son anotaciones generales, que no van asociadas a ningún elemento en concreto, y que sirven para orientar el análisis. En las *memos* se han anotado todo tipo de reflexiones, recordatorios y dudas que iban surgiendo en el análisis, y se han planteado hipótesis sobre las que se seguía avanzando en la conceptualización y teorización deseada.

Igualmente, se ha empleado una de las herramientas más útiles del programa ATLAS.ti, que es la construcción de *diagramas o networks*. Las *networks* son muy útiles, tanto para el trabajo conceptual como para la presentación de los resultados.

En el trabajo conceptual, las *networks* son interesantes pues suponen el espacio en el que, además de representarse las relaciones establecidas previamente entre los elementos, identificarse nuevas relaciones entre éstos e incluso crearse otros nuevos, posibilitan la elaboración de hipótesis sobre dichas relaciones o el planteamiento de diferentes divisiones o agrupaciones de los elementos.

En la presentación de los resultados que sigue a continuación, las *networks* nos permiten obtener rápidamente una imagen clara e intuitiva de la idea que queremos transmitir.

3.2.3. Resultados obtenidos: *Networks*

Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo referido, se van a exponer con la ayuda de las *networks* elaboradas a lo largo del proceso analítico. Estas *networks* se organizan en torno a las siguientes familias de códigos: **Objetivos de los grupos de folklore** y **El profesorado de folklore infantil y juvenil** y a las siguientes categorías o temas centrales: **Valores en el folklore** y **Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folklore**.

En las *networks*, los elementos están representados por diferentes símbolos, según se trate de citas, códigos o familias de códigos. En la Figura 3.15 se muestran dichos símbolos junto con su elementos correspondientes.

FIGURA 3.15. SÍMBOLOS DE LOS ELEMENTOS DE LAS *NETWORKS*



Asimismo, cuando en las *networks* aparece alguna cita, ésta contiene la siguiente leyenda:

~	N1:N2	Texto	(N3:N4)/N-Audio
---	-------	-------	-----------------

La significación de estas leyendas se puede comprobar en la siguiente Tabla 3.12, (Muñoz, 2005:31):

TABLA 3.12. LEYENDA DE LAS CITAS

~	La cita tiene un comentario.
N1	Número de documento primario.
N2	Número (de orden) de la cita.
Texto	Texto con el que empieza la cita.
N3	Número del párrafo de inicio de la cita.
N4	Número del párrafo final de la cita.
N-Audio	Punto de inicio temporal en milisegundos.

De igual modo, los códigos en las *networks* contienen leyendas tales como las que se muestra a continuación:

Texto	n1:n2	~
-------	-------	---

La siguiente Tabla 3.13, (Muñoz, 2005:37), muestra la significación de las leyendas en el caso de los códigos:

TABLA 3.13. LEYENDA DE LOS CÓDIGOS

Texto	Nombre del código.
n1	Número de citas relacionadas con el código.
n2	Número de vínculos del código.
~	El código tiene un comentario.

El listado completo de códigos elaborado a lo largo del análisis realizado con el programa ATLAS.ti, se adjunta en el Apéndice Documental E, como Anexo E.2. Advertimos, que no todos los códigos del listado aparecen en las siguientes *networks* pues en el desarrollo del análisis, algunos de ellos fueron desechados por diferentes razones, bien porque fueron absorbidos por otros códigos similares, o bien porque no demostraron ser relevantes para la investigación.

En la Figura 3.16 se presenta el diagrama o *network* elaborado en torno a la familia de códigos **Objetivos de los grupos de folklore**. Los fines e intenciones

observados en el grupo de folklore estudiado, *Alimara*, han guiado la elaboración de esta *network*, junto con las percepciones captadas en las diversas actividades relacionadas con el folklore, en las que la autora de la investigación ha participado.

Se han encontrado tres objetivos principales que orientan la labor de este grupo: la *investigación*, la *difusión* y la *recuperación de tradiciones*; de los cuales, el objetivo de la *investigación* posibilita la consecución de los otros dos.

En cuanto a la *investigación*, el grupo se interesa por aspectos muy variados del folklore tales como las *músicas*, las danzas y los bailes, las *coplas populares* o el *vestuario*, poniendo siempre el énfasis en el *contexto* en el que las manifestaciones tradicionales se han desarrollado en las diferentes épocas, pues -como los bailadores manifiestan- difícilmente se puede apreciar aquello que no se comprende.

La investigación que se realiza en el grupo *Alimara* pretende ser *de calidad*, estando caracterizada por el rigor, la coherencia, una larga trayectoria de años de recogida de material y las búsquedas específicas. Las fuentes de información son diversas pero las más utilizadas y respetadas son las *fuentes vivas*, ya que el conocimiento y los recuerdos de las personas mayores respecto de su propio folklore constituyen el recurso más valorado. Esto último se torna decisivo en la labor de recuperación de los bailes y melodías de los pueblos y ciudades que, como ya se mencionó en el Capítulo 1, pudieron haber sufrido modificaciones en los tiempos de la Sección Femenina.

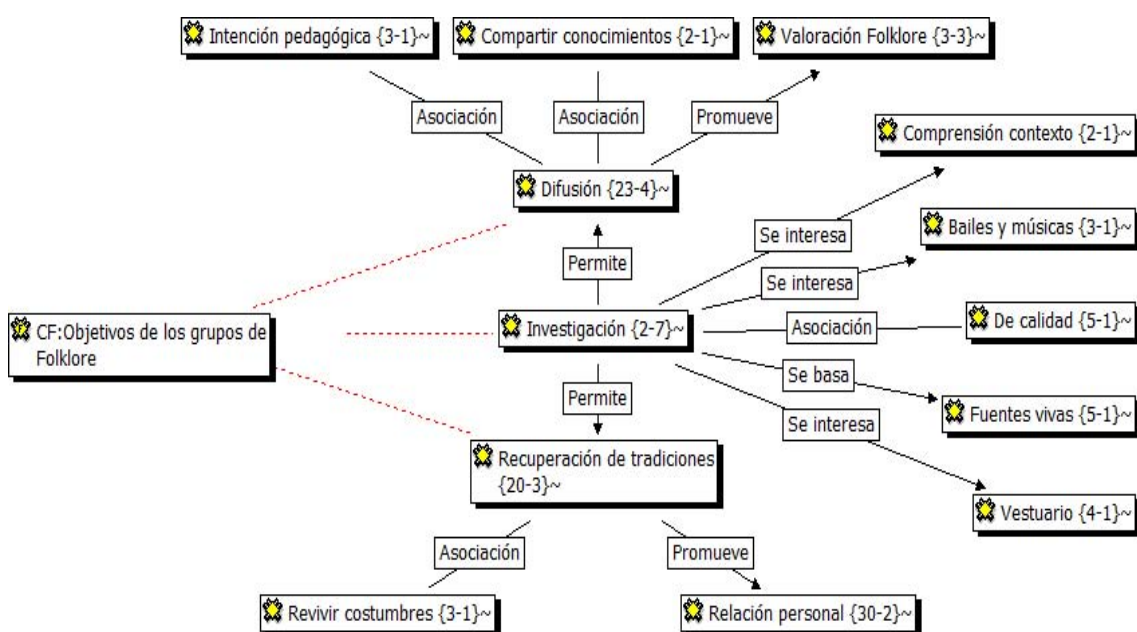
Los resultados de la labor de investigación, son la base de la tarea divulgativa que efectúa el grupo de una forma constante. Para este grupo la *difusión* del folklore tiene una importante *intención pedagógica*, ya que la mayor parte de los fundadores de la agrupación provienen de la profesión docente.

Esta implicación pedagógica entiende la difusión del folklore como una enseñanza de las costumbres y tradiciones para que las personas aprendan a valorarlas y sientan que pertenecen a una cultura común.

La labor de difusión está impulsada por la convicción de que los *conocimientos adquiridos* a través de la investigación deben *compartirse* con todas las personas, pues nadie puede considerarse propietario de una sabiduría que procede del pueblo.

Cuando las personas *comprenden y valoran* sus celebraciones tradicionales, vuelven a participar en las mismas con todas las mejoras personales y sociales que ello conlleva. De estos beneficios es de resaltar la gran importancia que adquiere la relación personal que se establece en las diversas actividades del folklore.

FIGURA 3.16. NETWORK: OBJETIVOS DE LOS GRUPOS DE FOLKLORE



La información ampliada de la familia de códigos **Objetivos de los grupos de folklore**, con las citas asociadas a sus códigos, se puede consultar en el Apéndice Documental como E, Anexo E.3.

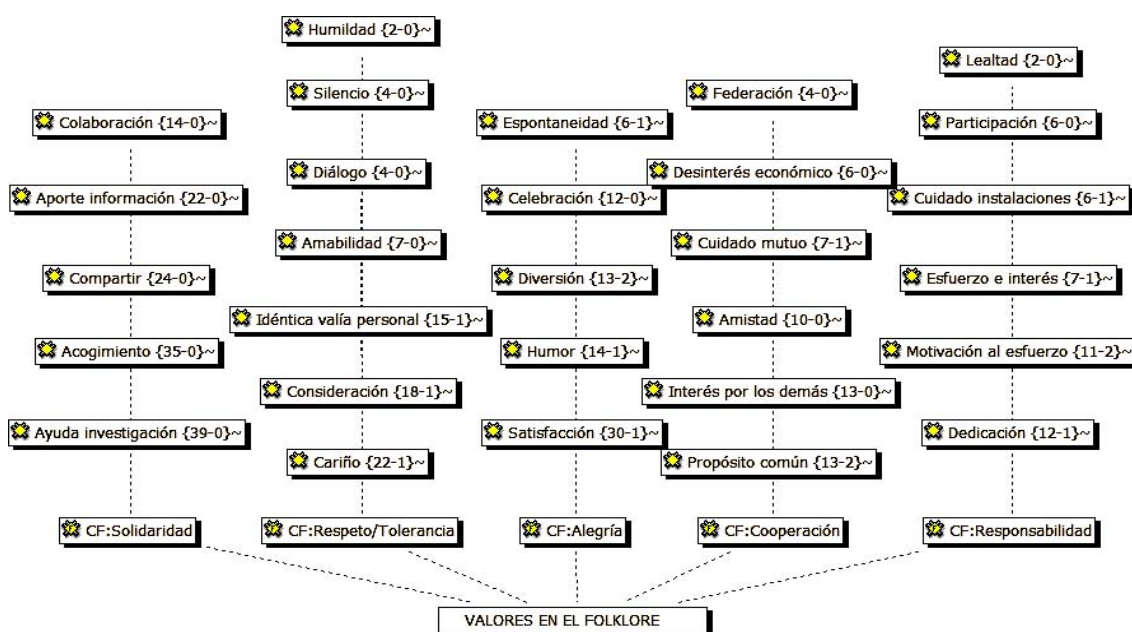
En la Figura 3.17, se presenta la siguiente *network* elaborada en el análisis, en la que se recoge la categoría central **Valores en el folklore** con los valores percibidos a lo largo de todas las experiencias vividas, principalmente con el grupo *Alimara*, en el periodo de observación del folklore.

En la elaboración de esta *network* se han agrupado las familias de códigos: **Solidaridad, Respeto/Tolerancia, Alegría, Cooperación y Responsabilidad** en una categoría central llamada *Valores en el folklore*.

Cada una de estas familias está compuesta por una serie de códigos que están asociados a determinadas citas. Las citas se corresponden con aquellas actitudes representativas de los diferentes valores que han sido observadas a lo largo del estudio realizado con el grupo *Alimara*.

Los códigos de cada familia, se han alineado de abajo arriba ordenados de mayor a menor número de citas asociadas a los mismos. Por ejemplo, el código *Satisfacción* de la familia de códigos **Alegría**, está asociado a 30 citas y por eso ocupa el lugar más bajo en la columna frente al código *Espontaneidad*, de la misma familia, que sólo está asociado a 6 citas.

FIGURA 3.17. NETWORK: VALORES EN EL FOLKLORE



Las citas de cada uno de los códigos de las familias de esta categoría central *Valores en el folklore*, se exponen en el Apéndice Documental E, como Anexo E.4. En este apéndice, se han suprimido las citas pertenecientes a la categoría central *Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folklore* de la que se tratará ampliamente en un próximo apartado.

Por el momento, comentaremos brevemente los valores más significativos del folklóre. Así, por ejemplo, el valor de la **solidaridad**, está muy presente en el folklóre desde el momento que una de sus máximas es el *compartir* con los demás toda la *información* que se posee.

Pero no sólo se comparten conocimientos. Los bailadores de los grupos se ayudan entre ellos como si de miembros de una gran familia se tratara, *colaborando* de diversas maneras: prestándose prendas y complementos del vestuario tradicional; dedicándose tiempo y atención ante problemas en las coreografías; confeccionando y ayudando a confeccionar trajes para los demás; peinándose y vistiéndose unos a otros en las actuaciones; etc.

La investigadora pudo vivir en primera persona cómo se le *acogía* desde el primer momento en el seno del grupo y cómo se le prestaba toda la *ayuda que necesitaba para la investigación*, empezando por el director y hasta el último miembro incorporado al grupo *Alimara*.

No menos destacado es el papel de los valores del *respeto* y de la *tolerancia* en los grupos de folklóre. En las observaciones realizadas, llamó especialmente la atención, la extraordinaria *amabilidad* y *cariño* con la que se tratan unos a otros en este ámbito, de forma que las personas se sienten arropadas y *consideradas* dentro de su *propia valía* y características.

No se encontraron personas con actitudes arrogantes ni engreídas, sino más bien *humildes* y *dialogantes*.

Pero si algo destaca verdaderamente en los ensayos, actuaciones y celebraciones del folklóre, es el valor de la **alegría**, como comentaremos también más adelante, en el caso de la enseñanza infantil y juvenil de la danza tradicional.

Los bailadores son personas cuyas circunstancias personales, familiares y laborales son absolutamente normales, con los problemas y contratiempos que acompañan la vida de cualquier ser humano. Sin embargo, de alguna manera, consiguen disfrutar enormemente de sus actividades en el folklóre. La gran afición

por la danza tradicional, junto a su amor por el folklore, hace que el baile surja con *espontaneidad*, sin mayores preocupaciones en cuanto a niveles de habilidad o requisitos técnicos.

Los ensayos se desarrollan siempre en un ambiente de *diversión*, con grandes dosis de *humor* y, sobre todo, *satisfacción* por la actividad que se está realizando. Es difícil que acabe un ensayo y los bailarores no se marchen contentos; muy cansados, pero contentos.

Se suelen aprovechar las conclusiones de los ensayos para *celebrar* y festejar todo tipo de situaciones, en su mayoría los cumpleaños de los bailarores, cantadores o miembros de la rondalla, en los que éstos invitan a sus compañeros a dulces y licores. No se hacen regalos en estas ocasiones, no es una “fiesta” en sí, sino un modo de compartir con los demás un momento de felicidad en una fecha señalada.

Por supuesto, no podemos olvidar el valor de la **cooperación**. Este valor adquiere todo su sentido en el contexto del folklore pues el grupo se desenvuelve como si los intereses particulares de cada uno de los miembros coincidieran en el *propósito común* de alcanzar los objetivos reseñados en la familia de códigos **Objetivos de los grupos de folklore**. Y esta particularidad se extiende a otros grupos cuando se forman las *federaciones*, en las que se comparten idénticas intenciones a la hora de cuidar y preservar el folklore y la cultura popular.

En este ambiente de cooperación, los bailarores se *cuidan mutuamente*, *interesándose* sinceramente por las circunstancias de sus compañeros que, en la mayoría de los casos, son ya sus *amigos*.

Se ha de resaltar que la pertenencia a un grupo de danza tradicional, se desarrolla de una forma totalmente *desinteresada* pues no hay ningún tipo de lucro, sino todo lo contrario. En el caso de que los grupos de folklore reciban alguna compensación económica en sus actuaciones, ésta se invierte en gastos generales del grupo como pueden ser: alquiler de medios de locomoción, alojamiento en los viajes, contrataciones extraordinarias de músicos, etc.

Por último, y muy ligado al comentario anterior, se encuentra el valor de la **responsabilidad**. Este valor se muestra en las manifestaciones del folklore a través de la enorme *dedicación* que supone para todos los miembros de los grupos de folklore el hecho de ser integrantes de los mismos.

Los bailadores deben asistir a los ensayos, que suelen realizarse en horarios nocturnos bastante intempestivos para poder compaginar la actividad diaria habitual con las tareas del grupo, y tienen que *esforzarse* considerablemente aprendiendo y practicando las ejecuciones de los bailes y danzas. Asimismo, están moralmente obligados, a *participar* en todos los eventos del grupo, que suelen coincidir con días festivos en su mayor parte.

La *lealtad* al grupo y a los compañeros, se presupone como actitud imprescindible para el buen desarrollo de todas las actividades, pues todos sus miembros son importantes y necesarios.

En cuanto a la observación de las clases del *Grup de Danses l'Olivar d'Alaquàs*, secciones infantil y juvenil, y las visitas realizadas a las “escoles de danses” con ocasión de la aplicación de los diferentes cuestionarios, han proporcionado una información notable sobre el desarrollo de las clases de danza en el folklore infantil y sobre los aspectos metodológicos del profesorado del mismo.

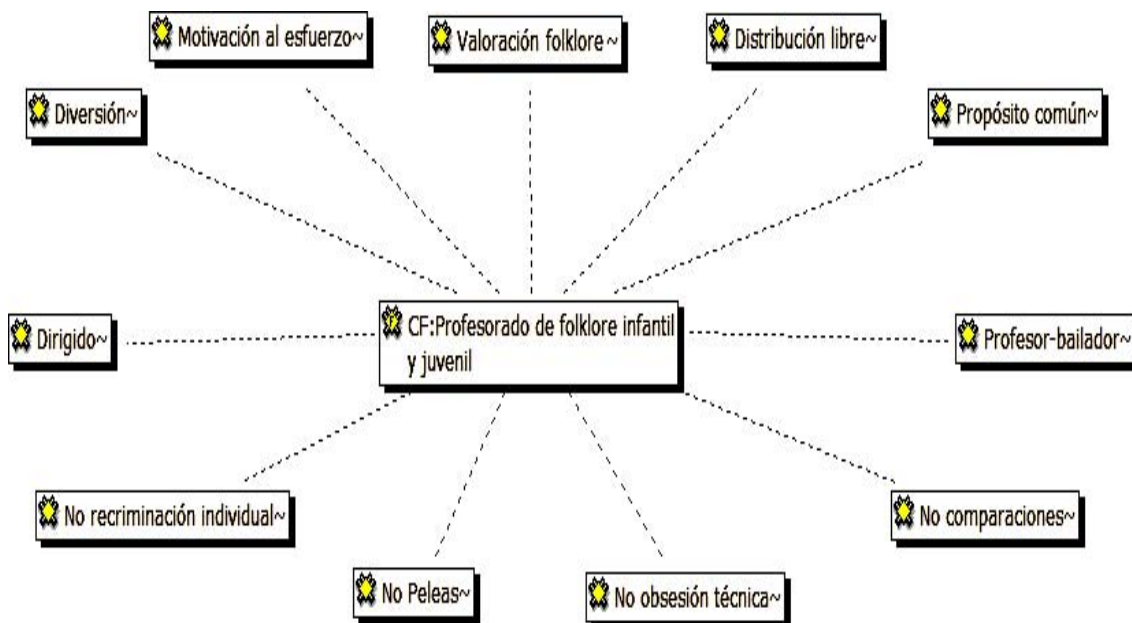
En la Figura 3.18 se presenta la *network* correspondiente a esta información. Como se puede ver en esta *network*, en torno a la familia de códigos **Profesorado de folklore infantil y juvenil**, se agrupan once códigos diferentes: *Diversión*, *Motivación al esfuerzo*, *Valoración del folklore*, *Distribución libre*, *Propósito común*, *Profesor-bailador*, *No comparaciones*, *No obsesión por la técnica*, *No peleas*, *No recriminación individual* y *Dirigido*.

Se ha observado que el profesorado de folklore infantil, promueve en sus clases la *diversión*, de forma que a los niños se les ve muy contentos cuando bailan en las clases de folklore.

La *motivación al esfuerzo* se concreta en las clases en que el esfuerzo por aprender los bailes se ve recompensado con la participación en las diferentes celebraciones.

Los profesores fomentan asimismo la *distribución libre* en las clases, lo cual revierte en una mayor relación entre todos los niños que cooperan en la consecución de los bailes.

FIGURA 3.18. NETWORK: EL PROFESORADO DE FOLKLORE INFANTIL Y JUVENIL



Muy relacionado con lo anterior, está el hecho de que los profesores insisten en las clases en que todos deben ir “a una”, promoviendo por tanto la convicción de que el grupo tiene un *propósito común*.

Impulsar la *valoración del folklore*, en el sentido de que aquello que no se conoce ni se comprende no se puede apreciar, está presente en las intenciones del profesorado de danza infantil en el folklore con el mismo significado que adquiere en el folklore de adultos.

La enseñanza de la danza en el folklore infantil y juvenil está asociada con un *estilo de enseñanza dirigido* pues, prácticamente la totalidad de las actividades que se realizan en las clases son propuestas y controladas de principio a fin por el profesor. No se observan en las clases estrategias diferentes de la Instrucción directa o la

Asignación de tareas. Pero esto no conduce a una figura de profesor autoritario sino todo lo contrario, los profesores de danza en el folklore se implican constantemente en las actividades, hasta el punto de bailar con los alumnos a lo largo de toda la clase como un bailarín más del grupo.

En las diferentes sesiones a las que se ha asistido, se ha advertido que en estas clases se *evitan las comparaciones*, de hecho, sólo en una ocasión se presencié una comparación entre alumnos por parte del profesorado en todo el periodo de observación.

Se ha observado, de igual modo, que el profesorado *no consiente las peleas* bajo ningún concepto e intenta solucionar los conflictos por medio de la reflexión. No obstante, solamente hubo riñas en dos ocasiones, lo cual da una idea del apacible ambiente de estas clases infantiles y juveniles.

Los profesores de folklore infantil observados, *no recriminaron en ninguna ocasión a los niños de forma individual*, las correcciones son siempre amables y colectivas, incluso en los casos en los que es obvio quién es el niño que se está equivocando. Las correcciones no van acompañadas de castigos ni sanciones sino que suelen derivar en repeticiones de los bailes completos o de los fragmentos incorrectos.

El profesorado *no ha manifestado gran preocupación por los aspectos técnicos* en la ejecución de los bailes por parte de los niños y jóvenes, pero tampoco dejando de lado la búsqueda de la calidad en el baile.

En el Apéndice Documental E, como Anexo E.5., se muestran las citas asociadas a todos los códigos de la familia **Profesorado de folklore infantil y juvenil**.

La categoría central *Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folklore* formada por el conjunto de familias de códigos: **Alegría, Respeto/Tolerancia, Responsabilidad y Cooperación**, dada la importancia que tiene en la presente Tesis Doctoral, ha sido descompuesta en varias *networks*, una para cada familia de códigos, que desglosaremos a continuación.

Asimismo, se ha considerado oportuno extraer las citas específicas de las familias de códigos **Alegría**, **Respeto/Tolerancia**, **Responsabilidad** y **Cooperación** pertenecientes a esta categoría central, y mostrarlas en el Apéndice Documental E, como Anexos E.6., E.7., E.8. y E.9., respectivamente.

El primer valor que vamos a mostrar es el valor de la familia de códigos **Alegría** el cual está representando en la *network* de la Figura 3.19, junto con sus códigos asociados: *Diversión*, *Celebración*, *Satisfacción*, *Espontaneidad* y *Humor*. De cada uno de estos códigos, se muestran una o dos citas representativas del sentido de los mismos. Como se puede apreciar, los códigos se muestran con los textos de los comentarios que los definen.

El valor de la **alegría** se manifiesta en la enseñanza de la danza en el folklore infantil y juvenil de múltiples formas:

Una de ellas es la *satisfacción* y la *espontaneidad* que son palpables cuando se observan los ensayos de danza infantiles y juveniles. Los pequeños bailarines disfrutan en sus actividades haciendo aquello que les gusta hacer: bailar con sus compañeros y amigos. No hay más preocupación que el esfuerzo por prestar atención a los aspectos que conciernen al baile: las coreografías, las músicas, los desplazamientos o la relación espacial con los otros bailarines, ni mayor satisfacción que concluir el baile con éxito, pues no hay niveles, ni evaluaciones, ni comparaciones entre los más habilidosos.

Todo lo anterior contribuye a que las clases y ensayos sean *divertidas* para los jóvenes bailarines. Es posible que durante los ensayos haya un poco de “descontrol”, pero en cuanto los profesores avisan de que va a empezar a sonar la música, la entrega es total y la diversión se refleja en sus rostros.

El sentido del *humor* con el que se manejan las diferentes situaciones, también influye a la hora de conseguir un ambiente alegre en las clases. Los profesores suelen bromear con los niños y también los niños gastan bromas a los profesores.

FIGURA 3.19. NETWORK: VALOR DE LA ALEGRÍA EN LA ENSEÑANZA INFANTIL Y JUVENIL DEL FOLKLORE



Cuando se tienen que hacer correcciones en los bailes, los profesores buscan frases graciosas o símiles populares que hacen reír a los niños ante sus equivocaciones.

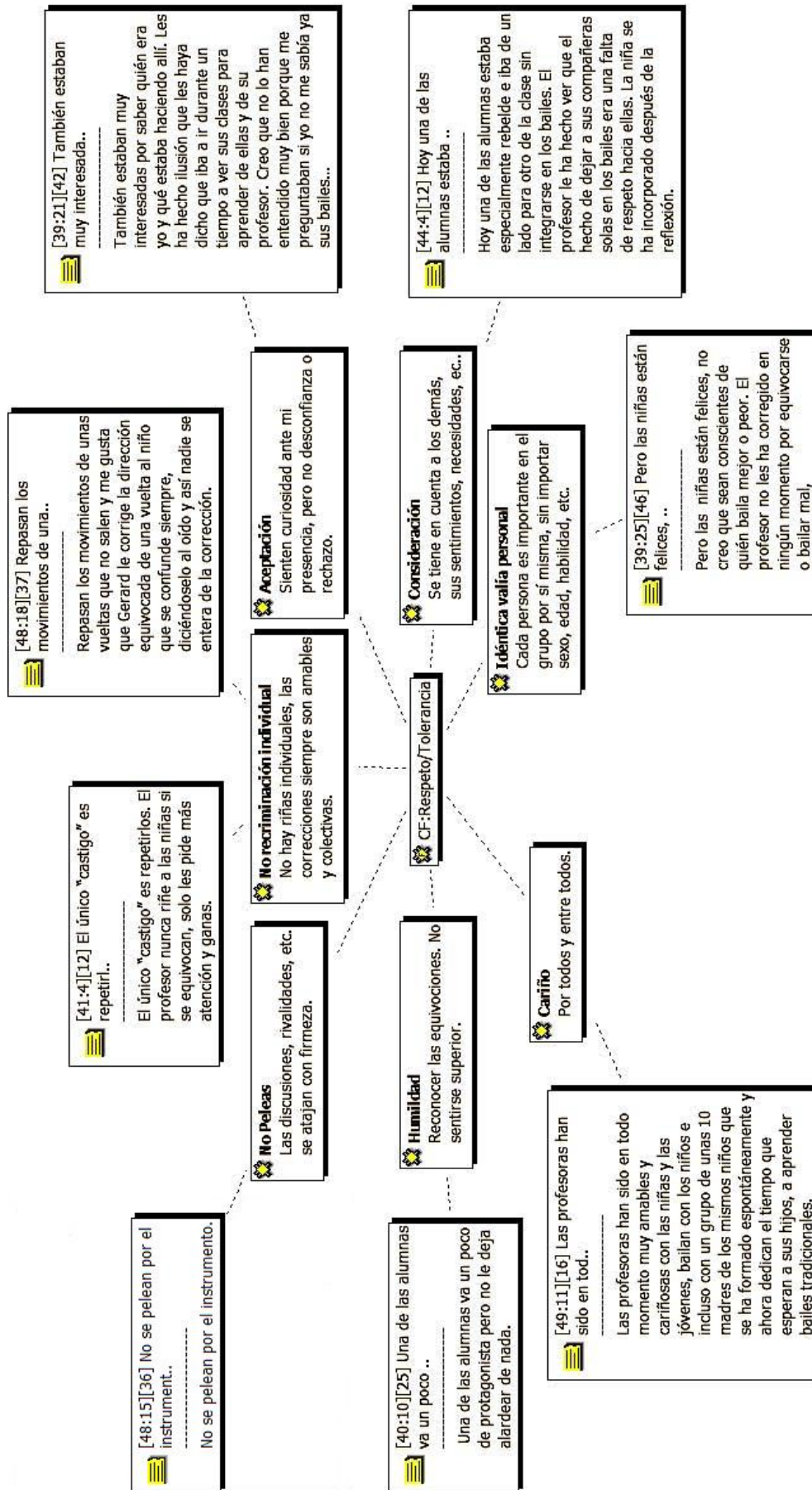
Otra manifestación de alegría son las *celebraciones* que se incorporan a la vida del grupo, de forma que se aprovechan finales de ensayos o ratos libres para festejar diversos acontecimientos como premios, cumpleaños, santos, etc., o se reservan fechas fuera de los horarios habituales para celebraciones completas con meriendas o cenas, bailes y juegos en las que, sobre todo, se busca la relación y convivencia de los jóvenes alumnos y, en muchas ocasiones también de sus familias, en un espacio lúdico y cálido.

En la siguiente Figura 3.20, se presenta la *network* de la familia de códigos **Respeto y Tolerancia**, que lleva asociados los códigos *No peleas*, *No recriminación individual*, *Aceptación*, *Consideración*, *Idéntica valía personal*, *Cariño* y *Humildad*, con sus correspondientes citas asignadas.

En la enseñanza de la danza en el folklore infantil y juvenil, llama la atención el alto grado de **respeto** que se tienen unos a otros, directamente unido a la **tolerancia** reinante en todas las actividades. Los niños y jóvenes son tratados con mucho *cariño* y ellos también hacen lo mismo entre ellos y con sus profesores. Se *aceptan* nuevos compañeros sin ningún tipo de recelo y los profesores recuerdan a menudo lo importante que es la *consideración* entre las personas teniendo en cuenta los sentimientos y las características de los demás.

Se ataja con rapidez cualquier situación conflictiva instando al diálogo y a la reflexión para la *solución de peleas* o riñas. Los niños y jóvenes bailarines son conscientes de *su propia valía* pues se sienten queridos y necesarios en los bailes del grupo y *no se les recrimina individualmente* si se equivocan en la ejecución de las coreografías, con lo cual no aparecen sentimientos negativos de torpeza o inferioridad. En este sentido, tampoco se permite a los alumnos que tienen más facilidad para bailar alardear de sus condiciones sino que se fomenta la *humildad*.

FIGURA 3.20. NETWORK: VALORES DEL RESPETO Y LA TOLERANCIA EN LA ENSEÑANZA INFANTIL Y JUVENIL DEL FOLKLORE



En la *network* de la Figura 3.21 se muestra la familia de códigos **Responsabilidad**. Los códigos pertenecientes a esta familia son: *Dedicación*, *Motivación al esfuerzo*, *Esfuerzo e interés*, *Valoración del folklore* y *Cuidado por las instalaciones*. También en este caso se han seleccionado una o dos citas relevantes para la comprensión de cada código.

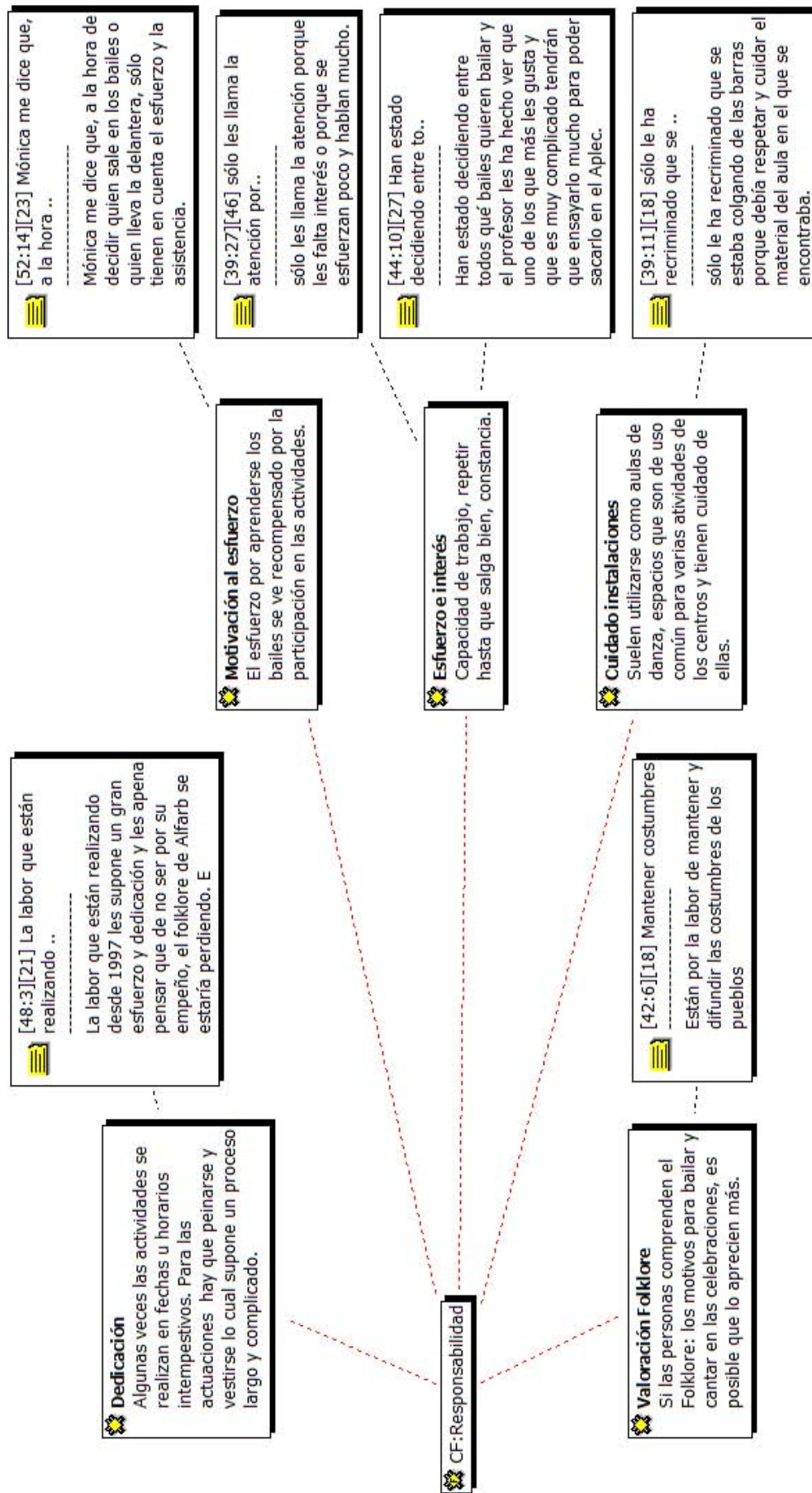
El valor de la **responsabilidad**, está presente en las clases de danza en el folklore infantil y juvenil en diversos aspectos. Uno de ellos es la *dedicación* que se fomenta entre los bailarines del grupo a modo de compromiso, con la asistencia por ejemplo, a las actuaciones en sus pueblos y a los *Aplecs de Danses*, bien a los organizados por sus grupos o bien a los que son invitados por otras agrupaciones.

Precisamente, la buena respuesta de los niños y jóvenes ante los compromisos del grupo es uno de los factores que se tiene en cuenta a la hora de seleccionar bailarines para las diferentes coreografías, lo cual les hace tomar conciencia de que a la hora de ejecutar los bailes y danzas ensayados por los grupos de folklore, el hecho de que algún bailarín falte ocasiona problemas a los demás. La *motivación al esfuerzo* que supone la práctica y repetición de los bailes y la considerable cantidad de tiempo que hay que dedicar a vestirse y peinarse con el atavío tradicional, se premia con la participación en la ejecución de los bailes y danzas en las diferentes celebraciones. No se premian las mejores condiciones para la danza, sino el empeño y la voluntad.

A los niños y jóvenes también se les inculca el *amor por sus tradiciones y costumbres* de modo que se sientan unidos a ellas y comprendan la importancia de transmitir las para que no caigan en el olvido, siendo responsabilidad de todos el mantener vivo el folklore popular.

Se ha observado en todas las clases y ensayos de danza en el folklore cómo se inculca a los bailarines el *cuidado por las instalaciones* y sus equipamientos, tanto en aquellas ocasiones en las que el recinto era de uso y disfrute de la agrupación como en las que se trataba de locales prestados al efecto.

FIGURA 3.21. NETWORK: VALOR DE LA RESPONSABILIDAD EN LA ENSEÑANZA INFANTIL Y JUVENIL DEL FOLKLORE



Por último, en la Figura 3.22, podemos ver la *network* de la familia de códigos **Cooperación**, junto con los códigos que la definen: *Relación personal*, *Profesor-Bailador*, *Propósito común*, *Cuidado mutuo* y *Distribución libre* y las citas destacadas para cada uno de ellos.

El valor de la **cooperación** se trasmite en el ámbito de la enseñanza infantil y juvenil de la danza del folklore en todas las actividades que desempeñan los grupos. En los ensayos se promueve el concepto del *propósito común*, de forma que los alumnos se esfuerzan en pos de la consecución de los bailes y danzas entendidos como un proyecto de todos y para todos.

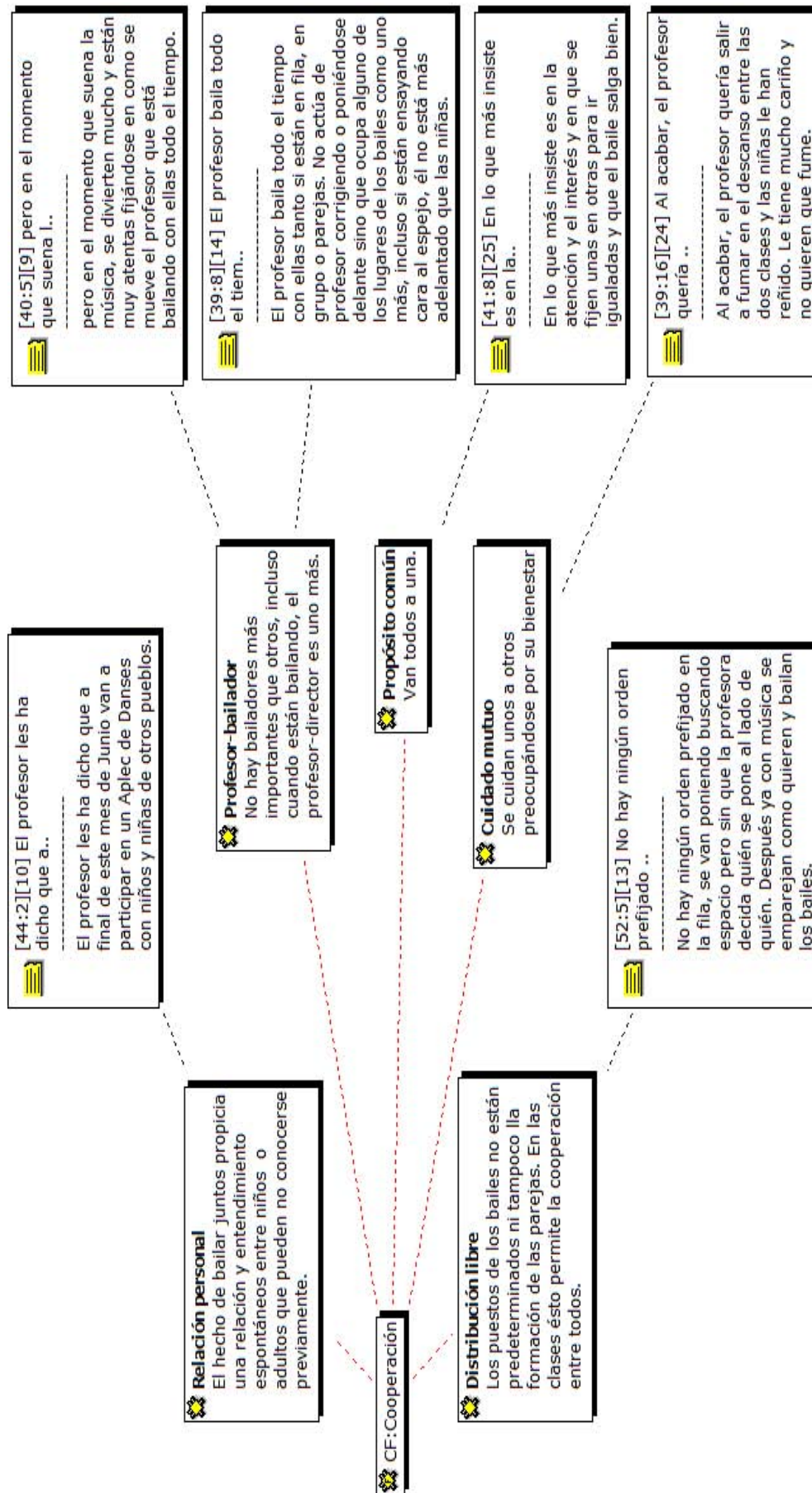
Dentro de los grupos, se *cuidan unos a otros*, demostrándose que todos son importantes para los demás y que su participación es necesaria. El resultado de una danza o baile siempre responde a un empeño común, de hecho los *profesores suelen bailar siempre* todos los bailes junto a sus alumnos como una persona más del grupo.

En las actuaciones la cooperación aparece en forma de *relación* entre los niños y jóvenes bailadores de diferentes grupos, pues no importa conocerse de antemano para bailar juntos y, de nuevo, la ejecución de las coreografías y el éxito de las celebraciones dependerá de todos y cada uno de los participantes.

Los niños y jóvenes se acostumbran a los intercambios y aprenden a ser buenos anfitriones cuando las actuaciones se celebran en sus pueblos y a apreciar las costumbres de otros pueblos cuando son ellos los visitantes. El hecho de que la *distribución* en las parejas y en las agrupaciones de los bailes sea *libre*, permite a los niños y/o jóvenes aumentar el número de compañeros a los que se conoce y, al no formarse grupos cerrados, la cooperación a la hora de bailar surge espontáneamente.

En el Apéndice Documental E, como Anexo E.6. se recogen las citas asociadas a todos los códigos de las familias de la categoría central **Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folklore**.

FIGURA 3.22. NETWORK: VALOR DE LA COOPERACIÓN EN LA ENSEÑANZA INFANTIL Y JUVENIL DEL FOLKLORE



3.2.4. Análisis de la triangulación de los datos

Los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios elaborados para la triangulación de la información hallada en el análisis cualitativo del entorno de la enseñanza y práctica del folklore, han sido estudiados con el programa STATGRAPHICS Centurion XV.I, con el cual se han realizado los siguientes análisis:

- Estadísticos de los ítems y las variables.

Cuestionario del profesorado de danza en el folklore:

La muestra de profesores de folklore está compuesta por 12 personas de diferente edad, género y experiencia, de las cuales una de ellas no contestó el apartado del cuestionario relativo al folklore infantil. De esta forma, las muestras relativas al folklore infantil y al folklore adulto son de 11 y 12 profesores, respectivamente.

Dado que en esta parte del estudio sólo se pretende triangular la información cualitativa obtenida, los análisis que se han realizado sobre el conjunto de datos de esta muestra, se resumen en el cálculo de la media y desviación típica de las puntuaciones de cada uno de los ítems de los indicadores de las diferentes variables, y de la media y desviación típica de las propias variables.

Explicitamos ahora, tal como hicimos en el caso de los cuestionarios de la enseñanza oficial, el criterio de puntuación que se ha aplicado a las respuestas de los profesores. A continuación se exhibe la Tabla con las cuatro posibles respuestas a los los ítems del *Cuestionario del profesorado de danza en el folklore*:

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Para los ítems de las cuatro variables Formación Técnica en el Folklore, Formación Artística en el Folklore, Formación en Valores en el Folklore y Fomento

de la Competitividad en el Folklore, las respuestas “Muy importante” equivalen a 4 puntos, las respuestas “Importante” equivalen a 3 puntos, las respuestas “Poco importante” equivalen a 2 puntos y las respuestas “Nada importante” equivalen a 1 punto. Los valores de los ítems y de las variables se han calculado promediando la puntuación de las respuestas de los profesores.

La Tabla 3.14 recoge las puntuaciones medias calculadas de los ítems y las variables junto con sus desviaciones típicas (DT) correspondientes:

TABLA 3.14. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS Y LAS VARIABLES EN EL FOLKLORE INFANTIL Y EN EL FOLKLORE ADULTO

ÍTEMS-Variables	FOLKLORE INFANTIL		FOLKLORE ADULTO	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT
FTF1 Desarrollo técnico	2,82	0,75	3,17	0,83
FTAF2 Ritmo y Musicalidad	3,27	0,79	3,58	0,51
FTF3 Coordinación	3,18	0,87	3,5	0,67
FT en el Folklore	3,09	0,24	3,42	0,22
FAF1 Danza como comunicación	3,72	0,47	3,83	0,39
FTAF2 Ritmo y Musicalidad	3,27	0,79	3,58	0,51
FAF3 Gracia y soltura	3,64	0,50	3,83	0,39
FA en el Folklore	3,55	0,24	3,75	0,14
FVF1 Agrado melodías y danzas trad.	3,82	0,40	3,75	0,45
FVF2 Valores unidad y la cooperación	4	0,00	4	0,00
FVF3 Valores respeto y la igualdad	4	0,00	3,83	0,39
FVF4 Valor de la paz	3,90	0,30	3,92	0,29
FVF5 Amor y cuidado por la trad.	3,82	0,40	3,83	0,39
FV en el Folklore	3,91	0,09	3,87	0,1
FCF1 Estímulo de la individualidad	1,82	0,40	1,83	0,39
FCF2 Estímulo de las comparaciones	1,18	0,40	1,25	0,45
FCF3 Pugna por el vestuario	1,09	0,30	1,17	0,39
FCF4 Estímulo espíritu competitivo	1,82	1,17	1,75	1,13
FC en el Folklore	1,48	0,40	1,5	0,34

Las tablas de respuestas del *Cuestionario del profesorado de danza en el folkllore infantil y Adulto*, pueden consultarse en el Apéndice Documental B, como Anexos B.3. y B.4., respectivamente. A su vez, los análisis que han permitido la elaboración de la Tabla 3.14, pueden consultarse en el Apéndice Documental D, como Anexo D.5.

Para una mejor observación de los resultados anteriores, se han elaborado gráficos para cada variable, que se exponen a continuación en diversas Figuras.

En la primera de ellas, en la Figura 3.23, podemos observar los valores medios que han alcanzado las cuatro variables analizadas para las clases de folkllore infantil y las clases de folkllore adulto.

Como se puede apreciar, la variable más importante para el profesorado en ambas etapas es la variable Formación en Valores en el Folkllore con una puntuación media de 3,91 en el folkllore infantil y de 3,87 en el folkllore adulto, siguiendo en orden de importancia la variable Formación Artística en el Folkllore con una puntuación media de 3,55 en el folkllore infantil y de 3,75 en el folkllore adulto y la variable Formación Técnica en el Folkllore, cuya puntuación media es de 3,09 en el folkllore infantil y de 3,42 en el folkllore adulto.

Para la interpretación de estos datos, extrapolamos la significación de la equivalencia de las respuestas a los ítems en puntos, expuesta más arriba. Así, vemos que estas tres variables se sitúan en la franja de “Importante” a “Muy importante”, que según la equivalencia referida, oscila desde los 3 a los 4 puntos. La variable Fomento de la Competitividad en el Folkllore obtiene puntuaciones medias muy bajas, de 1,48 en el folkllore infantil, y de 1,50 en el folkllore adulto, en la franja “Nada importante” a “Poco importante”, que varía entre 1 y 2 puntos.

En la Figura 3.24 que prosigue a la Tabla comentada, se presenta la variación experimentada en la puntuación media de las cuatro variables analizadas en el tránsito de las clases de folkllore infantil a las clases de folkllore adulto. Vemos que aumentan las variables Formación Técnica en el Folkllore y Formación Artística en

el Folklore, y que apenas varían las variables Formación en Valores en el Folklore y Fomento de la Competitividad en el Folklore.

FIGURA 3.23. VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES EN EL FOLKLORE INFANTIL Y ADULTO

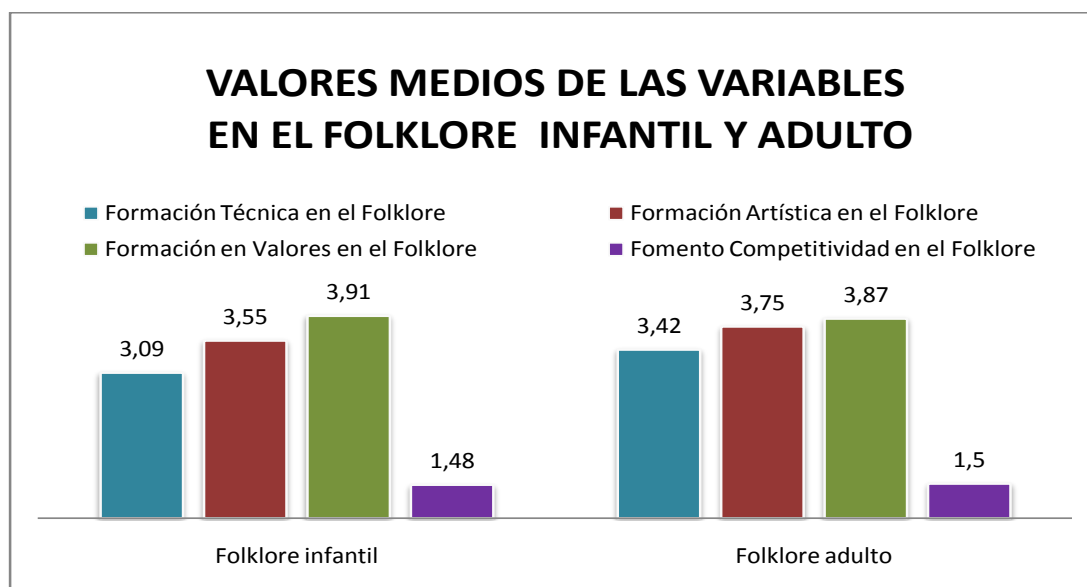
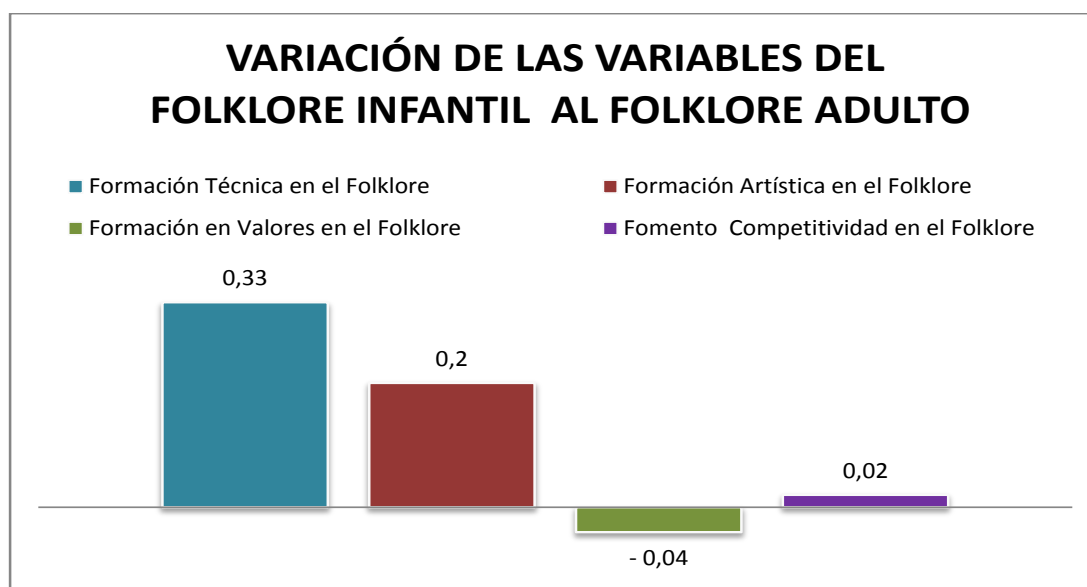


FIGURA 3.24. VARIACIÓN DE LOS VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES EN EL FOLKLORE INFANTIL Y ADULTO



Respecto de las puntuaciones alcanzadas por los ítems de cada variable, se observa volviendo a los datos de la anterior Tabla 3.14 que para la variable Formación

Técnica en el Folklore que la distribución de los ítems es muy parecida en ambas etapas, destacándose el ítem FTAF2 que responde al Ritmo y la musicalidad (M= 3,27-folklore infantil, M= 3,58-folklore adulto). El ítem menos valorado es el ítem FTF1, correspondiente al Desarrollo técnico (M= 2,82-folklore infantil, M= 3,17-folklore adulto). Todos los ítems ascienden en su puntuación media, al pasar del folklore infantil al folklore adulto.

Sobre los ítems pertenecientes a la variable Formación Artística en el Folklore, se puede apreciar en la Tabla citada que el ítem considerado por los profesores como más importante es el ítem FAF1, representante de la Danza como comunicación (M= 3,72-folklore infantil, M= 3,83-folklore adulto).

Sin embargo, el ítem FAF2 Ritmo y musicalidad (M= 3,27-folklore infantil, M= 3,58-folklore adulto), compartido para las variables Formación Técnica en el Folklore y Formación Artística en el Folklore, que obtuvo la más alta valoración cuando se le consideró como ítem de la variable técnica, ahora considerado en la variable artística, es el menos valorado.

Esta circunstancia es comprensible si tenemos en cuenta que la faceta artística ha resultado más importante en el folklore que la faceta técnica. Así aspectos como que la danza sirva de medio expresivo y de comunicación entre las personas o que los bailarines ejecuten sus movimientos con gracia y soltura prevalecen sobre el factor del ritmo y la musicalidad.

También en este caso, al igual que ya comprobamos en los ítems de la variable Formación Técnica en el Folklore, todos los ítems son considerados más importantes por el profesorado en referencia al folklore adulto que en referencia al folklore infantil.

En lo que concierne a los valores obtenidos por los diferentes ítems de la variable Formación en Valores en el Folklore, las variaciones apreciadas en los ítems del folklore adulto respecto del infantil son mínimas en comparación a las que habíamos observado en las variables técnicas y artísticas. El ítem FVF2, que representa los Valores de la unidad y la cooperación (M= 4-folklore infantil, M= 4-folklore

adulto), obtiene en las dos etapas analizadas la puntuación máxima posible, seguido muy de cerca por los ítems FVF3 Valores del respeto y la igualdad (4-folklore infantil, 3,83-folklore adulto), y FVF4 Valor de la paz (M= 3,9-folklore infantil, M= 3,92-folklore adulto). El ítem menos valorado es FVF1 Agrado por las melodías y danzas tradicionales (M= 3,82-folklore infantil, M= 3,75-folklore adulto). Según estas puntuaciones, los ítems más importantes son los que se corresponden con los indicadores de los valores morales y sociales. Ni siquiera aquellos ítems que se habían introducido como propios del contexto del folklore en relación con la transmisión de tradiciones y valores culturales, han logrado superar en puntuación a los anteriores.

Por último, también en el caso de la variable Fomento de la Competitividad, los ítems apenas varían en el tránsito del folklore infantil al folklore adulto, como ya ocurrió en la variación de las puntuaciones de los ítems de la variable Formación en Valores en el Folklore.

El ítem que tiene las puntuaciones más bajas es el ítem FCF3 Pugna por el vestuario (M= 1,09-folklore infantil, M= 1,17-folklore adulto), y el ítem FCF1 Estímulo de la individualidad (M= 1,82-folklore infantil, M= 1,83-folklore adulto), es el más altamente puntuado en ambas etapas. Ningún ítem sobrepasa la barrera de los 2 puntos que supone el paso a la franja de consideración “Importante” ni en el caso del folklore infantil ni en el caso del folklore adulto.

Cuestionario de motivación infantil y juvenil en el folklore:

La muestra de bailadores que respondió este cuestionario, está compuesta por 75 niños y jóvenes pertenecientes a agrupaciones de danzas tradicionales con una edad media de 10,73 años (Desviación Típica=2,25). En la muestra se encontraban 71 bailadoras y 4 bailadores.

Los 25 ítems del cuestionario contenían las siguientes opciones de respuesta:

	Muy importante		Importante		Nada importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

Los archivos de datos necesarios para los análisis informáticos, se han elaborado aplicando el siguiente criterio de puntuación: las respuestas “Muy importante” se

puntúan con 3 puntos, las respuestas “Importante” con 2 puntos y las respuestas “Nada importante” con 1 punto.

En el Apéndice Documental B, como Anexo B.5. se muestra la Tabla de respuestas de este *Cuestionario de motivación infantil y juvenil en la danza del folklore*.

En la Tabla 3.15, se ofrece la media de la puntuación alcanzada por los diferentes “motivos” propuestos, así como las desviaciones típicas (DT) de cada media.

Se puede comprobar que los bailarines infantiles y juveniles, acuden a los grupos de danzas motivados por el disfrute de bailar y la convivencia con los amigos. También se evidencia que las razones relacionadas con el éxito, la fama o la rivalidad, no tienen importancia en su motivación.

Los motivos más valorados, que ocupan los cinco primeros puestos han sido:

- 1º “Me siento bien al bailar junto a mis compañeros en el grupo”
- 2º “Me gusta divertirme”
- 3º “Me gustan las actuaciones”
- 4º “Quiero aprender nuevos movimientos y bailes”/“Quiero estar con mis amigos”
- 5º “Me gusta hacer nuevos amigos”

Los motivos menos importantes, que ocupan los cinco últimos puestos fueron:

- 21º “Me gustan los desafíos”
- 22º “Quiero gastar energía”
- 23º “Me gusta ser el mejor bailando”
- 24º “Quiero ser importante y popular”
- 25º “Es por satisfacer a mis padres o amigos”

TABLA 3.15. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN INFANTIL Y JUVENIL EN LA DANZA DEL FOLKLORE

ÍTEMS	MEDIA	DT
6. Me siento bien al bailar junto a mis compañeros en el grupo	2,88	0,33
7. Me gusta divertirme	2,8	0,46
13. Me gustan las actuaciones	2,73	0,50
2. Quiero aprender nuevos movimientos y bailes	2,72	0,48
11. Quiero estar con mis amigos	2,72	0,51
10. Me gusta hacer nuevos amigos	2,71	0,46
22. Me gustan los viajes	2,69	0,61
15. Me gustan los profesores	2,68	0,55
14. Me siento bien cuando bailo	2,65	0,58
3. Me gusta aprender bailes de mi pueblo	2,63	0,51
5. Me gusta pertenecer a un grupo de baile	2,53	0,62
1. Quiero bailar mejor	2,51	0,58
21. Me gusta tocar las castañuelas	2,44	0,72
9. Me gustan las músicas y las canciones tradicionales	2,43	0,62
18. Me gusta vestirme para el baile	2,39	0,61
8. Me gustan las emociones	2,36	0,75
19. Me gusta porque se me da bien bailar	2,35	0,69
25. Quiero mantenerme en forma	2,32	0,82
20. Me gusta tener algo que hacer	2,23	0,75
23. Quiero relajarme	2,19	0,78
12. Me gustan los desafíos	2,17	0,76
24. Quiero gastar energía	1,99	0,83
16. Me gusta ser el mejor bailando	1,68	0,84
17. Quiero ser importante y popular	1,53	0,79
4. Es por satisfacer a mis padres o amigos	1,51	0,74

Los análisis que han permitido la elaboración de la Tabla 3.15 se exponen en el Apéndice Documental D, como Anexo D.6.

Cuestionario de los bailadores adultos de los grupos de danzas:

La muestra está formada por 40 bailadores adultos de grupos de folklore, de diversas edades, género y experiencia.

Para las respuestas a los ítems del *Cuestionario de los bailadores adultos de los grupos de danzas* se contemplaban las siguientes cuatro posibilidades:

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

La Tabla 3.16 muestra los valores de las cuatro variables analizadas:

TABLA 3.16. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS Y LAS VARIABLES EN LOS GRUPOS DE FOLKLORE

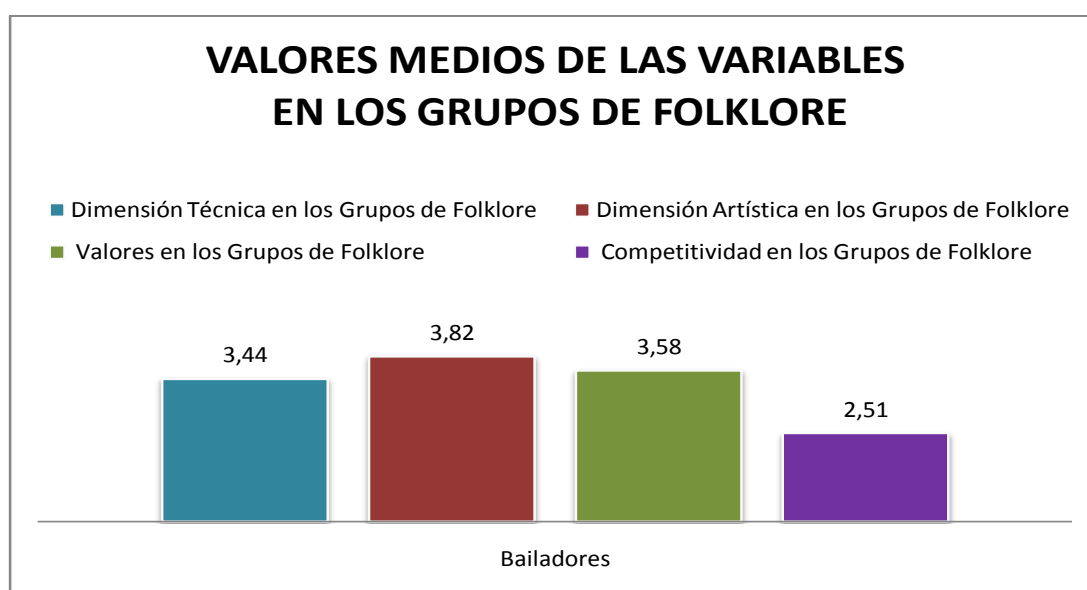
ÍTEMS-Variables	MEDIA	DT
DTF1 Técnica	3,03	0,86
DTAF2 Ritmo y Musicalidad	3,83	0,38
DTF3 Coordinación	3,48	0,64
Dimensión Técnica en los Grupos de Folklore	3,44	0,40
DAF1 Danza como comunicación	3,8	0,41
DTAF2 Ritmo y Musicalidad	3,83	0,85
DAF3 Gracia y soltura	3,83	0,38
Dimensión Artística en los Grupos de Folklore	3,82	0,01
VF1 Agrado por melodías y danzas tradicionales	3,7	0,46
VF2 Valores de la unidad y la cooperación	3,58	0,50
VF3 Valores del respeto y la igualdad	3,53	0,51
VF4 Valor de la paz	3,48	0,72
VF5 Amor y cuidado por la tradición	3,6	0,74
Valores en los Grupos de Folklore	3,58	0,08
CF1 Individualidad	2,23	0,83
CF2 Comparaciones	2,68	0,94
CF3 Pugna por el vestuario	2,78	0,97
CF4 Espíritu competitivo	2,38	1,08
Competitividad en los Grupos de Folklore	2,51	0,26

Para la codificación e inclusión de los datos en los archivos informáticos, se ha seguido el siguiente criterio de puntuación: se ha adjudicado 4 puntos para las respuestas “Mucho”, 3 puntos para las respuestas “Bastante”, 2 puntos para las respuestas “Poco” y 1 punto para las respuestas “Nada”. La Tabla de datos con las respuestas de la muestra de bailadores al cuestionario propuesto, se encuentra en el Apéndice Documental B, como Anexo B.6.

Igualmente, con la puntuación de todos los profesores en los ítems, se ha calculado el valor de la media para cada uno de ellos y con estas medias se han obtenido el valor de las variables ofrecido en la anterior Tabla 3.16, análisis que se puede examinar en el Apéndice Documental D, como Anexo D.7.

En la Figura 3.25 se muestra el gráfico con los valores medios de las variables analizadas en el entorno de los grupos de folklore, para una mejor visualización de los mismos.

FIGURA 3.25. VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES EN LOS GRUPOS DE FOLKLORE



Vemos claramente en esta Figura que la variable que alcanza un valor mayor en el ámbito de los grupos de folklore es la variable Dimensión Artística en los Grupos de Folklore, con una puntuación media de 3,82. La siguiente variable más valorada por los bailadores adultos de folklore es la variable Valores en los Grupos de Folklore,

con 3,58 puntos de media, seguida de la variable Dimensión Técnica en los Grupos de folklore, que alcanza una puntuación media de 3,44.

Extrapolando el criterio de puntuación de los ítems a la interpretación de los valores de las variables, podemos decir que estas tres variables se encuentran dentro de la franja que discurre entre las respuestas “Bastante” y “Mucho”, que oscila entre los 3 y los 4 puntos. La variable Competitividad en los Grupos de Folklore, obtiene una puntuación media de 2,51 que la sitúa, según la interpretación asumida, en la franja que va de “Poco” a “Bastante”, de 1 a 2 puntos.

3.2.5. Discusión de los resultados en el ámbito del folklore

Los diferentes análisis realizados sobre los cuestionarios elaborados en el apartado de la triangulación, han confirmado la información obtenida en el periodo de observación participante del ámbito de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore en sus principales aspectos.

Respecto a la opinión del profesorado sobre los valores que se pueden desarrollar en las clases de folklore, vemos que se concede una gran importancia a la formación en valores del alumnado, que permanece invariable cuando considera el folklore infantil o el folklore adulto. De igual modo, los valores del fomento de la competitividad son bajos en ambos niveles de la enseñanza de la danza en el folklore.

Cuando consideramos el tema de la motivación de los niños y jóvenes bailadores del folklore, concluimos en que las principales razones que les mueven a formar parte de un *Grup de Danses*, asistiendo a los ensayos y participando en las actividades, son aquellas relacionadas con la amistad, la convivencia y la diversión. De poca o ninguna importancia son los motivos relacionados con el triunfo o la popularidad es decir, la atracción de la danza en el folklore infantil y juvenil, reside en la oportunidad de relacionarse con los compañeros y amigos que conlleva y en su aspecto lúdico, lo cual concuerda perfectamente con la alegría y felicidad observada en los bailadores de folklore en las clases infantiles.

Sin embargo, las respuestas a los cuestionarios de los bailarines adultos en los que se planteaban cuestiones referidas a la realidad de los grupos de folklore en su experiencia más cercana a la profesionalización, denotaron unos valores más altos de competitividad que en el ámbito de la enseñanza del folklore. La competitividad aparece en temas de comparaciones entre bailarines de los grupos por el vestuario que lucen y/o por las diferentes capacidades de los mismos a la hora de interpretar los bailes. La variable Valores en los Grupos de Folklore seguía teniendo más importancia que la variable Dimensión Técnica, pero no era la más importante, siendo superada en puntuación por la variable Dimensión Artística en los Grupos de Folklore.

3.2.6. Conclusiones de la Fase Descriptiva en el ámbito del folklore

A modo de conclusiones de los análisis realizados en el ámbito de la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, se redefinen y/o amplían Las proposiciones iniciales que se elaboraron en el Capítulo 2:

- Las personas que aprenden y practican danzas tradicionales son conscientes de su herencia cultural y se sienten muy arraigadas a las costumbres y tradiciones de su comunidad.
- La enseñanza y la práctica de la danza en las celebraciones tradicionales, fomenta el desarrollo de valores morales tales como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la alegría, la cooperación y la responsabilidad, que contribuyen a la educación del ser humano como persona.
- Tanto las clases y los ensayos como la práctica de las danzas del folklore suponen, principalmente, una expresión de alegría y felicidad, predominando el disfrute y la satisfacción en la actividad compartida, sin que exista excesiva preocupación por la perfección técnica en la ejecución de las danzas y bailes.

- En la enseñanza de la danza en el folklore, tanto infantil como juvenil o adulto, predomina la importancia que el profesorado otorga a la formación en valores de los alumnos por encima de la formación en valores técnicos o artísticos, estando prácticamente ausente el fomento de la competitividad.
- En la enseñanza de la danza en el folklore, los valores a los que más importancia concede el profesorado, son los valores de la unidad y la cooperación.
- La motivación de los bailadores infantiles y juveniles para bailar en grupos de danzas está marcada, principalmente, por la convivencia con los amigos y el disfrute de bailar. Motivos tales como el éxito y la popularidad personal o la satisfacción del deseo de familiares y amigos, carecen de importancia para ellos.
- La competitividad aparece en la faceta más profesional de la danza en el folklore, por ejemplo en forma de comparaciones por el vestuario que se luce sobre el escenario o por la capacidad de los bailadores.

II. FASE DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Capítulo 4

Metodología de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica

4.1. Planteamiento y objetivos de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica

Las conclusiones de la Fase Descriptiva, han sido la base sobre la que se ha fundamentado la segunda parte de esta investigación en una nueva Fase que denominaremos *de Evaluación e Intervención Didáctica*, en la que se lleva a cabo una propuesta educativa en valores, que tiene entre uno de sus fines principales no fomentar la competitividad entre los alumnos de danza.

La información obtenida, sobre los valores observados en la enseñanza y práctica de la danza en el folklore, y la forma en que estos valores son transmitidos en las clases infantiles y juveniles por los profesores de danzas tradicionales, ha sido decisiva a la hora de diseñar la intervención educativa que se ha llevado a cabo con alumnos de 4º curso de Grado Elemental de danza.

Después de la Fase Descriptiva, se tenían suficientes indicios sobre la influencia negativa del carácter profesionalizante de la enseñanza de la danza en la educación en valores del alumnado, y se ha escogido desarrollar el proyecto con este curso en

concreto, por su carácter preparatorio del acceso a los estudios de Grado Medio de danza.

Al finalizar el 4º curso de Grado Elemental, los alumnos que desean continuar los estudios profesionales de danza, deben superar una Prueba de Acceso presentándose a la misma en centros oficiales que disponen de enseñanzas de este nivel educativo. El hecho de presentarse a estas pruebas a la edad de 12 años, supone su primera experiencia selectiva en la danza puesto que la oferta de plazas de los centros suele ser menor que la demanda de solicitudes de acceso a los mismos, sobre todo si se trata de centros públicos.

La Fase de Evaluación e Intervención Didáctica de esta Tesis Doctoral está proyectada, por tanto, desde un punto de vista eminentemente práctico consistiendo, básicamente, en desarrollar una intervención educativa que sirva de germen de una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*, en el nivel de los estudios oficiales de Grado Elemental.

En la Fase Descriptiva, se obtuvo el orden de clasificación de los diferentes valores que se podían transmitir en las clases de danza según la importancia que el profesorado atribuía a dicha transmisión. Este orden que se expuso en en la Tabla 3.4 del Capítulo 3, era el siguiente:

1. Desarrollo moral
2. Valor del respeto
3. Valor de la paz
4. Valor de la autoestima vs triunfo
5. Valor de la igualdad
6. Estímulo de la cooperación

Considerando este orden, es previsible que los alumnos de danza de este grado educativo hayan adquirido una mejor formación en desarrollo moral, respeto, y paz, pero un desarrollo menor en autoestima, igualdad y cooperación. También se comprobó en la Fase Descriptiva que de los seis valores estudiados, el valor de la

cooperación era el que más importancia perdía en el Grado Medio respecto del Grado Elemental. Este valor estaba representado por el ítem FV5 del indicador “Estímulo de la cooperación”: *¿Considera importante que sus alumnos realicen en las clases juegos y actividades cooperativas?* Se cree conveniente, por tanto, utilizar la metodología del Aprendizaje Cooperativo en diversos apartados de la intervención educativa pues se considera especialmente adecuada para potenciar la autoestima, la igualdad y la cooperación, sin descuidar ningún otro valor de la relación expuesta.

Por otra parte, también se valora de una forma muy positiva la inclusión en la intervención educativa de los aspectos metodológicos propios de la enseñanza de la danza en el folklóre que, como se expuso en el Capítulo 3 en las Figuras 3.19 a 3.22, contribuían a desarrollar en los bailarores infantiles y juveniles de folklóre los siguientes valores:

- Alegría
- Respeto/Tolerancia
- Responsabilidad
- Cooperación

La felicidad observada en las clases de los pequeños y jóvenes bailarores de folklóre ha sido un importante acicate para tratar de encontrar un método de enseñanza de la danza que realmente prepare a los alumnos para superar los exigentes objetivos de los estudios reglados, sin perder la alegría y espontaneidad propia de la edad correspondiente con este nivel de enseñanza y de la hermosa actividad de danzar.

Tras comprobar en la primera fase de esta Tesis Doctoral que en el paso del Grado Elemental al Grado Medio de danza la estima del profesorado por el fomento de la competitividad aumenta y por la educación en valores disminuye, consideramos de gran importancia proporcionar un refuerzo educativo en valores en el 4º curso de Grado Elemental, que podríamos considerar como pre-profesional por su carácter preparatorio a los estudios de Grado Medio. Así, el enriquecimiento moral que se

desea fomentar en los alumnos de danza a través de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*, además del beneficio que supone en su formación como mejores personas, ayudará a éstos a afrontar el reto competitivo que entraña el hecho de tener que preparar y superar la prueba de acceso al Grado Medio de danza, en este último curso de Grado Elemental.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se procedió a elaborar un *Proyecto* para la intervención educativa de educación en valores a través de la danza, que serviría de punto de partida para la elaboración de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* definitiva. Ésta se formularía en función de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica del *Proyecto* con un grupo de alumnos de estudios oficiales de danza.

Tanto la tarea de elaboración del *Proyecto*, como la formulación de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*, serían llevadas a cabo personalmente por la autora de esta Tesis doctoral dado su cometido docente habitual en la danza.

Lo que se pretende con esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, es demostrar cómo se puede enseñar a bailar a los alumnos de estudios oficiales de danza en un clima de cooperación y alegría, en el que el alumnado logre superar todos los objetivos curriculares de la disciplina escogida, disfrutando y creciendo como personas.

Ahora bien, puesto que no disponemos de ejemplos previos de programaciones docentes que cumplan estas características en el ámbito de los estudios oficiales de danza, el objetivo principal de esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica es:

Objetivo general: Elaborar una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*.

Del cual se derivan los siguientes objetivos particulares:

Objetivo N° 1: Evaluar inicialmente la formación en valores del alumnado de estudios oficiales de danza.

Objetivo N° 2: Realizar una intervención educativa con un grupo de alumnos de 4º curso de Grado Elemental de danza, que nos permita elaborar una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*, que contribuya a la formación de éstos como personas, contrarrestando la competitividad.

Objetivo N° 3: Comprobar la validez de esta intervención educativa, evaluando cualitativa y cuantitativamente los resultados académicos y morales obtenidos por los alumnos de danza tras su aplicación.

4.2. Diseño de investigación experimental

La investigación realizada en esta fase, se desarrollará según la metodología cuantitativa en su finalidad explicativa, pues pretende buscar relaciones causales que expliquen los fenómenos educativos referentes a la educación en valores en el ámbito de la danza, aumentando el conocimiento básico actual sobre las circunstancias en las que puede acontecer dicha educación.

4.2.1. Métodos de investigación

Dentro de la metodología cuantitativa, se ha considerado adecuado para los objetivos de esta fase, utilizar un diseño enclavado en los métodos explicativo-causales que según Bisquerra (2004:116): “tienen el propósito básico de *explicar los fenómenos*, de llegar al conocimiento de *sus causas*, de *por qué ocurren*, en *qué condiciones* y *por qué se dan* los eventos o sucesos educativos”.

El diseño escogido es el *Diseño cuasiexperimental de pretest-posttest con grupo de control no equivalente* (Bisquerra, 2004:188-189). En este diseño se dispone de dos grupos de sujetos ya establecidos, a los cuales se les aplica un pretest en el que se evalúan las variables dependientes del estudio y, una vez aplicado, se administra un tratamiento solamente a uno de los dos grupos, para más tarde aplicarles un posttest a ambos. El grupo que recibe el tratamiento, se denomina grupo “experimental” y

el que permanece al margen del mismo, recibe el nombre de grupo “control”.

Nuestro estudio no es totalmente experimental, sino cuasiexperimental, porque no vamos a trabajar sobre grupos cuyos sujetos estén asignados al azar, sino sobre grupos de alumnos de grupos que ya existen por ellos mismos.

Con este diseño se pretende observar el crecimiento en valores que se produce en el grupo experimental gracias a la intervención educativa, y compararlo con el que se produzca, o no, en el grupo control que ha seguido cursando sus estudios de danza sin estar sometido a la intervención educativa experimental.

Los grupos experimental y control de este diseño cuasiexperimental, son dos grupos de alumnos de cuarto curso de Grado Elemental de estudios oficiales de danza de escuelas diferentes. El tratamiento que va a recibir el grupo experimental consiste en una intervención educativa en la que se va a desarrollar y aplicar simultáneamente el *Proyecto de Propuesta Didáctica* de educación en valores en las clases de la asignatura Danza Española, a lo largo de un curso académico.

La intervención educativa podría haberse desarrollado tanto en la asignatura de Danza Clásica como en la de Danza Española. El hecho de haber escogido esta última responde a la posibilidad añadida de poder enseñar danzas tradicionales del folklore español que forman parte de los contenidos curriculares de dicha asignatura, en las diferentes sesiones del curso. No obstante, teniendo en cuenta que la asignatura Danza Española tiene una asignación horaria semanal menor al 50% de la asignación que tiene la asignatura Danza Clásica, se asume que la elección realizada podría afectar a la magnitud de los resultados cuantitativos que se obtengan en la intervención.

La intervención educativa que permitió la elaboración de la *Propuesta Didáctica*, se desarrolló en el curso académico 2006/2007.

4.2.2. Las variables

La variable independiente de esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica consiste en el hecho de haber o no participado, como alumno, en la intervención educativa que ha permitido la construcción de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*.

Las variables dependientes de esta fase, son las siguientes:

- A) Autoestima
- C) Cooperación
- R) Responsabilidad
- T) Tolerancia
- M) Motivación

Estas variables se corresponden, en primer lugar, con los valores que se van a potenciar en la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* y, en segundo lugar, con la motivación de los alumnos para acometer sus estudios de danza.

A continuación se presentan una serie de citas que perfilan el sentido que se atribuye a estos valores en esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica. Como se puede comprobar, en la interpretación de éstos subyacen los valores del respeto, la igualdad y la paz.

- Autoestima

“La autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es, por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos. La fuente donde beben las cualidades más relevantes, positivas y determinantes de una personalidad fuerte, sana, equilibrada y madura es la autoestima elevada. Es claro que si no se satisface en el ser humano la necesidad de autovaloración, tampoco se satisfarán otras necesidades. Quien se siente a gusto consigo mismo suele sentirse bien en la vida, desarrollar todo su potencial y creatividad y afrontar responsablemente y con eficacia los retos que se le planteen” (Tierno, 1991:57-58).

- Cooperación

“La cooperación no es un mero regateo en el que el éxito de una persona se logra a expensas o gracias a la exclusión del éxito de otras. El objetivo constante de la cooperación es el beneficio mutuo en las interrelaciones humanas; se fundamenta en el principio del respeto mutuo. El valor, la consideración, el cuidado y la participación proporcionan un fundamento a partir del cual puede desarrollarse el proceso de la cooperación” (*Programa Educativo Valores para Vivir*)¹.

- Responsabilidad

“Una persona responsable cumple con el deber que se le asignó y permanece fiel al objetivo. Las responsabilidades se llevan a cabo con integridad y con sentido del propósito. Las circunstancias, necesidades y elecciones sitúan a las personas en situaciones y roles particulares. Responsabilidad moral es aceptar lo que se requiere, honrar el papel que se nos ha confiado y llevarlo a cabo conscientemente, poniendo lo mejor de uno mismo. Al actor se le ha dado un papel. Debe ser consciente de esto y no desear estar en otro lugar o ser otra persona. (...) Las personas responsables trabajan en colaboración entre ellas. Esto es cierto para todas las tareas y especialmente importante en las áreas que afectan la vida de los demás” (*Programa Educativo Valores para Vivir*).

- Tolerancia

“1.1 La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz (...) 1.4 Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta

¹El *Programa Educativo Valores para Vivir* es un trabajo conjunto de una red de educadores de todo el mundo, cuyo propósito es proveer unos principios guía y unas herramientas para el desarrollo de la persona, reconociendo su dimensión física, intelectual, emocional y espiritual. Este proyecto tiene el soporte de la UNESCO, y está promovido por el Comité Español del UNICEF, Planet Society, y Brahma Kumaris, con el asesoramiento del Claustro de Educación del UNICEF (Nueva York).

que los demás se adhieran a las suyas... También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás” (*Declaración de Principios sobre la Tolerancia*)².

■ Motivación

Esta variable hace referencia directa a la razón o razones por las cuáles los alumnos de danza acuden diariamente a sus clases de los estudios oficiales. Estas razones pueden responder a componentes personales, familiares, contextuales, biológicos, etc.

“La motivación es la necesidad de conseguir algo y todo el proceso que realizamos para lograrlo. Concretamente es la capacidad de iniciar y persistir en una actividad a pesar de las dificultades, la dureza, la rutina y los factores adversos que se encuentren en el camino. En danza la motivación es especialmente importante para afrontar muchos años de clases muy exigentes en lo físico y en lo psicológico (...)” (Fuentes, 2007:7).

4.2.3. Técnicas de obtención de la información

Con el fin de realizar la evaluación pretest sobre los grupos experimental y control, se seleccionaron diversos tests susceptibles de medir los valores que representan las variables estudiadas en esta fase. También se aprovechó esta ocasión para aplicar al alumnado de estudios oficiales de danza un cuestionario similar al cuestionario que se aplicó a los niños y jóvenes bailarines de folklore, con el fin de obtener información sobre los motivos que impulsan a los alumnos de este ámbito oficial a estudiar danza.

Los cuestionarios y tests empleados fueron los que a continuación se detallan:

Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza:

Este instrumento es fruto de la adaptación a esta disciplina del cuestionario “Participation Motivation Inventory” elaborado por Gill, Gross & Huddleston (1983), en su traducción castellana realizada por Durand (1988:34-35).

²28ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 16 de noviembre de 1995.

Este cuestionario, al igual que en el estudio realizado en la Fase Descriptiva sobre la motivación de niños y jóvenes para asistir a las clases de folklore, parte del citado cuestionario original, compuesto por 30 afirmaciones acerca de los posibles motivos que podían tener los niños y jóvenes para practicar una actividad deportiva.

En el caso de los alumnos de los estudios oficiales de danza, se ha considerado adecuado efectuar una adaptación del cuestionario original, que ha quedado configurado con los siguientes 25 ítems :

1. Quiero mejorar mis movimientos
2. Quiero aprender nuevos bailes
3. Quiero mejorar mi nivel
4. Me gusta el espíritu de equipo
5. Me gusta el baile en grupo
6. Me gusta divertirme
7. Me gustan las emociones
8. Me gusta la acción
9. Me gusta hacer nuevos amigos
10. Quiero estar con mis amigos
11. Me gustan los desafíos
12. Me gustan las actuaciones
13. Me gustan las recompensas
14. Me gusta sentirme importante
15. Quiero ser importante y popular
16. Me gusta hacer aquello en lo cual destaco
17. Me gusta tener algo que hacer
18. Me gusta salir de casa
19. Quiero relajarme
20. Quiero gastar energía
21. Quiero mantenerme en forma

- 22. Me gusta hacer ejercicio
- 23. Me gustan los profesores
- 24. Me gusta el vestuario de danza
- 25. Es por satisfacer a mis padres o amigos

El cuestionario, tal y como se administró al alumnado, se puede consultar en el Apéndice Documental A, como Anexo A.5.

Tests de valores en los estudios oficiales de danza:

Estos tests surgen como adaptación de los “Tests de Valores” procedentes de los *Materiales para Tutorías* del Colegio Nuestra Señora del Carmen (La Bañeza, León)³:

- *Test de autoestima*: con este test se pretende averiguar si los niños se quieren como se merecen, pero sin caer en la vanidad.
- *Test de cooperación*: este test plantea la cuestión de si los niños cooperan con los demás todo lo que pueden.
- *Test de responsabilidad*: el test permite determinar si los niños se comportan de una manera responsable.
- *Test de tolerancia*: este test busca saber si los niños tienen en cuenta y aceptan a los demás.

Pese a que los autores de los “Tests de Valores” reseñados no proporcionan información estadística sobre la validez y fiabilidad de los mismos, se han escogido como base de los tests utilizados en el estudio presente por los motivos siguientes:

1. Por la acertada concepción y redacción de las situaciones planteadas en los diferentes ítems en relación con los valores que tratan de evaluar (Validez de contenido).

³Estos materiales han sido difundidos por el Grupo de Profesores *Educación por una Cultura de Paz*, perteneciente al ámbito del CPR de Astorga y formado para trabajar sobre uno de los temas transversales del currículum: la Educación para la Paz.

2. Por la coincidencia de los valores evaluados en los mismos, con los valores que se intenta desarrollar en la *Propuesta Didáctica de educación en valores en la danza*.
3. Por la adecuación de los tests a la edad del alumnado participante en la investigación.

Para la adaptación realizada para los estudios de danza, se han identificado aquellos ítems susceptibles de ser sustituidos por otros de similar conceptualización pero contextualizados en las clases de danza, y se han redactado de nuevo en este sentido. Los tests completos, tal y como fueron administrados a los alumnos, se muestran en el Apéndice Documental A, como Anexo A.6.

4.2.4. Formulación de las hipótesis

Teniendo en cuenta que tanto las actividades de Aprendizaje Cooperativo como las líneas de actuación metodológicas de la enseñanza de la danza en el folklore, suponen una fuente de enriquecimiento de la persona y manifiestan un inmenso respeto por el ser humano y su valía, queremos comprobar que ambas intervenciones pueden ser eficaces para enseñar danza en los estudios oficiales, educando al mismo tiempo en valores morales a los alumnos.

La hipótesis básica planteada en esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, por tanto, es la siguiente:

Hipótesis básica:

Es posible la enseñanza oficial de la danza en el Grado Elemental educando en valores, sin estimular la competitividad.

De esta hipótesis básica, se derivan las siguientes hipótesis:

Hipótesis derivada A:

Los alumnos del grupo experimental, obtendrán resultados académicos satisfactorios en sus estudios de danza.

Hipótesis derivada B:

Tras la intervención educativa, los alumnos del grupo experimental presentarán una mejor evolución en la formación de las variables Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, en referencia a los alumnos del grupo control.

4.2.5. Participantes: Grupos experimental y control

El estudio experimental, en esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, ha sido posible gracias a la participación del alumnado de 4º curso de Grado Elemental y a la colaboración de los directores y profesores de las siguientes escuelas:

Grupo Experimental: *Centre Elemental de Dansa Botànic, Espai de Dansa*, de Valencia.

El centro *Botànic, Espai de Dansa*, es un centro privado autorizado de danza en el que se imparten, entre otras muchas opciones, estudios oficiales de danza de Grado Elemental. La investigadora tuvo la oportunidad de tomar contacto con este centro cuando los profesores del mismo cumplieron los cuestionarios del *estudio de referencia*, y quedó gratamente impresionada por el interés que observaba, tanto por parte de la directora del centro como de los profesores, en crear un ambiente cálido y enriquecedor en el que los niños y niñas podían desarrollar su afición por la danza.

Este primer contacto fue decisivo a la hora de escoger este centro para llevar a cabo la intervención educativa de este estudio experimental, puesto que se consideraba idóneo para acoger una experiencia de educación en valores en la danza. Se daba también la favorable circunstancia de que había quedado vacante para el curso 2006/2007, la plaza de profesor de Danza Española. Tras exponer las características del proyecto a la Directora del centro, Amparo Ferrer Torregrosa, el proyecto fue aceptado, siendo informados los padres de los alumnos. De este modo,

el alumnado de 4º curso de esta escuela pasó a conformar el grupo experimental del estudio.

El grupo estaba formado por 10 alumnas de edades comprendidas entre los 9 y 12 años, de las cuales 7 cursaban 4º curso de Grado Elemental y deseaban continuar los estudios oficiales de danza de Grado Medio, debiéndose presentar para ello a la Prueba de Acceso a dicho grado en el mes de junio de 2007.

Grupo Control: Conservatorio Profesional de Danza de Valencia.

El Conservatorio Profesional de Danza de Valencia es un centro de estudios de danza perteneciente a la *Generalitat Valenciana*, en el que se imparten estudios de Grado Elemental y de Grado Medio. La dilatada trayectoria del Conservatorio y la profesionalidad del mismo convierten a este centro como uno de los máximos referentes de la enseñanza de la danza en la *Comunitat Valenciana*. Por tanto, el hecho de poder contar con la colaboración del alumnado del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, en la cumplimentación de los cuestionarios del estudio en las dos fases pretest y posttest era de gran interés para esta Fase de Evaluación e Intervención Didáctica.

En la elección del alumnado de este centro como posible grupo control del estudio, se tuvo en cuenta, además de la idoneidad antes comentada, el hecho de respetar al máximo posible la equivalencia entre los grupos experimental y control, en cuanto a factores tales como: la edad del alumnado, el género, nivel de conocimientos, la antigüedad del grupo, el tamaño o el nivel socioeconómico ya que, en este tipo de estudios experimentales, la falta de equivalencia entre ambos grupos amenaza la *validez interna* del estudio, que se refiere a la rigurosidad del diseño (Bisquerra, 2004:189). Todas estas condiciones eran equivalentes entre ambos grupos, a excepción del tamaño, pues el 4º curso del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia era mucho más numeroso que el 4º curso de la escuela *Botànic, Espai de Dansa*, al contar el primero con dos grupos de casi 20 alumnas cada uno de ellos. No obstante, al principio del estudio, tras comprobar en la valoración Pretest

que el grupo control era homogéneo, se extrajo de este grupo un subconjunto de alumnas de igual tamaño al del grupo experimental, sobre el cual se realizarían los cálculos estadísticos. Las alumnas del subconjunto fueron asignadas al azar siguiendo la técnica del *muestreo aleatorio sistemático* (Ibid:126).

Así pues, se realizaron los contactos pertinentes con la Directora del Conservatorio, Alicia Gómez Carreres, Jefes de Departamento y profesorado, obteniéndose la conformidad para que los cuestionarios pudieran ser aplicados al alumnado de 4º curso de Grado Elemental.

4.2.6. Recogida de datos

Las evaluaciones pretest y posttest se realizaron en el mes de octubre de 2006 y en el mes de junio de 2007, respectivamente. Las alumnas, tanto del grupo experimental como del grupo control, cumplieron los diferentes cuestionarios en sus propios centros de estudio, dentro del horario habitual de sus clases de danza, siendo la autora de esta Tesis Doctoral quien dirigió la organización de las pruebas.

En el caso del grupo control, los profesores de las alumnas estuvieron presentes en ambas sesiones, colaborando con la investigadora en la organización de la actividad. Asimismo, se repartió una circular elaborada al efecto a las alumnas participantes en el estudio en la que se informaba a sus familias sobre la actividad realizada, agradeciendo su participación.

4.3. Desarrollo y seguimiento cualitativo de la intervención educativa

El proceso de la elaboración definitiva de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* a lo largo de la intervención didáctica precisó un seguimiento cualitativo continuo, en el que las actividades se evaluaron y mejoraron tras ser puestas en práctica, y las reflexiones fruto de estas experiencias sirvieron para

optimizar las actividades futuras, en un continuo proceso de retroalimentación.

La principal dificultad del proceso a seguir en la intervención didáctica y, al mismo tiempo, la principal fortuna fue que la construcción de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* se producía casi simultáneamente a la aplicación del *Proyecto* de la misma con el trato directo con las alumnas. Al no tener referencias de experiencias cooperativas en estudios oficiales de danza, cualquier actividad diseñada y programada previamente en el *Proyecto* de la *Propuesta Didáctica* debía demostrar que, en la práctica, además de resultar enriquecedora en valores fuera válida para enseñar danza. Debe tenerse en cuenta que el horario de las sesiones de danza en el Grado Elemental, en general, es muy limitado para la gran cantidad de objetivos curriculares prescriptivos que deben alcanzar los alumnos de este nivel de danza y, sobre la autora de esta Tesis Doctoral, recaía la responsabilidad y el compromiso de preparar a las alumnas para superar este 4º y último curso de sus estudios elementales.

La intervención educativa se llevó a cabo a lo largo de un curso académico, comenzando las clases en el mes de octubre del año 2006 y finalizando en el mes de junio de 2007. El horario de las clases de Danza Española del grupo experimental, consistía en dos sesiones de diferente duración: los lunes de 19'00 h. a 20'00 h. y los viernes de 17'30 h. a 19'00 h, totalizando por tanto dos horas y media semanales.

Las actividades de Aprendizaje Cooperativo, se comenzaron en el mes de noviembre pues el mes de octubre se dedicó, principalmente, a la evaluación inicial de conocimientos previos y al acondicionamiento físico necesario tras el periodo vacacional.

La intervención educativa se desarrolló con normalidad en cuanto a la regularidad en las clases, la asistencia del alumnado y el respaldo y formalidad del centro de estudios. Simplemente se debe reseñar que, poco tiempo después de comenzar las clases, una de las alumnas dejó sus estudios de danza, con lo cual el grupo experimental quedó configurado por 9 alumnas.

Es de destacar que en el trascurso de las clases el entusiasmo e interés de las alumnas de este grupo experimental contribuyeron enormemente a que la experiencia fuera accesible y productiva al mismo tiempo. Además de que la observación directa en las clases confirmaba la alta motivación de las niñas en las clases de Danza Española, los comentarios de los padres de las mismas y de la Directora del centro fueron muy favorables a la intervención que se estaba llevando a cabo. Circunstancia todavía más alentadora para la experiencia en curso, frente al hecho de que algunas alumnas del grupo experimental mostraban apatía y comportamiento alborotado cuando asistían a las clases de las otras asignaturas de 4º curso en las que no se estaba aplicando el *Proyecto* de la *Propuesta Didáctica*.

El curso académico reglado se divide en tres evaluaciones que se corresponden con los tres trimestres que abarca el mismo y la evaluación es continua e integradora, aunque diferenciada según las diferentes asignaturas del currículo. Por tratarse de una evaluación continua, todos los ejercicios de danza que las alumnas realizaban en las diferentes sesiones, incluyendo los que hacían en las actividades cooperativas, servían para evaluar el grado de consecución de los objetivos planteados en la Programación de Aula de la asignatura Danza Española para este grupo.

También trimestralmente, tal y como marca la regulación de los estudios oficiales de danza, las alumnas y sus familias fueron informadas del resultado de las evaluaciones a través del boletín de calificaciones. El rendimiento de las alumnas fue satisfactorio, y todas ellas superaron la evaluación final del curso.

Con el objeto de que las alumnas se sintieran involucradas en su proceso de aprendizaje, al principio de cada evaluación recibían una Ficha de Resumen Trimestral con los nombres de los pasos, ejercicios y bailes a aprender en el mismo y una serie de estrategias, tanto del alumno como del profesor, para lograrlo. Los puntos del resumen se leían en voz alta y se asumía entre las alumnas y la profesora un compromiso verbal de esfuerzo, interés y dedicación por ambas partes. Se muestra a continuación, el ejemplo del resumen de la 3ª Evaluación:

FIGURA 4.1. EJEMPLO DE LA FICHA DE RESUMEN TRIMESTRAL ENTREGADO A LAS ALUMNAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN LA 3ª EVALUACIÓN

<p style="text-align: center;">FICHA DE RESUMEN TRIMESTRAL</p> <p style="text-align: center;">3ª Evaluación</p> <p style="text-align: center;">4º Curso de Grado Elemental de Danza. Danza Española.</p> <hr/> <p>¿Qué vamos a aprender?</p> <p>ZAPATILLA</p> <ul style="list-style-type: none">• Toques de castañuelas: TA RIA PAM, RIA RIA PI TA, CHIN PI TA CHIN.• Braceos por dentro y por fuera con ritmos de Pasodoble con contratiempos sencillos de castañuelas, introduciendo el trabajo del torso.• Braceos por dentro y por fuera con toque de castañuelas en compás de ¾ con Temps Lié y cambios de posiciones del cuerpo.• Combinaciones de pasos anteriores: Encajes con Pas de Bourrée, Jerezana Baja, Sostenidos en Vuelta, Paso de Vasco.• Nuevos pasos: Retortillé, Escobillas cerradas.• Nuevos saltos: Abrir y Cerrar en 5ª posición de pies, Lizada por delante.• Vueltas: Vuelta de Vals y Vuelta Girada.• Bailes: <i>Muiñeira</i> del folklore gallego. <p>ZAPATO</p> <ul style="list-style-type: none">• Braceos y marcajes por Tangos.• Vueltas con Golpes de pie por Tangos.• Ejercicios de zapateado con coordinación de palmas por Tangos.• Paseos por Alegrías.• Escobilla sencilla de Alegrías.• Llamada de Alegrías.• Bailes: 1ª Sevillana con castañuelas en 1ª posición de brazos y 2ª Sevillana de frente, manos en la cadera, del folklore andaluz.• Improvisaciones sobre Tangos. <p>¿Cómo lo vamos a lograr?</p> <p>LAS ALUMNAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Asistiendo a clase con regularidad.• Disfrutando con la ejecución de los ejercicios y los bailes.• Reconociendo los errores y haciendo caso de las correcciones.• Valorando el trabajo bien hecho, poniendo todo nuestro esfuerzo e interés.• Confiando en las posibilidades propias.• Practicando castañuelas en casa.• Ayudándonos entre todos. <p>LA PROFESORA</p> <ul style="list-style-type: none">• Explicando con cariño y paciencia todo lo que necesitamos saber.• Preparando los ejercicios necesarios con las músicas más adecuadas.• Animándonos a lograr nuestros objetivos.• Esperando lo mejor de nosotras cada día y en todo momento.
--

Algunas alumnas del grupo experimental habían presentado una asistencia irregular a lo largo de los anteriores cursos del Grado Elemental. Con la intención de mejorar este aspecto en estas niñas y, al mismo tiempo, concienciar a todo el grupo de su responsabilidad y compromiso con su propio aprendizaje manteniendo una asistencia regular, se elaboraron y aplicaron con éxito unas Fichas de Control de asistencia, en las cuales las alumnas escribían su nombre todos los días que asistían o bien justificaban en la clase siguiente, el motivo de la ausencia a la clase anterior.

En el mes de junio, las alumnas del grupo experimental participaron en el Festival de fin de curso de la escuela interpretando conjuntamente una *Muiñeira*, baile perteneciente al folklore gallego, con gran alegría y unidad dentro del grupo. Las propias alumnas colaboraron, en la medida de sus posibilidades, en la confección del vestuario y en la elaboración de los adornos que lucieron para la ocasión.

La intervención educativa finalizó con la preparación y presentación de las 6 alumnas del grupo experimental que deseaban seguir los estudios de Grado Medio en la especialidad de Danza Española, para la Prueba de Acceso a dicho grado. Esta prueba, debía realizarse en un centro externo pues la escuela *Botànic, Espai de Dansa* sólo imparte estudios oficiales de Grado Elemental. **La prueba fue superada por las 6 alumnas**, que obtuvieron plaza en los respectivos centros a los que se presentaron: tres alumnas en el Conservatorio Profesional de Danza de Valencia y tres alumnas en el *Centre Professional de Dansa Valencià*.

Capítulo 5

Resultados de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica

5.1. Evaluación cualitativa

La intervención didáctica, como ya se comentó en el Capítulo 4, requirió un seguimiento cualitativo a lo largo de todo su desarrollo que se realizó gracias al registro puntual en un *Diario del Profesor* de las observaciones y reflexiones que el desarrollo de las actividades iba suscitando sesión tras sesión, siendo de gran ayuda en esta labor determinadas fichas de evaluación que se elaboraron al efecto.

Uno de los momentos más interesantes de las clases dedicadas a la intervención educativa fueron los empleados en la conclusión de las sesiones, en el que las alumnas opinaban abiertamente sobre aquello que más les había entusiasmado esa tarde o sobre lo que no les había gustado en absoluto. Lógicamente, las conversaciones se encauzaban hacia aspectos de la participación de las alumnas en las actividades realizadas en cada sesión que me interesaban en la investigación, pero sin frenar las intervenciones de las alumnas pues por experiencia, sabía que por más empeño que realizara tratando de ponerme a su altura, lo cierto es que las niñas me ofrecerían en sus intervenciones interpretaciones insólitas y reacciones muy alejadas de mi

mentalidad adulta, como así sucedía en casi todas las ocasiones.

Quiero resaltar que la experiencia no fue problemática, sino todo lo contrario. Las alumnas disfrutaban con las actividades hasta el punto de solicitar seguir practicando una vez acabado el tiempo de la sesión, y pedían ellas mismas realizar los juegos en las siguientes clases.

En el planteamiento de las diferentes sesiones de la intervención educativa, se siguieron las estrategias observadas en la enseñanza de la danza en el folklore, dando la debida importancia al hecho de alentar a los alumnos a esforzarse por la perfección y la belleza de la danza; pero insistiendo en su logro a través de la felicidad y el disfrute en sus ejecuciones. Se evitó a toda costa realizar comparaciones entre alumnos y no se hicieron recriminaciones individuales; de hecho se consiguió no tener que recriminar en absoluto a las alumnas, pues las niñas comprendían que si asistían a las clases era porque les gustaba la danza y querían bailar cada vez mejor. A partir de aquí, ellas estaban dispuestas a esforzarse todo lo que hiciera falta para aprender y mejorar todo lo posible. Aunque también es cierto que en algunas ocasiones fue necesario recordarles un poco estas maravillosas convicciones.

Asimismo, pude comprobar la alta motivación por el aprendizaje que las actividades cooperativas suscitan en el alumnado. La satisfacción que las alumnas sentían cuando conseguían resolver un problema y ejecutar correctamente un ejercicio por sus propios medios no es comparable a la que se observa en las clases habituales de danza, cuando se utilizan únicamente métodos didácticos de Instrucción directa o Asignación de tareas. Verdaderamente el profesor realiza una labor mayéutica en este tipo de actividades cooperativas, pues la impresión que las alumnas tenían era que llevaban un potencial dentro y encontraban el camino para saber actualizarlo.

Conviene también señalar que en las primeras experiencias cooperativas observé que, si se dejaba a las alumnas agruparse según su propio criterio, éstas tendían a reunirse con sus amigas y no surgían espontáneamente grupos diferentes. También

pude apreciar en las primeras sesiones que, sí se formaban grupos bajo mi criterio, las alumnas no aceptaban de buen grado el hecho de que les hubiera “tocado” a alguna de las alumnas más pequeñas en el grupo o a alguna de las que ellas consideraban menos hábiles en general. Esta circunstancia negativa fue mejorando a lo largo de la intervención educativa, sobre todo en lo referente a la aceptación de formar parte de grupos en los que no necesariamente estaban las alumnas más afines.

El hecho de compartir conocimientos y de cooperar para resolver los distintos ejercicios propuestos en las clases, desarrollaron sentimientos de reconocimiento del talento ajeno y lazos afectivos entre alumnas que, anteriormente, no habían sido más que compañeras de aula. Sin embargo, fue más difícil que las alumnas no rehuyeran formar parte de grupos en los que era muy evidente que alguna de las alumnas presentaba serias dificultades para la tarea a desempeñar. En estos casos fue beneficioso recurrir, en el espacio de la conclusión de las sesiones, al diálogo y a la reflexión sobre los beneficios que se persiguen con el trabajo cooperativo, en un intento de alejar de las alumnas el concepto de éxito y fracaso de la actividad ligado exclusivamente al resultado final. También ayudó en gran manera, en las ocasiones en las que las alumnas desconfiaban de las enseñanzas de alguna compañera, el que me mantuviera firme en la confianza depositada en esta alumna como “experta” de su materia, no desautorizándola con una explicación mía de su parte del ejercicio a sus compañeras, sino aclarándole a ella sus posibles dudas hasta que pudiera volver al grupo totalmente segura y preparada. Al finalizar el curso estos problemas de aceptación, prácticamente, habían desaparecido.

Al principio de la experiencia, me cuestionaba la bondad de esta intervención. Estaba claro que las alumnas conseguían ser felices en clase y veía en su actitud la misma alegría que podía encontrar en los niños y jóvenes de los grupos de folklore infantiles y juveniles cuando había presenciado sus ensayos o sus actuaciones. Pero la intervención se estaba realizando sobre alumnos que cursaban estudios oficiales de danza, con unas exigencias curriculares que satisfacer, y se me planteaban a

menudo las dudas y temores sobre si las alumnas aprenderían “de verdad”. Además, la metodología del Aprendizaje Cooperativo y las estrategias didácticas extraídas del ámbito de la enseñanza del folklore son muy diferentes de la metodología tradicional de la enseñanza de la danza y me suponía un esfuerzo considerable impartir las clases de danza de una forma tan diferente a como lo había hecho durante toda mi vida docente.

Sin embargo, conforme adelantaba la intervención educativa, pude comprobar que las alumnas progresaban adecuadamente en sus estudios de danza, afianzando sus conocimientos y mejorando sus ejecuciones, tanto técnica como artísticamente. Evaluación tras evaluación, las alumnas me mostraban sus progresos y, en varias ocasiones, también ante la Directora de la escuela, y los resultados positivos eran evidentes. Y, además, estaban muy contentas.

La última actividad cooperativa que se realizó fue “La coreografía de los 10, 15... 100 profesores” en la que, como se describe más adelante en la Tabla del Ejemplo Nº 6, en la página 308 del Capítulo 6, se preparó el baile del Festival de Fin de Curso. Para esta ocasión se escogió un baile de folklore en el que las alumnas pudieran disfrutar de la alegría y la unión que se vive en la ejecución de las danzas tradicionales. En concreto, se eligió una *Muiñeira* pues las características de este baile del repertorio del folklore gallego, contienen todos los elementos adecuados para una experiencia cooperativa: 1º Precisa de una buena cohesión grupal; 2º Implica el control de numerosos factores: desplazamientos, alineaciones, combinaciones de pasos, esquemas rítmicos, etc.; y, 3º La coreografía no se puede resolver sin el esfuerzo y la concentración de todos los miembros del grupo.

Las limitaciones del tiempo disponible para ensayar el baile y la complejidad del mismo hicieron que esta actividad fuera un buen colofón para evaluar la intervención educativa cooperativa. Las alumnas realizaron una ejecución más que notable el día del Festival de Fin de curso, como resultado de un gran empeño y una fuerte unión y, quizá lo más importante a destacar, sin dejar de sonreír.

Los resultados de la evaluación cualitativa han sido muy positivos, la intervención educativa que permitió la elaboración de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*, se ha mostrado muy beneficiosa para las alumnas, tanto para sus resultados académicos, como para su comportamiento, interés y capacidad de esfuerzo. Las actividades cooperativas han sido muy eficaces para la enseñanza de la danza, con gran cantidad de aspectos positivos y muy pocos aspectos negativos.

Por otra parte, las estrategias didácticas inspiradas en el quehacer metodológico del profesorado de danza en el folklore contribuyeron a lograr un clima de clase alegre y relajado, en el que a las alumnas se las veía felices sintiéndose valoradas y competentes en la labor que estaban realizando.

Podemos decir, por tanto, que en las clases de Danza Española de la intervención educativa se ha observado un enriquecimiento en valores en las alumnas del grupo experimental que avanzaron a lo largo del curso en unidad y cooperación y mejoraron como bailarinas y como personas.

5.2. Evaluación externa: Prueba de Acceso al Grado Medio

Todas las alumnas del grupo experimental que deseaban proseguir sus estudios oficiales de danza, aprobaron la Prueba de Acceso a los estudios de Grado Medio. Tal y como ya habíamos señalado, tres alumnas obtuvieron plaza para el primer curso de Grado Medio en el Conservatorio Profesional de Danza de Valencia y otras tres alumnas la obtuvieron para el *Centre Professional de Dansa Valencià*.

Consideramos esta circunstancia como la superación positiva de una evaluación externa al estudio experimental realizado en esta Tesis Doctoral, y como la demostración empírica de que se pueden alcanzar los objetivos curriculares del 4º curso del Grado Elemental de danza con la metodología planteada en nuestra intervención educativa realizada.

5.3. Evaluación cuantitativa

Abordamos en este epígrafe, el análisis realizado sobre los datos obtenidos en el estudio experimental a través de las aplicaciones Pretest y Posttest del *Cuestionario de motivación* y los *Tests de valores*, en los estudios oficiales de danza, a los grupos experimental y control.

5.3.1. Programas utilizados y análisis realizados

Los análisis pertinentes realizados sobre las respuestas obtenidas en los *Tests de valores* y en el *Cuestionario de motivación* aplicados a los alumnos de los estudios oficiales de 4º curso de Grado Elemental pertenecientes bien al grupo experimental, bien al grupo control, se han llevado a cabo con el programa STATGRAPHICS Centurion XV.I y han sido los siguientes:

- Estadísticos de las variables.
- Test de normalidad y homocedasticidad.
- Análisis Anova.
- Análisis Kruskal-Wallis.

Los cuestionarios y tests analizados han sido los siguientes:

- *Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza.*
- *Tests de valores en los estudios oficiales de danza:*
 - *Test de autoestima.*
 - *Test de cooperación.*
 - *Test de responsabilidad.*
 - *Test de tolerancia.*

5.3.2. Criterios de puntuación

Antes de exponer los resultados alcanzados tras el análisis de los diferentes tests y cuestionarios, procedemos a explicar los criterios de puntuación de estas pruebas:

Cuestionario de motivación: Los 25 ítems del cuestionario contenían las siguientes opciones de respuesta:

	Muy importante		Importante		Nada importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

El criterio de puntuación aplicado es el siguiente: Las respuestas “Muy importante” se puntúan con 3 puntos, las respuestas “Importante” con 2 puntos y las respuestas “Nada importante” con 1 punto.

En Apéndice Documental B, como Anexo B.7., se muestra la Tabla de respuestas de este *Cuestionario de motivación*, para los estudios oficiales de danza.

Test de autoestima: En este test, los símbolos que aparecen al principio de los ítems se corresponden con la siguiente puntuación detallada:

- * Autoestima elevada: 3 puntos
- + Autoestima equilibrada: 2 puntos
- \$ Autoestima infravalorada: 1 punto

Queremos reseñar que, en el análisis de los resultados de este test, no se considera positivo el hecho de obtener la máxima puntuación, pues denotaría un carácter vanidoso en el respondente. Por supuesto, tampoco se valoran como adecuadas las bajas puntuaciones correspondientes a una débil autoestima. Las respuestas más convenientes son las que se identifican con una autoestima equilibrada.

Test de cooperación: Para este test, la correspondencia entre los símbolos y la puntuación es la que mostramos a continuación:

- * Alta cooperación: 3 puntos
- \$ Cooperación media: 2 puntos
- + Baja cooperación: 1 punto

Test de responsabilidad: En este test, se han puntuado los símbolos de la siguiente forma:

- + Responsabilidad elevada: 3 puntos
- \$ Responsabilidad media: 2 puntos
- * Responsabilidad baja: 1 punto

Test de tolerancia: En este último test, los símbolos que anteceden a los ítems se corresponden con la puntuación:

- + Tolerancia elevada: 3 puntos
- * Tolerancia media: 2 puntos
- \$ Tolerancia baja: 1 punto

Para todos los *Tests de valores en los estudios oficiales de danza*, el criterio a seguir ante las preguntas dejadas en blanco, sin contestar, ha sido el de asignar la puntuación media de 2 puntos. Estos casos aparecen en color rojo en la tablas de respuestas de los *Tests de valores* que se muestran en el Apéndice Documental B, como Anexo B.8.

5.3.3. Resultados obtenidos

Conviene reseñar que, por las características de este sencillo diseño experimental, los resultados que se ofrecen a continuación provienen de muestras muy pequeñas de alumnos y que, por tanto, no pueden poseer toda la potencia de significación estadística que se corresponde con los análisis realizados sobre muestras de tamaño óptimo.

Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza:

Los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas a este cuestionario se muestran en las siguientes Tablas 5.1 y 5.2. Como se puede apreciar, en las Tablas se muestra la media de la puntuación alcanzada para cada uno de los “motivos” para acudir a las clases de danza, propuestos en la valoración Pretest, junto a las desviaciones típicas (DT) de cada media, por los grupos experimental y control, respectivamente:

TABLA 5.1. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE MOTIVACIÓN EN EL GRUPO EXPERIMENTAL, EN LA VALORACIÓN PRETEST

ÍTEMS	MEDIA	DT
1. Quiero mejorar mis movimientos	3	—
3. Quiero mejorar mi nivel	3	—
4. Me gusta el espíritu de equipo	3	—
6. Me gusta divertirme	3	—
9. Me gusta hacer nuevos amigos	3	—
10. Quiero estar con mis amigos	3	—
12. Me gustan las actuaciones	3	—
17. Me gusta tener algo que hacer	3	—
23. Me gustan los profesores	3	—
2. Quiero aprender nuevos bailes	2.89	0,33
7. Me gustan las emociones	2.89	0,33
8. Me gusta la acción	2.89	0,33
5. Me gusta el baile en grupo	2.78	0,44
16. Me gusta hacer aquello en lo cual destaco	2.78	0,44
18. Me gusta salir de casa	2.78	0,44
22. Me gusta hacer ejercicio	2.78	0,44
24. Me gusta el vestuario de danza	2.67	0,5
11. Me gustan los desafíos	2.56	0,73
20. Quiero gastar energía	2.56	0,73
21. Quiero mantenerme en forma	2.56	0,73
13. Me gustan las recompensas	2.33	0,5
14. Me gusta sentirme importante	2.22	0,83
19. Quiero relajarme	2.11	0,78
15. Quiero ser importante y popular	1.89	0,78
25. Es por satisfacer a mis padres o amigos	1.56	0,88

Para el grupo experimental, existen 9 motivos principales que obtienen la puntuación máxima de 3 puntos: “Quiero mejorar mis movimientos”, “Quiero mejorar mi nivel”, “Me gusta el espíritu de equipo”, “Me gusta divertirme”, “Me gusta hacer nuevos amigos”, “Quiero estar con mis amigos”, “Me gustan las actuaciones”, “Me

gusta tener algo que hacer”, y “Me gustan los profesores”.

TABLA 5.2. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE MOTIVACIÓN EN EL GRUPO CONTROL, EN LA VALORACIÓN PRETEST

ÍTEMS	MEDIA	DT
3. Quiero mejorar mi nivel	3	—
4. Me gusta el espíritu de equipo	3	—
22. Me gusta hacer ejercicio	3	—
9. Me gusta hacer nuevos amigos	2,89	0,33
21. Quiero mantenerme en forma	2,89	0,33
1. Quiero mejorar mis movimientos	2,78	0,44
2. Quiero aprender nuevos bailes	2,78	0,44
6. Me gusta divertirme	2,78	0,44
10. Quiero estar con mis amigos	2,78	0,44
12. Me gustan las actuaciones	2,78	0,44
17. Me gusta tener algo que hacer	2,78	0,44
5. Me gusta el baile en grupo	2,67	0,5
7. Me gustan las emociones	2,67	0,5
8. Me gusta la acción	2,56	0,53
16. Me gusta hacer aquello en lo cual destaco	2,56	0,53
19. Quiero relajarme	2,56	0,53
18. Me gusta salir de casa	2,44	0,53
11. Me gustan los desafíos	2,33	0,7
23. Me gustan los profesores	2,33	0,7
20. Quiero gastar energía	2,11	0,6
24. Me gusta el vestuario de danza	2,11	0,6
13. Me gustan las recompensas	2	0,5
14. Me gusta sentirme importante	1,89	0,6
15. Quiero ser importante y popular	1,67	0,87
25. Es por satisfacer a mis padres o amigos	1,55	0,72

Para el grupo control, por su parte, los 5 primeros motivos principales son: “Quiero mejorar mi nivel”, “Me gusta el espíritu de equipo”, “Me gusta hacer ejercicio”, “Me gusta hacer nuevos amigos” y “Quiero mantenerme en forma”.

En ambos grupos figuran, entre los motivos menos valorados, los siguientes: “Es por satisfacer a mis padres o amigos”, “Quiero ser importante y popular”, “Me gusta sentirme importante” y “Me gustan las recompensas”.

Para comprobar si estas diferencias de puntuación en los ítems del *Cuestionario de motivación* entre el grupo experimental y el grupo control en la valoración Pretest, son significativas estadísticamente, se ha realizado el análisis de varianza ANOVA sobre dichos conjuntos de puntuaciones. Previamente se ha comprobado las condiciones de normalidad del conjunto de datos tanto para la valoración Pretest como para la Posttest análisis, este último, que se muestra en el Apéndice Documental D, como Anexo D.8.

El análisis ANOVA (análisis Kruskal-Wallis en el caso de los ítems que no cumplían las características de normalidad requeridas para el análisis ANOVA) realizado revela una igualdad de varianzas en ambos grupos para todos los ítems, excepto para los ítems 23 y 24, que son diferentes al 95 % de confianza (Apéndice Documental D, como Anexo D.9.):

Ítem N° 23 Me gustan los profesores. (*F- Ratio*: 8,00, *P-Value*: 0,0121). Ítem más valorado por el grupo experimental (M= 3), frente al grupo control (M= 2,33).

Ítem N° 24 Me gusta el vestuario de danza. (*F- Ratio*: 4,55, *P-Value*: 0,0489). Ítem más valorado por el grupo experimental (M= 2,67), respecto del control (M= 2,11).

Los resultados de la valoración Posttest sobre la motivación para asistir a las clases de danza, en referencia a los grupos experimental y control, respectivamente, se recogen a continuación en las Tablas 5.3 y 5.4, respectivamente.

En la valoración Posttest se observan algunos cambios en el ordenamiento de las preferencias de las alumnas del grupo experimental sobre los motivos que les impulsan a asistir a las clases de danza, pero ningún ítem cambió de forma significativa estadísticamente. Los cinco ítems más valorados fueron: “Quiero mejorar

mis movimientos”, “Me gusta hacer nuevos amigos”, “Me gustan las actuaciones”, “Quiero mejorar mi nivel” y “Me gusta divertirme”.

TABLA 5.3. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE MOTIVACIÓN EN EL GRUPO EXPERIMENTAL, EN LA VALORACIÓN POSTTEST

ÍTEMS	MEDIA	DT
1. Quiero mejorar mis movimientos	3	—
9. Me gusta hacer nuevos amigos	3	—
12. Me gustan las actuaciones	3	—
3. Quiero mejorar mi nivel	2,89	0,33
6. Me gusta divertirme	2,89	0,33
17. Me gusta tener algo que hacer	2,89	0,33
22. Me gusta hacer ejercicio	2,89	0,33
2. Quiero aprender nuevos bailes	2,78	0,44
4. Me gusta el espíritu de equipo	2,78	0,44
10. Quiero estar con mis amigos	2,78	0,44
18. Me gusta salir de casa	2,78	0,44
23. Me gustan los profesores	2,78	0,44
5. Me gusta el baile en grupo	2,67	0,5
8. Me gusta la acción	2,67	0,7
16. Me gusta hacer aquello en lo cual destaco	2,67	0,5
7. Me gustan las emociones	2,56	0,53
20. Quiero gastar energía	2,56	0,53
11. Me gustan los desafíos	2,44	0,53
21. Quiero mantenerme en forma	2,44	0,73
13. Me gustan las recompensas	2,11	0,78
24. Me gusta el vestuario de danza	2,11	0,6
14. Me gusta sentirme importante	1,89	0,6
19. Quiero relajarme	1,89	0,78
15. Quiero ser importante y popular	1,89	0,78
25. Es por satisfacer a mis padres o amigos	1,33	0,7

Tampoco el grupo control experimentó cambios significativos en sus preferencias en la valoración Posttest, aunque sí se alteró levemente el ordenamiento.

TABLA 5.4. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS ÍTEMS DE LA VARIABLE MOTIVACIÓN EN EL GRUPO CONTROL, EN LA VALORACIÓN POSTTEST

ÍTEMS	MEDIA	DT
22. Me gusta hacer ejercicio	3	—
6. Me gusta divertirme	3	—
3. Quiero mejorar mi nivel	2,89	0,33
4. Me gusta el espíritu de equipo	2,89	0,33
9. Me gusta hacer nuevos amigos	2,78	0,44
21. Quiero mantenerme en forma	2,78	0,44
17. Me gusta tener algo que hacer	2,78	0,44
5. Me gusta el baile en grupo	2,78	0,44
16. Me gusta hacer aquello en lo cual destaco	2,78	0,44
1. Quiero mejorar mis movimientos	2,67	0,7
2. Quiero aprender nuevos bailes	2,67	0,5
10. Quiero estar con mis amigos	2,67	0,5
7. Me gustan las emociones	2,67	0,44
18. Me gusta salir de casa	2,67	0,5
12. Me gustan las actuaciones	2,56	0,73
8. Me gusta la acción	2,56	0,53
19. Quiero relajarme	2,44	0,73
20. Quiero gastar energía	2,33	0,87
23. Me gustan los profesores	2,22	0,83
13. Me gustan las recompensas	2,22	0,67
11. Me gustan los desafíos	2,11	0,60
14. Me gusta sentirme importante	2,0	0,70
24. Me gusta el vestuario de danza	1,89	0,60
15. Quiero ser importante y popular	1,56	0,73
25. Es por satisfacer a mis padres o amigos	1,22	0,44

Sus cinco motivos preferidos fueron: “Me gusta hacer ejercicio”, “Me gusta divertirme”, “Quiero mejorar mi nivel”, “Me gusta el espíritu de equipo” y “Me gusta hacer nuevos amigos”. Respecto de los últimos puestos de la lista de motivos, para ambos grupos son los siguientes: “Es por satisfacer a mis padres o amigos”, “Quiero

ser importante y popular”, “Me gusta sentirme importante” y sustituyen el ítem “Me gustan las recompensas” por el ítem “Me gusta el vestuario de danza”.

De nuevo se ha realizado el análisis Anova sobre estas diferencias de puntuación en los ítems del *Cuestionario de motivación* en la valoración Posttest entre el grupo experimental y el grupo control.

En el análisis ANOVA/Kruskal-Wallis, sobre las respuestas de los grupos experimental y control en la valoración Posttest, sólo se ha encontrado diferencias significativas entre ambos grupos, al 90 % de confianza, en el ítem N° 12 y en el ítem N° 23 (Apéndice Documental D, como Anexo D.10.):

Ítem N° 12 Me gustan las actuaciones. (*F- Ratio*: 3,37, *P-Value*: 0,0851). Ítem más valorado por el grupo experimental (M= 3), frente al grupo control (M= 2,55).

Ítem N° 23 Me gustan los profesores. (*F- Ratio*: 3,13, *P-Value*: 0,0962). Ítem más valorado por el grupo experimental (M= 2,77), respecto del control (M= 2,22).

En el ítem N° 12 Me gustan las actuaciones, no existía diferencia de valoración entre los dos grupos cuando se aplicó el cuestionario por primera vez, pero en la segunda aplicación, al final del curso, la motivación por las actuaciones es más apreciada por el grupo experimental. En el ítem N° 23 Me gustan los profesores, la diferencia de motivación, según el agrado por los profesores, ya existía en la valoración Pretest y se ha mantenido hasta llegar a la valoración Posttest. Por otra parte, el ítem N° 24 Me gusta el vestuario de danza, en el que sí existía diferencia entre los dos grupos en la valoración Pretest, ahora, en el caso de la valoración Posttest ya no conserva dicha distinción.

En general, las puntuaciones de los ítems han bajado, posiblemente por la influencia de la exposición a las mismas preguntas de la primera aplicación del cuestionario en la valoración Pretest o a que las alumnas sobrevaloraron inicialmente sus preferencias. En concreto, las alumnas del grupo experimental han contestado

más selectivamente a los ítems, pasando de otorgar la puntuación máxima a nueve ítems en el caso del Pretest, a señalar sólo tres ítems con esta puntuación, en la valoración Posttest.

Tras este análisis, podemos hacer una sencilla comparativa entre las respuestas de los niños y jóvenes bailarines de danza tradicional a este mismo *Cuestionario de motivación*, en su versión para el folklore. Esta comparativa no pretende tener más alcance que el de observar las diferencias entre las respuestas de muestras de alumnos de diferentes contextos de danza: el entorno del folklore y el ámbito de los estudios oficiales sabiendo que, en ninguno de los dos casos, son representativas de la población.

Teniendo esto en cuenta, podemos decir que entre ambas muestras la coincidencia es mayor en cuanto a los ítems que ocupan los últimos puestos de la lista de motivos ya que, tanto en la danza en el folklore como en la danza oficial, los motivos menos importantes para definir su motivación son: “Es por satisfacer a mis padres o amigos” y “Quiero ser importante y popular”.

La coincidencia ya no se observa de la misma forma en cuanto a los primeros puestos, pues como se puede observar en la Tabla 3.15, del Capítulo 3, los principales motivos para asistir a las clases de danza en el entorno del folklore estaban relacionados, casi en su totalidad, con la convivencia y la diversión: “Me siento bien al bailar junto a mis compañeros en el grupo”, “Me gusta divertirme”, “Me gustan las actuaciones”, “Quiero aprender nuevos movimientos y bailes”, “Quiero estar con mis amigos” y “Me gusta hacer nuevos amigos”. No aparecen, por tanto, ninguno de los ítems que representan motivación por el progreso en el nivel, la práctica de ejercicio, la mejora de los movimientos, etc., que sí aparecen en mayor o menor medida entre los primeros puestos de las clasificaciones, tanto del grupo experimental como del grupo control de la enseñanza oficial en las valoraciones Pre y Posttest: “Quiero mejorar mi nivel”, “Me gusta hacer ejercicio”, “Quiero mantenerme en forma”, “Quiero mejorar mis movimientos” y “Me gusta tener algo que hacer”.

Tests de valores en los estudios oficiales de danza:

Los resultados de los análisis que se han realizado sobre las respuestas de los cuatro *Tests de valores en los estudios oficiales de danza* que miden las variables Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, en la valoración Pretest, se muestran en la siguiente Tabla 5.5:

TABLA 5.5. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS VARIABLES AUTOESTIMA, COOPERACIÓN, RESPONSABILIDAD Y TOLERANCIA, EN LA VALORACIÓN PRETEST

VARIABLES	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Autoestima	20,33	2,74	21,44	2,60
Cooperación	25,44	2,70	27,67	2,40
Responsabilidad	24,33	3,04	27,78	2,49
Tolerancia	26,22	2,05	27,89	1,54

Ambos grupos alcanzan una puntuación alta para la variable Autoestima, pues si recordamos el criterio de puntuación para esta variable y lo extrapolamos a la puntuación media de los grupos, comprobamos que tanto el grupo experimental como el grupo control, tienen una puntuación situada en la franja que va de los 20 a los 30 puntos, que se corresponde con una autoestima elevada, circunstancia que no se considera conveniente por el peligro de vanidad que encierra, sobre todo si tiende a aumentar.

Respecto de las variables Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, observamos que los dos grupos presentan una puntuación muy alta en las tres variables, y que el grupo control sobrepasa al grupo experimental en las tres. Para estas tres variables, el criterio cambia respecto del criterio para analizar la variable Autoestima y es deseable que la puntuación sea lo más alta posible.

Se ha comprobado la condición de normalidad para los conjuntos de puntuaciones de los dos grupos, experimental y control, y se han examinado con el análisis

ANOVA/Kruskall-Wallis para asegurar la igualdad de sus medias. Sólo para la variable Responsabilidad, los dos grupos son diferentes con un 95 % de confianza ($Test\ statistic= 5,60$, $P-Value= 0,018$), (Apéndice Documental D, como Anexos D.11. y D.12.).

Los resultados para la valoración Posttest, realizada tras la experiencia didáctica, se presentan en la siguiente Tabla 5.6:

TABLA 5.6. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS VARIABLES AUTOESTIMA, COOPERACIÓN, RESPONSABILIDAD Y TOLERANCIA, EN LA VALORACIÓN POSTTEST

VARIABLES	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Autoestima	19,56	2,65	22,0	1,94
Cooperación	25,67	1,41	24,89	1,76
Responsabilidad	23,67	2,5	26,0	2,92
Tolerancia	24,89	2,57	26,56	2,35

En los resultados de la valoración Posttest, apreciamos diferentes variaciones, en cuanto a la puntuación alcanzada para las cuatro variables, por el grupo experimental y el grupo control, desde la valoración Pretest que se hizo al inicio del curso. También se observa, al igual que en las respuestas de los ítems del *Cuestionario de motivación* en la valoración Posttest, que se da un descenso generalizado en las puntuaciones de las variables para ambos grupos que podría achacarse a la doble exposición a las mismas preguntas a las que se ha sometido a las alumnas de los grupos control y experimental, así como a una posible sobrevaloración inicial de las alumnas sobre sus propias convicciones.

Con el objeto de clarificar estos resultados, en las Figuras 5.1 a 5.4 se muestra, variable por variable, la evolución cursada por ambos grupos en ambas valoraciones.

Las variaciones en las puntuaciones para la variable Autoestima han sido diferentes en ambos grupos, puesto que para el grupo control ha aumentado la puntuación (VARIACIÓN= 0,56) y para el grupo experimental ha disminuido

(VARIACIÓN= -0,78). De esta forma el grupo experimental se sitúa ahora en la franja de puntuación correspondiente a una autoestima equilibrada, mientras que el grupo control tiene un ascenso no aconsejable en la franja de la autoestima elevada.

FIGURA 5.1. VALORES MEDIOS DE LA VARIABLE AUTOESTIMA, EN LAS VALORACIONES PRE Y POSTTEST

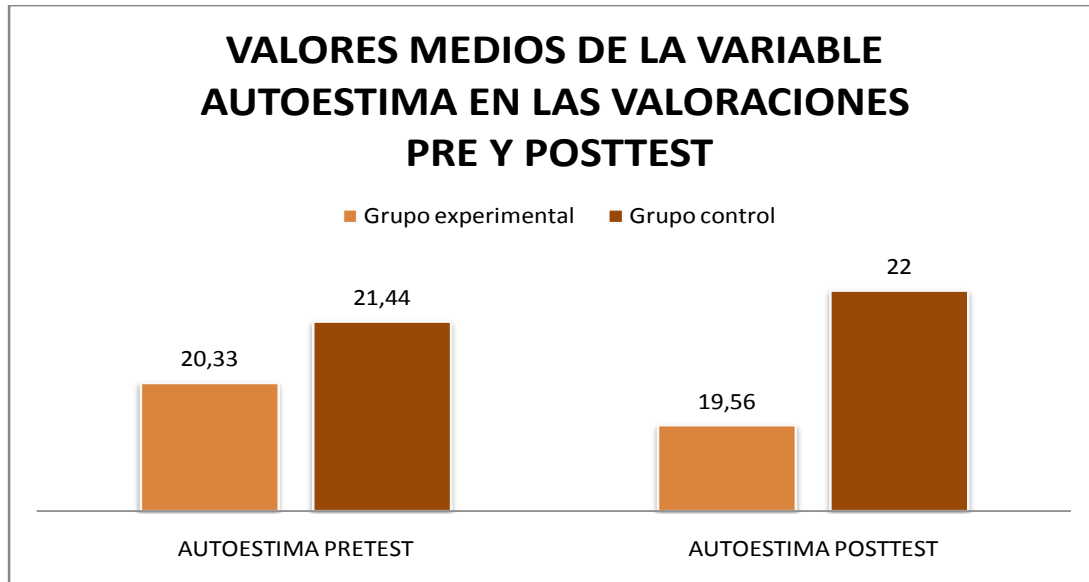
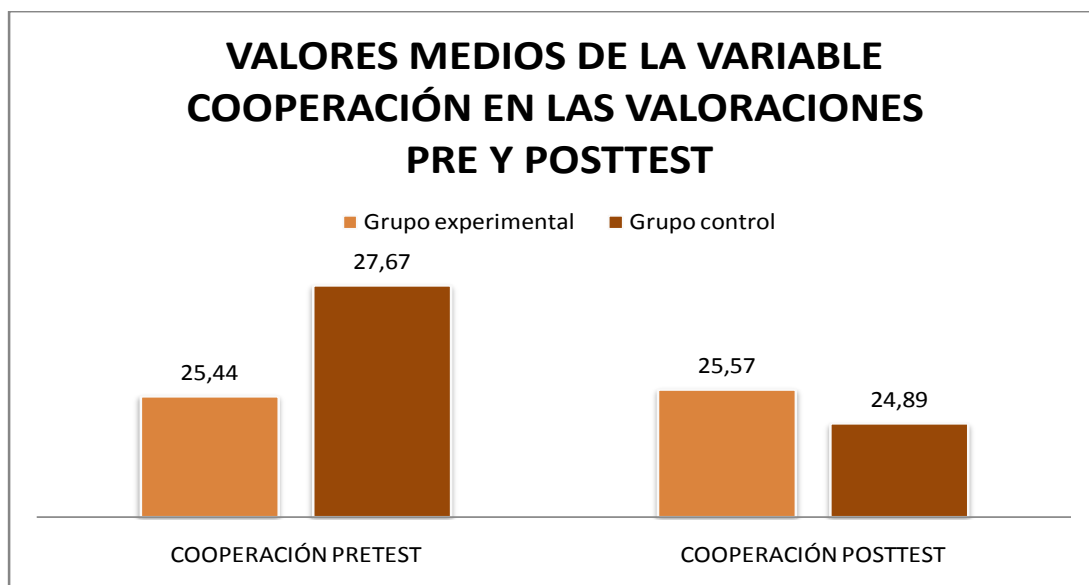
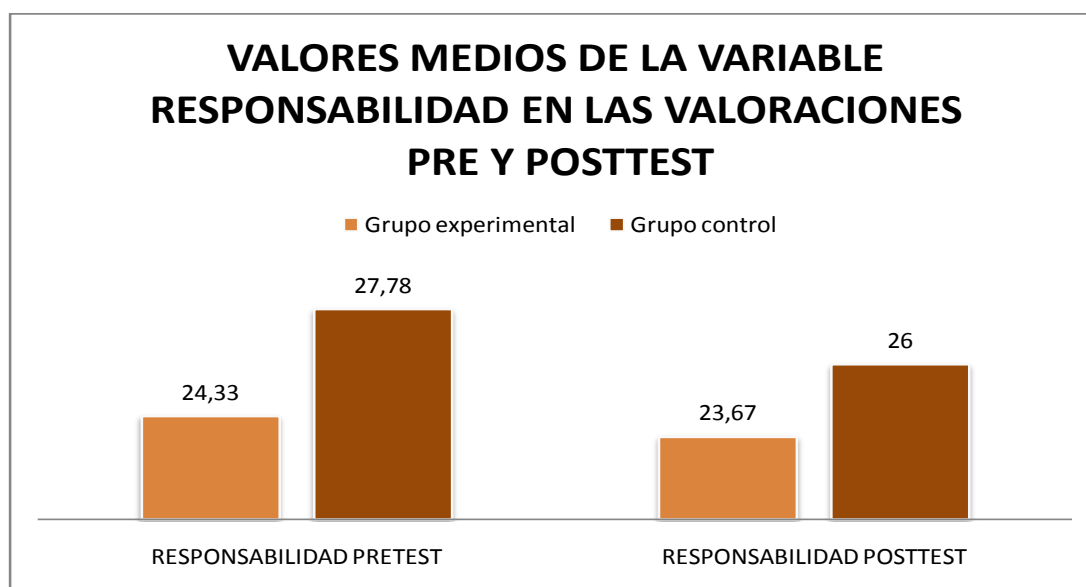


FIGURA 5.2. VALORES MEDIOS DE LA VARIABLE COOPERACIÓN, EN LAS VALORACIONES PRE Y POSTTEST



La variable Cooperación también ha sufrido una evolución diferente en cuanto a la puntuación obtenida por ambos grupos: en el caso del grupo experimental se observa un leve aumento en la media tras la intervención educativa realizada (VARIACIÓN= 0,22) mientras que en el grupo control, se aprecia un fuerte descenso (VARIACIÓN= -2,78).

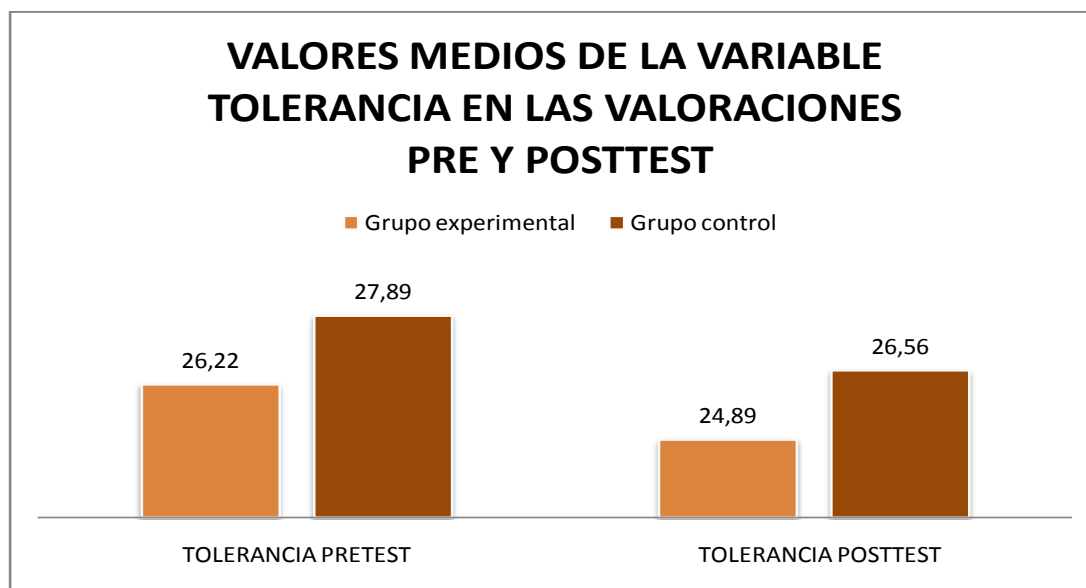
FIGURA 5.3. VALORES MEDIOS DE LA VARIABLE RESPONSABILIDAD, EN LAS VALORACIONES PRE Y POSTTEST



Por lo que respecta a la variable Responsabilidad, hemos visto en la Tabla 5.3 que la puntuación del grupo experimental baja moderadamente (VARIACIÓN= -0,67). Sin embargo, la puntuación del grupo control desciende intensamente (VARIACIÓN= -1,78).

En la siguiente Tabla 5.4 observamos como en el caso de la variable Tolerancia, ambos grupos coinciden en un descenso de la media idéntico (VARIACIÓN=-1,33). Así, ambos grupos mantienen la diferencia de puntuación que presentaban inicialmente en la valoración Pretest.

FIGURA 5.4. VALORES MEDIOS DE LA VARIABLE TOLERANCIA, EN LAS VALORACIONES PRE Y POSTTEST



El análisis de varianza Anova realizado sobre las diferencias de incremento en las variables, de los grupos experimental y control, de las valoraciones Pretest y Posttest, establecen una diferencia significativa en el caso de la variable Cooperación (F -Ratio: 4,94, P -Value: 0,0410). Es decir, el aumento del grupo experimental tras la experiencia didáctica vivida, para la variable Cooperación, es significativo respecto del descenso del grupo control para esta misma variable.

Este análisis se puede encontrar en el Apéndice Documental D, como Anexo D.14. así como los análisis previos de normalidad de los datos se muestran en el Apéndice Documental D, como Anexo D.13.

5.3.4. Discusión sobre los resultados cuantitativos

Los resultados de la evaluación cuantitativa efectuada tras la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, pese a no ser contundentes, son esperanzadores en cuanto al impacto formativo en valores que se puede esperar de la utilización de la metodología del Aprendizaje Cooperativo en la enseñanza de la danza oficial, unida a las estrategias didácticas tomadas del ejemplo de la enseñanza de la danza en el

folklore infantil y juvenil. Debemos recordar que en esta intervención, se aplicó esta metodología únicamente durante un curso académico en las sesiones de la asignatura Danza Española cuya asignación horaria es muy reducida en comparación con la de la asignatura Danza Clásica. Además, teniendo en cuenta que la intervención educativa se realizó solamente a modo de ensayo, puesto que la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* estaba por perfilar, es previsible que la aplicación de dicha propuesta en su versión definitiva presentada en el Capítulo 6 de esta Tesis Doctoral, en todas las asignaturas del currículo durante los diferentes cursos académicos, ofrecerá unos efectos altamente satisfactorios.

Sobre la variable Motivación, por la naturaleza de los ítems sobre los que se ha podido constatar una diferente valoración Pre y Posttest con significación estadística, no se ha podido obtener ninguna interpretación relevante para esta investigación. Estos ítems como explicamos anteriormente eran: El ítem N° 12 Me gustan las actuaciones y el ítem N° 24 Me gusta el vestuario de danza.

Más importante es la conclusión alcanzada en cuanto a que en los estudios oficiales existe más interés por asistir a las clases de danza por motivos relacionados con la técnica y la mejora del nivel que en los estudios de danza en el ámbito del folklore, y que en estos últimos se valoran más los motivos relacionados con la convivencia y la diversión, a la hora de practicar la actividad.

Respecto de los cuatro variables estudiadas: Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, se ha observado en ambos grupos de 4º curso de Grado Elemental una tendencia al descenso.

Además del temido efecto negativo que sobre la educación en valores y el aumento de la competitividad, puede suponer para los alumnos de 4º curso del Grado Elemental de danza el hecho de estar en un curso académico preparatorio de los estudios profesionales, son muchas y diferentes las causas que han podido influir en los resultados obtenidos: el colegio, los amigos, las familias y, también, la entrada de las alumnas en la adolescencia. Asimismo, como ya se comentó en el caso de los

resultados obtenidos en la variable Motivación, es posible que el hecho de contestar por segunda vez a las mismas preguntas en la valoración Posttest y/o de haber sobrevalorado los ítems iniciales, haya influido en el retroceso de las puntuaciones de las variables.

No obstante, el hecho de haber participado como grupo experimental en la intervención educativa en valores, ha producido en las alumnas de este grupo el efecto positivo de frenar este descenso general, en los términos que se detallan a continuación:

a) No se han obtenido diferencias significativas entre los cambios de los dos grupos, experimental y control, en la variable Autoestima, pero los resultados del grupo experimental en Autoestima muestran una mejor evolución en esta variable respecto del grupo control. Son dos los problemas que pueden surgir en el alumnado de danza respecto de la autoestima: bien una autoestima débil en los alumnos, que responde a una baja confianza en ellos mismos y en sus capacidades para la danza, bien una autoestima excesiva, reflejo de un egocentrismo acusado.

Por lo tanto consideramos positivo que el grupo experimental se haya situado al final de la intervención en la franja de puntuación que se corresponde con una autoestima equilibrada, frente a la evolución del grupo control que ha seguido ascendiendo en la franja de la autoestima elevada.

b) La diferente evolución observada en ambos grupos en la variable Cooperación, que desciende fuertemente en el grupo control y aumenta ligeramente en el grupo experimental, puede atribuirse *significativamente* al efecto de la intervención educativa realizada sobre el grupo experimental.

Puesto que la *Propuesta Didáctica-EVD* aspira, entre otros beneficios morales, a ser un refuerzo educativo que ayude a paliar los efectos de la situación competitiva que sufren los alumnos de Grado Elemental cuando desean acceder

al Grado Medio, se considera muy positivo el efecto de la intervención educativa sobre el valor de la cooperación.

- c) En la variable Responsabilidad no se han apreciado cambios significativos pero sí se observa que el descenso en esta variable por parte del grupo experimental es mucho menos acusado que el sufrido por el grupo control.
- d) Para la variable Tolerancia el descenso en ambos grupos ha sido idéntico.

Otro factor muy importante a tener también en cuenta en la evaluación del impacto de la intervención educativa sobre el grupo experimental es la evaluación externa que supuso la Prueba de Acceso al Grado Medio de danza. Al haber sido superada con éxito por el 100 % de las alumnas que se presentaron a la misma, sirve de comprobación de los buenos resultados académicos alcanzados por las alumnas del grupo experimental tras la intervención educativa en valores.

5.4. Conclusiones de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica

La intervención didáctica llevada a cabo en la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica y el estudio cuasiexperimental realizado sobre la misma, ha permitido la extracción de una serie de conclusiones que resumimos a continuación:

- Los alumnos de los estudios oficiales se sienten motivados a asistir a las clases de danza por razones relacionadas con la técnica y la mejora del nivel, sin conceder importancia a los motivos tales como el éxito y la popularidad personal o la satisfacción del deseo de familiares y amigos.
- Los valores que se transmiten en el folklore y la forma en que éstos se transmiten, son adecuados y beneficiosos para la formación moral del alumnado cuando se aplican a la enseñanza oficial de la danza en el Grado Elemental.

- Las actividades cooperativas son eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de la danza en los estudios oficiales de Grado Elemental y, al mismo tiempo, enriquecen a los bailarines como personas.
- La intervención didáctica en la que ha participado el grupo experimental, ha producido el efecto beneficioso de aumentar *significativamente* el valor de la cooperación en las alumnas.
- La intervención didáctica realizada sobre el grupo experimental ha servido para reducir la tendencia al descenso de la educación en valores del alumnado observada en el 4º curso del Grado Elemental de danza y para mantener al mismo tiempo, su autoestima equilibrada.
- La intervención didáctica que ha servido de marco para la elaboración definitiva de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* ha sido eficaz para la enseñanza-aprendizaje de la danza, pues todas las alumnas del grupo experimental aprobaron su curso de danza en su Centro Educativo y todas las que se presentaron a la Prueba de Acceso al Grado Medio, superaron positivamente esta evaluación externa.

5.4.1. Confirmación de las hipótesis de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica

Los resultados obtenidos en la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, junto con la interpretación de los mismos, nos permiten confirmar las hipótesis planteadas en el Capítulo 4 de esta Tesis Doctoral de manera que podemos sostener lo siguiente:

Hipótesis básica:

Se confirma la hipótesis según la cual: *Es posible la enseñanza oficial de la danza en el Grado Elemental educando en valores, sin estimular la competitividad.*

Hipótesis derivada A:

Se confirma la hipótesis según la cual: *Los alumnos del grupo experimental, obtendrán resultados académicos satisfactorios en sus estudios de danza.*

Hipótesis derivada B:

- Se confirma la hipótesis según la cual: *Los alumnos del grupo experimental tras la intervención educativa, presentarán una mejor evolución en su formación en las variables Autoestima y Responsabilidad, en referencia a los alumnos del grupo control.*
- Se confirma la hipótesis según la cual: *Los alumnos del grupo experimental, tras la intervención educativa, presentarán una mejor evolución significativa en su formación en la variable Cooperación, en referencia a los alumnos del grupo control.*
- No se confirma la hipótesis según la cual: *Los alumnos del grupo experimental, tras la intervención educativa, presentarían una mejor evolución en su formación en la variable Tolerancia, en referencia a los alumnos del grupo control.*

III. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Capítulo 6

Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)

6.1. Introducción

Tal como se manifestó en el Capítulo 4, el objetivo general de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica era: “Elaborar una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*”. Tras la experiencia educativa desarrollada, se presenta en este último capítulo la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* como resultado final de la aplicación del *Proyecto de Propuesta Didáctica* sobre el grupo experimental, fruto de la profundización sobre la práctica real de las actividades con las alumnas y la repuesta de las mismas a la metodología empleada.

La *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* supone por tanto, la culminación de la Tesis Doctoral como resultado de las reflexiones y conclusiones surgidas de los diferentes estudios seguidos a lo largo de la investigación.

La *Propuesta-EVD*, como ya se explicó, está planteada para 4º curso de Grado Elemental de danza en la asignatura Danza Española. En esta presentación, sólo se van a consignar los elementos específicos de la *Propuesta Didáctica-EVD* pese a que,

evidentemente, los demás elementos curriculares: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos de la asignatura Danza Española, subyacen y deben tenerse presentes en toda la intervención. La enseñanza de los contenidos curriculares de danza ha sido la base sobre la que se ha procedido a inculcar los objetivos actitudinales correspondientes a los valores que se pretenden fomentar en la propuesta. En este sentido, y dado el carácter oficial de estos estudios, se sobreentiende que los objetivos acerca del desarrollo de valores morales en los alumnos de la *Propuesta Didáctica-EVD*, se suman a los objetivos de formación técnica y artística de la enseñanza de la asignatura citada, en pos de la consecución, por parte de los alumnos, de unos y otros objetivos.

A continuación, se procede a presentar la justificación, objetivos actitudinales, metodología y evaluación, referidos a la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*.

6.2. Justificación

Esta *Propuesta Didáctica-EVD*, considera la enseñanza de la danza como un medio rico en oportunidades para educar a los niños y jóvenes en valores tales como: solidaridad, cooperación, respeto, responsabilidad o tolerancia, entre otros muchos.

La experiencia de la danza supone una forma de trascender el materialismo y acceder a la espiritualidad, integrando a la persona consigo misma y con los demás. Cuando se baila, se armonizan los movimientos con las emociones y la razón y, en el baile en grupo, se estimula la comunicación humana a través de la coordinación y el ritmo. El estudio de las danzas populares, a su vez, contribuye a la trasmisión de los elementos tradicionales de las diferentes culturas. Las clases de danza, en definitiva, suponen un entorno privilegiado que brinda posibilidades que otros contextos no pueden ofrecer: control y dominio corporal; desarrollo y cultivo emocional; relación con los demás; expresión de sentimientos; espacios lúdicos; estima por la cultura, las costumbres y las tradiciones, etc.

6.3. Objetivos actitudinales

El objetivo principal de la *Propuesta Didáctica-EVD* es fomentar el desarrollo de los valores morales sociales e individuales en los alumnos de danza que participan en la experiencia educativa. Se exponen a continuación los **objetivos actitudinales** en los que aparecen de forma más concreta aquellas *actitudes*¹ que se pretende desarrollar en los alumnos en relación con cada uno de los valores perseguidos. Pese a que todos los objetivos actitudinales se consideran importantes, se han resaltado en cursiva aquellos objetivos más relevantes que, prácticamente, se persiguen en todas las actividades:

- Valor de la autoestima
 - Objetivos actitudinales generales:
 - Conocer y aceptar las propias cualidades y carencias.
 - Aprovechar al máximo el potencial propio.
 - Ser consciente de la propia valía, sintiéndose a gusto con un mismo.
 - Huir de la vanidad y del egocentrismo.
 - Sentir satisfacción ante la superación de dificultades.
 - Objetivos actitudinales específicos:
 - *Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento.*
 - *Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno.*
 - Explorar el lenguaje corporal como medio para identificar y expresar las emociones.
 - Valorar el propio cuerpo, su conocimiento, su potencial y su cuidado.
 - Demostrar interés por encontrar el camino para mejorar, y superar las dificultades técnicas y/o artísticas.
- Valor de la cooperación
 - Objetivos actitudinales generales:
 - Implicarse en el proceso educativo personal y en el trabajo de grupo sintiendo que se cumple una función en el mismo.
 - Fortalecer la unidad y cooperación entre compañeros.
 - Contribuir a un clima de alegría en la clase en el que la convivencia sea agradable entre alumnos-alumnos y entre profesor-alumnos.

¹Contenidos actitudinales a promover a través de las distintas actividades de la *Propuesta Didáctica -EVD*.

- Objetivos actitudinales específicos:
 - *Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo.*
 - *Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase.*
 - Comprender la importancia de integrar esfuerzos y talentos para sacar adelante una coreografía.
 - Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza.
 - Apreciar cómo el valor del grupo como tal, reside en las producciones artísticas de todos y cada uno de los compañeros.
 - Alegrarse ante las condiciones y el talento para la danza de los otros compañeros.

- Valor de la responsabilidad
 - Objetivos actitudinales generales:
 - Comprender la influencia de las propias decisiones sobre uno mismo y sobre los demás.
 - Ser autónomo a la hora de tomar decisiones sobre las acciones a realizar.
 - Interiorizar y asumir las normas sociales.
 - Aceptar la necesidad del esfuerzo en la consecución de los logros.

 - Objetivos actitudinales específicos:
 - *Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas.*
 - *Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo.*
 - Asumir la importancia del comportamiento propio en el mejor o peor ambiente de la clase.
 - Reaccionar positivamente ante las equivocaciones en los bailes, tanto propias como ajenas.
 - Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas.

- Valor de la tolerancia
 - Objetivos actitudinales generales:
 - Valorar la diversidad en cuanto a formas de ser, pensar, sentir y vivir.
 - Utilizar la comunicación corporal como recurso para conocer mejor a los compañeros y mejorar la relación interpersonal.
 - Aceptar a cada alumno dentro de la clase.
 - Confiar en los compañeros.

- Objetivos actitudinales específicos:
 - *Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones.*
 - Respetar los diferentes puntos de vista en la creación coreográfica.
 - Demostrar interés por bailar conjuntamente con todos los compañeros de la clase.
 - Comprender el enriquecimiento común que supone combinar los distintos estilos personales de danzar.
 - Empatizar con los sentimientos expresados por los compañeros en el baile.

6.4. Metodología

6.4.1. Principios metodológicos

Se exponen en este epígrafe, los principios metodológicos generales de la *Propuesta Didáctica-EVD*, inspirados en los estrategias didácticas observadas en la enseñanza infantil y juvenil de la danza en el folklore y en el planteamiento metodológico propio del *Aprendizaje Cooperativo*. Es de resaltar que las estrategias que utilizan los profesores de danza en la enseñanza del folklore son totalmente compatibles con las directrices del Aprendizaje Cooperativo, utilizado de manera destacada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la *Propuesta Didáctica-EVD*. Asimismo, en la elección de este planteamiento metodológico se ha considerado que los beneficios educativos propios de las experiencias cooperativas se adecuan perfectamente a los objetivos de la propuesta.

Sobre la base de las características del proceder didáctico observadas en el profesorado de danza en el folklore infantil y juvenil, que se presentaron en el Capítulo 3 en la Figura 3.18, p. 213, se han elaborado una serie de líneas de actuación referidas al desarrollo de los valores morales, que son utilizadas en las diferentes sesiones del curso y que se recogen en forma de estrategias didácticas en la siguiente Tabla 6.1:

TABLA 6.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INSPIRADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN EL FOLKLORE

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INSPIRADAS EN EL FOLKLORE	
ESTÍMULO DE LA DIVERSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fomento de la expresión de sentimientos y de los contactos personales. ■ Introducción de actividades en las que se sienta el placer de compartir la afición de la danza. ■ Impulso de las manifestaciones espontáneas de danza. ■ Exaltación de la alegría y la felicidad al bailar. ■ Propuesta de ejercicios variada y amena.
MOTIVACIÓN AL ESFUERZO	<ul style="list-style-type: none"> ■ Refuerzo positivo de los alumnos en las coreografías y bailes según el esfuerzo, asistencia e interés. NO por las mejores condiciones para la danza. ■ Introducción de propuestas en las que el esfuerzo se vea clara y prontamente recompensado con una percepción de mejora en la ejecución, por parte del alumno. ■ Aporte de información al alumnado sobre la finalidad y dirección del esfuerzo en cada ejercicio.
VALORACIÓN DEL FOLKLORE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Empleo de músicas de la <i>Comunitat Valenciana</i> y de otras CC.AA. ■ Introducción de danzas y bailes procedentes de diferentes pueblos. ■ Introducción de propuestas orientadas a interrelacionar las danzas y bailes con las costumbres y celebraciones que representan.
DISTRIBUCIÓN LIBRE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Abandono de normas rígidas de distribución de los alumnos en la clase. ■ Propuesta de ejercicios que impliquen cambios de compañero. ■ Apoyo a la formación de grupos distintos.
PROPÓSITO COMÚN	<ul style="list-style-type: none"> ■ Introducción de prácticas motrices en las que el buen desempeño de todos sea necesario para su correcta ejecución. ■ Refuerzo positivo de los logros comunes. ■ Participación de los alumnos en las elecciones de los bailes a interpretar.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INSPIRADAS EN EL FOLKLORE (cont.)	
PROFESOR-BAILADOR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estímulo del alumno como protagonista de su aprendizaje. ▪ Introducción de propuestas en las que el profesor asume el papel de un bailarín más.
AUSENCIA DE COMPARACIONES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supresión de todo comentario que suponga la evaluación negativa de un alumno según los méritos de otro. ▪ Refuerzo positivo del sentimiento de satisfacción ante la propia valía y la de los demás.
NO OBSESIÓN POR LA TÉCNICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuestas de ejercicios adaptados a diferentes niveles de destreza técnica. ▪ Refuerzo positivo del disfrute de bailar. ▪ Alternancia de ejercicios de predominio técnico, creativo o artístico-expresivo. ▪ Ausencia de reprobación por la falta de condiciones naturales para la danza, unido a un claro fomento del empeño y la voluntad.
MEDIACIÓN EN LAS PELEAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleo del diálogo entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor en la resolución de conflictos. ▪ Introducción de actividades de dramatización liberadoras de energía y tensiones.
NO RECRIMINACIÓN INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Restar importancia a las equivocaciones individuales. ▪ Introducir el humor para afrontar los errores y las dificultades. ▪ Utilización de recompensas colectivas en función de conductas o logros grupales. ▪ Fomento del compromiso del grupo en la ejecución de los bailes.

En cuanto al Aprendizaje Cooperativo, éste puede describirse como un conjunto de técnicas de enseñanza y de aprendizaje centrado en el alumno, que se desarrolla en pequeños grupos de estudiantes que colaboran en tareas estructuradas para mejorar su proceso de aprendizaje y sus estrategias sociales.

Las siguientes definiciones que propone Garaigordobil (2002:132), sobre las situaciones cooperativas y las situaciones competitivas, nos ayudan a comprender

lo recomendable del empleo del Aprendizaje Cooperativo en nuestra *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* para contrarrestar la competitividad que puede surgir en las aulas. Así, señala:

“Situación cooperativa: Aquella en la que los objetivos de los individuos participantes se relacionan de manera tal, que cada uno puede alcanzar su meta si y sólo si los otros logran alcanzar las suyas.

Situación competitiva: Aquella en la que un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si los demás no logran alcanzarlo”.

Los estudios sobre el efecto de las experiencias cooperativas en contextos educativos abarcan múltiples aspectos relacionados tanto con el desarrollo socioemocional como con el rendimiento académico y otros factores cognitivos. Para Garaigordobil (Ibid:131), estos estudios confirman un impacto muy positivo sobre el desarrollo personal y social, y, en concreto, por lo que se refiere al desarrollo emocional, la interacción cooperativa estimula la empatía, el descentramiento emocional y mejora la autoestima; y en relación con el desarrollo cognitivo, el Aprendizaje Cooperativo incrementa el rendimiento académico y la memoria, fomentando una percepción más positiva del aprendizaje, de la tarea, y un incremento de la motivación intrínseca. Además, en los aspectos sociales, los juegos cooperativos:

- Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos.
- Incrementan las conductas prosociales (conductas de ayudar, cooperar, compartir...) y las conductas asertivas en la interacción con iguales.
- Disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, ansiedad-timidez, apatía-retraimiento...).
- Estimulan interacciones y contactos físicos positivos, reduciendo los negativos.
- Potencian el nivel de participación en actividades de clase y la cohesión grupal, mejorando el ambiente o clima social de aula.
- Facilitan la aceptación interracial.
- Mejoran el concepto de los demás (Ibid:97).

Por este motivo, las actividades que se plantean en gran medida en la *Propuesta Didáctica-EVD*, son los llamados “juegos y/o actividades cooperativos”, cuyo efecto benéfico ha sido subrayado por diversos autores. Por resaltar algunos, señalaremos los siguientes:

“...en los juegos cooperativos todos cooperan... todos ganan... y nadie pierde. Los niños juegan unos con otros mejor que unos contra otros. Estos juegos eliminan el fallo y el sentimiento de fracaso. También reafirman la confianza del niño en sí mismo como una persona aceptable y digna” (Orlick, 1997:10).

“Se definen como juegos cooperativos aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes... Estos juegos promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir” (Garaigordobil, 2002:88).

“Desde un planteamiento inicial basado en la estructura de meta, son actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás en la consecución de un fin común” (Omeñaca y Ruiz, 1999:47).

Así pues, para Orlick (1997:13-14), los componentes esenciales para un juego cooperativo satisfactorio son la cooperación que proporciona la sensación de ganar y no de perder; la aceptación que es sinónimo de autoestima elevada y alegría total; la participación gracias a la que los niños son parte de la acción y no son apartados de ella; y, la diversión que es aquello por lo que los niños juegan y se da cuando lo hacen libremente, sin temor al fallo o al rechazo y sin ninguna necesidad de destruir.

Mientras que los elementos significativos del juego cooperativo, según Omeñaca y Ruiz (1999:49), son los siguientes:

- a) En su formulación, demanda la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.
- b) Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.
- c) Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.

- d) Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación de las relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.
- e) Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los miembros del grupo.
- f) No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- g) No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- h) No discrimina. No hay distinción entre buenos malos, entre ganadores y perdedores, entre chicos y chicas, etc. Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros.
- i) No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.

Según Díaz-Aguado (2003:108-109), existen diferentes Técnicas de Aprendizaje Cooperativo: Equipos cooperativos y juegos de torneos (TGT), (De Vries, Slavin, 1978); Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento (STAD), (Slavin, 1978); Equipos cooperativos e individualización asistida, (TAI), (Slavin, Leavey y Madden, 1982); Rompecabezas (Jigsaw), (Aronson, 1978); y, Aprendiendo juntos, (Johnson and Johnson, 1978).

En la *Propuesta Didáctica-EVD* se utiliza como base de las actividades cooperativas la técnica Rompecabezas de Aronson, por haberse demostrado su eficacia sobre el aumento de la autoestima y el sentido de la eficacia personal y el descubrimiento de soluciones creativas, además del resto de beneficios que comparte con otras técnicas cooperativas (Ibid:109-110). Asimismo, las características metodológicas de esta técnica permiten que, haciendo las adecuaciones oportunas, su implementación sea viable en una clase de danza tal y como queda reflejado en el apartado de la *Descripción* de varias de las actividades de la *Propuesta Didáctica-EVD* que se ofrecen más adelante.

Estas características o principios metodológicos de la Técnica del Rompecabezas de Aronson son los siguientes (Ibid):

1. Los estudiantes son asignados en grupos heterogéneos².
2. El material académico es dividido en tantas secciones como miembros tiene el grupo.
3. Cada alumno estudia su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen las mismas secciones.
4. Posteriormente cada alumno aporta a sus compañeros de equipo el trabajo realizado.
5. Todos los miembros son preguntados sobre la unidad entera individualmente y evaluados de forma individual.
6. Se puede variar esta técnica sumando las notas de las evaluaciones individuales para formar las puntuaciones de los equipos (Jigsaw II).

Además de las actividades cooperativas de Rompecabezas de Aronson, también se desarrollan “Actividades cooperativas con y sin objetivo cuantificable” las cuales, según Velázquez (2004:46-47) son:

- Con objetivo cuantificable. El objetivo, idéntico para todos los participantes, está perfectamente definido y se puede comprobar si se cumple o no. En este tipo de actividades todos ganan o todos pierden, en función de si el grupo alcanza o no el objetivo propuesto. Dentro de este grupo, diferenciamos estos dos subgrupos:
 1. Con puntuación. Actividades de tanteo colectivo. El objetivo común es hacer el mayor número de puntos posible, superando una puntuación determinada que, a veces, no está definida al comenzar la actividad, de forma que se considera que el grupo gana cuando supera su propio récord.
 2. Sin puntuación. Actividades en las que el objetivo que hay que superar no es el de alcanzar una puntuación determinada, sino que suele tratarse de una prueba que debe superar el grupo.

²Llamados *grupos cooperativos* en nuestra *Propuesta Didáctica-EVD*.

- Sin objetivo cuantificable. Actividades en las que el objetivo no puede ser evaluado por criterios rígidos. Ni puede determinarse si se ha cumplido o no. No existen, por tanto, ni ganadores ni perdedores. En estas actividades, el objetivo no cuantificable puede ser tan variado como la imaginación lo permita. De entre las posibilidades que cita el autor, destacamos las siguientes:

1. De imitación. Uno o varios participantes imitan a otro u otros con el objetivo de hacerlo lo más fielmente posible. Un ejemplo lo encontramos en el tradicional juego de seguir al rey.
2. De reproducción de secuencias rítmicas. Incluimos aquí las danzas colectivas, todos aquellos juegos tradicionales de palmas sin eliminados, los de corro y los juegos cantados. El objetivo es reproducir, tan fielmente como sea posible, una serie de acciones mientras se canta una canción o se escucha una melodía.
3. De mantener un objeto en movimiento. Los participantes no se preocupan por hacer el mayor número de puntos sino que su objetivo es mantener el objeto en movimiento el mayor tiempo posible o hacerlo tan deprisa como puedan. Un ejemplo de este tipo de actividades es el tenis de mesa rotativo.

A estos ejemplos de actividades cooperativas sin objetivo cuantificable, nosotros añadimos los siguientes ejemplos utilizados y descritos en la propuesta: 1. De creación, 2. De comunicación y 3. De simbolismo.

En las actividades cooperativas de danza se van a utilizar principalmente los métodos de enseñanza: Descubrimiento guiado, Enseñanza recíproca y Resolución de problemas, además de los métodos Instrucción directa y Asignación de tareas, que en el ámbito de las clases de danza son muy eficaces, tanto para introducir conocimientos nuevos como para consolidarlos. En el ámbito de la danza, estos cinco métodos podrían sintetizarse con las siguientes palabras:

Instrucción directa: El profesor marca o realiza el ejercicio y los alumnos observan y repiten exactamente igual los movimientos detrás del profesor.

Asignación de tareas: El profesor, tras enseñar los ejercicios de danza, solicita al alumnado la ejecución de los mismos. Por ejemplo, realizar el ejercicio, con un número determinado de repeticiones a derecha e izquierda, individualmente, por filas o todos juntos.

Descubrimiento guiado: Con indicaciones básicas del profesor, los alumnos descubren la solución del ejercicio. Por ejemplo, cuadrar una combinación de pasos determinada en una frase musical, sabiendo los tiempos que se utilizan para cada paso, o recomponer el ejercicio en otra dirección.

Resolución de problemas: Sobre unas pautas determinadas los alumnos deben llegar a resolver un ejercicio que tiene muchas soluciones, tantas como alumnos o grupos de alumnos hay en la clase. Por ejemplo crear una coreografía original sobre una música, unos pasos y una temática propuesta por el profesor.

Enseñanza recíproca: El alumno es el encargado, bajo la supervisión del profesor, de enseñar a otros compañeros un ejercicio elaborado por el profesor o por él mismo. Por ejemplo, un alumno de cada fila comprueba la correcta colocación corporal de todos sus compañeros durante la ejecución de un ejercicio.

6.4.2. Actividades didácticas

En este epígrafe se presenta una serie de actividades cooperativas, que se han demostrado eficaces, a lo largo de la intervención educativa, para enseñar a bailar en el Grado Elemental de danza, al tiempo que forman en valores morales a los alumnos.

La *Propuesta Didáctica-EVD* está diseñada para un horario semanal compuesto de una sesión corta de una hora de duración y una sesión larga de hora y media de duración cuya estructura se muestra en las siguientes Tablas 6.2 y 6.3:

TABLA 6.2. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN DE UNA HORA

SECCIONES	DESCRIPCIÓN
INICIO	<p>Duración: 10 minutos.</p> <p>Las sesiones de danza de corta duración, suelen estar situadas en los centros en la segunda franja de horarios por lo que el alumnado ya acude con el calentamiento general, inherente a toda actividad física, realizado. En esta sección de la clase, por tanto, los alumnos realizan ejercicios de calentamiento específicos para preparar su cuerpo y su mente para la disciplina de la Danza Española. Los alumnos, se disponen libremente en la barra o en el centro de la clase, respetando el espacio personal necesario para la actividad. El profesor utiliza métodos didácticos de Instrucción directa y Asignación de tareas.</p>
DANZA	<p>Duración: 45 minutos.</p> <p>Esta sección se dedica al desarrollo de contenidos nuevos y a la consolidación de los contenidos aprendidos en las actividades de sesiones anteriores. Se inicia con un breve repaso de dichos contenidos en el que los alumnos ponen en común todo lo que recuerdan sobre la técnica de los pasos practicados, la variedad de las combinaciones creadas o la dificultad de las coreografías, pero también la diversión que supusieron las actividades, cómo superaron las dificultades o la satisfacción que sintieron al trabajar todos juntos. Las actividades de esta sección son propuestas por el profesor que utiliza métodos didácticos de Instrucción directa y Asignación de tareas. La distribución de los alumnos es libre dentro del aula pero respetando el espacio personal.</p>
CONCLUSIÓN	<p>Duración 5 minutos.</p> <p>En esta sección los alumnos se sientan en círculo con el profesor y comentan el desarrollo de la clase en cuanto a aspectos positivos tales como: qué les ha parecido más divertido, cómo se han sentido de capaces, si se han esforzado, etc., y en cuanto a posibles dificultades, ante las que se propiciará la reflexión para darles solución, como por ejemplo: qué ejercicio ha sido más o menos complicado, qué aspectos necesitan reforzar y mejorar y/o si han tenido algún problema con los compañeros o con el profesor. La sesión concluye con ejercicios de estiramiento y relajación.</p>

En las sesiones cortas el tiempo se utiliza, principalmente, en la realización de actividades de desarrollo y de consolidación de conocimientos, ya que en las clases de danza la práctica repetida de los movimientos y sus combinaciones es fundamental para el aprendizaje. No basta con comprender conceptualmente la mecánica y la dinámica de una determinada combinación de pasos o fragmento de baile, sino que es absolutamente necesario que la persona interiorice el movimiento, la secuencia de pasos, el ritmo, la expresión, etc., para reproducirlos con su cuerpo y su espíritu.

TABLA 6.3. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN DE UNA HORA Y MEDIA

SECCIONES	DESCRIPCIÓN
INICIO	<p>Duración: 20 minutos.</p> <p>Las sesiones de hora y media acostumbran a estar situadas en la primera franja horaria del centro, con lo cual, los alumnos deben comenzar con unos ejercicios de calentamiento general para la intensa actividad física que van a realizar. Dado el tiempo limitado de estas sesiones es aconsejable que los alumnos aprendan una rutina de ejercicios, diseñada al efecto previamente, que realizarán bajo la supervisión del profesor. Tras concluir estos ejercicios, los alumnos realizarán una serie de ejercicios de calentamiento específico para la Danza Española con métodos didácticos, por parte del profesor, de Instrucción directa y Asignación de tareas.</p>
DANZA	<p>Duración: 20 minutos.</p> <p>Esta sección se dedica al desarrollo de contenidos nuevos y a la consolidación de los contenidos aprendidos en las actividades de anteriores sesiones. Se inicia con un breve repaso de dichos contenidos en el que los alumnos ponen en común todo lo que recuerdan sobre la técnica de los pasos practicados, la variedad de las combinaciones creadas o la dificultad de las coreografías, pero también la diversión que supusieron las actividades, cómo superaron las dificultades o la satisfacción que sintieron al trabajar todos juntos. Las actividades de esta sección son propuestas por el profesor que utiliza métodos didácticos de Instrucción directa y Asignación de tareas. La distribución de los alumnos es libre dentro del aula pero respetando el espacio personal.</p>
DANZA COOPERATIVA	<p>Duración: 40 minutos.</p> <p>En esta sección se llevan a la práctica las actividades cooperativas diseñadas para la propuesta. Siguiendo la metodología del Aprendizaje Cooperativo, las instrucciones y los objetivos de las experiencias deben ser expuestas al principio de las mismas con la máxima claridad por parte del profesor, comprobando que los alumnos entienden la actividad y haciendo hincapié en el aspecto cooperativo de las experiencias promoviendo un ambiente de alegría y disfrute.</p> <p>Es muy importante tener en cuenta que en estas actividades, además de desarrollar en los alumnos los objetivos actitudinales deseados, el profesor enseña también los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, pertenecientes a la Programación de Aula de 4º curso de Grado Elemental de danza.</p>
CONCLUSIÓN	<p>Duración 10 minutos.</p> <p>La sección de conclusión consiste en un breve debate en el que el profesor y los alumnos, sentados en círculo, conversan sobre el desarrollo de la actividad realizada. El profesor guía el debate a través de preguntas concretas que buscan la reflexión de los alumnos sobre los fines que se buscaban en cada juego. Es importante que los alumnos respondan de una forma ordenada para que puedan hablar todos. Asimismo los alumnos deben tener la oportunidad de exponer sus impresiones aunque no tengan que ver directamente con lo que se les pregunta, pues de esta forma se estimula su implicación en la experiencia y, además, el profesor advierte aspectos de las actividades sobre los que es posible que no hubiera reparado. La sesión concluye con ejercicios de estiramiento y relajación.</p>

Las actividades cooperativas se realizan en las sesiones semanales de hora y media, en las que hay suficiente tiempo para llevar a cabo una o dos actividades cooperativas completas además de las tareas habituales de desarrollo y consolidación de contenidos, imprescindibles en el aprendizaje de la danza.

A modo de ejemplo, las siguientes Tablas muestran una colección de 16 actividades cooperativas para enseñar Danza Española educando en valores morales al alumnado. Cada Tabla, además del **Título**, informa de los siguientes conceptos:

Objetivos actitudinales: se destacan aquellos objetivos que se desarrollan de forma preferente en la actividad.

Clasificación: cada actividad se ubica según la técnica cooperativa que utiliza; según el tipo de actividad; y, según el modo de agrupación que utiliza.

Descripción: relato detallado del procedimiento a seguir para la actividad.

Recursos: sugerencia de materiales, aula de danza, músicos acompañantes, etc., necesarios en la actividad.

Duración: estimación del tiempo a emplear en el desarrollo de la actividad.

El orden en el que se presentan las actividades es aleatorio, de modo que la ubicación temporal de las mismas en el curso dependerá de la dificultad, prioridad y oportunidad de los contenidos dancísticos que se pretendan enseñar en cada una de ellas. De este modo, se puede optar por utilizar las 16 actividades, con contenidos a enseñar diferentes, hasta completar las 30 o 32 sesiones de hora y media de la asignatura, o bien se pueden ir desarrollando actividades nuevas que conserven el talante cooperativo de las que se proponen. En este sentido, sería muy aconsejable que cada profesor adaptara las actividades que se proponen a las características del alumnado, dejando que el entusiasmo, la creatividad y los progresos de sus alumnos, junto a su propia motivación, le guíen en el proceso.

TABLA 6.4. ACTIVIDAD N° 1: ZAPATEADOS POR PALOS FLAMENCOS

N° 1: ZAPATEADOS POR PALOS FLAMENCOS	
CLASIFICACIÓN	Rompecabezas de Aronson. Actividad de desarrollo. Pequeño y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo. ▪ Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Demostrar interés por bailar conjuntamente con todos los compañeros de la clase. 	
DESCRIPCIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para esta actividad, se forman grupos de tres <i>expertos</i> con un procedimiento en el que los alumnos se reúnen identificando estilos de Danza Española por las posturas y el vestuario propios del baile, gracias a unas tarjetas que se reparten a los alumnos con dibujos o fotos de tres bailarines, de tres bailarinas y de tres nombres de estilos: Flamenco, Folklore y Escuela Bolera. Los alumnos tienen que buscar en silencio, con ayuda de las tarjetas, a sus compañeros de los <i>grupos de expertos</i> que estarán así formados por tres alumnos en cuyas tarjetas aparezcan coordinados cada uno de los tres elementos aportados. Asimismo, los <i>grupos cooperativos</i> estarán formados por los tres alumnos con tarjeta de bailarín, los tres alumnos con tarjeta de bailarina y los tres alumnos con tarjeta identificativa del estilo. 2. Se divide un ejercicio completo de seis compases de un palo flamenco del nivel del curso, en tres secciones de ejercicios de zapateados diferentes de dos compases de duración cada uno. 3. A cada uno de los <i>grupos de expertos</i> se le enseña uno de los tres ejercicios de zapateado diferente del palo flamenco a estudiar. Practican todos juntos, se resuelven dudas y vuelven a sus <i>grupos cooperativos</i> como <i>expertos</i> de cada zapateado aprendido. 4. Ahora cada <i>grupo cooperativo</i> contiene tres <i>expertos</i> que son los únicos de cada grupo que saben su ejercicio y lo enseñan a sus compañeros. El profesor comprueba como va el proceso y resuelve alguna duda que pueda surgir, siempre tratando directamente con el <i>experto</i>. 5. Cuando el <i>grupo cooperativo</i> domina los tres zapateados, muestra el ejercicio completo de 6 compases al resto de la clase de forma conjunta e individual. 	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, guitarrista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	40 minutos.

TABLA 6.5. ACTIVIDAD N° 2: TOQUES DE CASTAÑUELAS

N° 2: TOQUES DE CASTAÑUELAS	
CLASIFICACIÓN	Rompecabezas de Aronson. Actividad de consolidación e investigación. Pequeño y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Demostrar interés por encontrar el camino para mejorar, y superar las dificultades técnicas y/o artísticas. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza. ▪ Alegrarse ante las condiciones y el talento para la danza de los otros compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Comprender el enriquecimiento común que supone combinar los distintos estilos personales de danzar. 	
DESCRIPCIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pide a los alumnos que recuerden tres de los toques de castañuelas practicados en la semana anterior, eligiéndose tres <i>expertos</i> para cada toque, que son los alumnos que los recuerdan con mayor claridad. El profesor distribuye a los alumnos de la clase en tres <i>grupos cooperativos</i> de forma que cada uno de ellos esté formado por un <i>experto</i> de cada toque de castañuelas recordado. 2. Las tres secciones a estudiar coinciden con los tres toques de castañuelas enseñados en las sesiones de la semana anterior. 3. Los <i>expertos</i> perfeccionan sus toques de castañuelas bajo la supervisión del profesor. 4. Se encarga ahora a los <i>expertos</i> que repasen el ejercicio de castañuelas en los <i>grupos cooperativos</i> formados por el profesor. Cuando el grupo domina los tres toques de castañuelas, se les encarga a los alumnos crear un braceo adecuado. 5. Más tarde, cada alumno interpreta los tres toques de castañuelas individualmente. 6. Por último, todos los miembros de cada <i>grupo cooperativo</i> ejecutan juntos el ejercicio con sus propios braceos inventados. 	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, pianista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	20 minutos.

TABLA 6.6. ACTIVIDAD Nº 3: COMBINACIONES DE PASOS

Nº 3: COMBINACIONES DE PASOS	
CLASIFICACIÓN	Rompecabezas de Aronson. Actividad de desarrollo. Pequeño grupo y Parejas.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Demostrar interés por encontrar el camino para mejorar, y superar las dificultades técnicas y/o artísticas. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Comprender la importancia de integrar esfuerzos y talentos para sacar adelante una coreografía. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Reaccionar positivamente ante las equivocaciones en los bailes, tanto propias como ajenas. ▪ Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demostrar interés por bailar conjuntamente con todos los compañeros de la clase. 	
DESCRIPCIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se inicia la actividad con un juego de agrupación al azar consistente en: 1º Repartir una tarjeta a cada alumno de la clase con el nombre de un baile perteneciente a dos posibles Comunidades Autónomas; 2º Los alumnos andan libremente por el aula y leen en voz alta el contenido de su tarjeta cada vez que se topan con un compañero y así descubren, poco a poco, que el criterio de agrupación es la coincidencia de los bailes de una misma comunidad; y 3º Se forman los dos <i>grupos de expertos</i> con aquellos alumnos cuya tarjeta contenga los bailes de cada una de las dos Comunidades Autónomas y los <i>grupos cooperativos</i> libremente con parejas de alumnos cuyas tarjetas contengan bailes de distintas CC.AA. 2. Las dos secciones de la actividad son el trabajo de una combinación de pasos para un <i>grupo de expertos</i> y el trabajo de braceos coordinado para la combinación de pasos, para el otro. Ambas secciones emplean el mismo número de compases musicales. 3. Los alumnos de los dos <i>grupos de expertos</i> aprenden y practican sus secciones correspondientes. 4. Cuando los <i>expertos</i> forman las parejas de los <i>grupos cooperativos</i>, cada miembro de la pareja sabe por separado lo que “hacen” los pies y lo que “hacen” los brazos. La coordinación del conocimiento de ambos dará lugar al ejercicio correcto. 5. Cuando las parejas consiguen resolver el ejercicio, lo muestran a sus compañeros, con toques de castañuelas enseñados por el profesor. 	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, pianista o equipo de reproducción de música y Cds, Tarjetas con el nombre de las provincias españolas.
DURACIÓN	40 minutos.

TABLA 6.7. ACTIVIDAD N° 4: LAS PALMAS CON APOYO

N° 4: LAS PALMAS CON APOYO	
CLASIFICACIÓN	Rompecabezas de Aronson. Actividad de desarrollo. Pequeño grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Demostrar interés por encontrar el camino para mejorar, y superar las dificultades técnicas y/o artísticas. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. 	
DESCRIPCIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forman <i>grupos cooperativos</i> de 3 alumnos libremente. A cada uno de los alumnos de estos grupos se le asigna un número 1, 2, o 3. Reagrupando a continuación a los alumnos N° 1, los alumnos N° 2 y los alumnos N° 3 se obtienen los tres <i>grupos de expertos</i>. 2. Las tres secciones a enseñar a los <i>grupos de expertos</i> son: dos ejercicios diferentes de palmas a ritmo de un palo flamenco trabajado en el curso, que ocupan 1 compás completo cada uno de ellos, y una base rítmica con las palmas, clara y sencilla a mantener durante la duración de los otros dos ejercicios. 3. Los <i>expertos</i> practican todos juntos en sus respectivos grupos, los ejercicios variados de palmas o la base rítmica constante, según la sección que les haya sido asignada. 4. Más tarde, en cada <i>grupo cooperativo</i> se trabaja cada uno de los dos ejercicios de palmas primero por separado y luego simultáneamente, ayudándose de la base rítmica que uno de los alumnos mantiene constantemente, para que sus otros dos compañeros no se confundan con el ejercicio de palmas que está interpretando el otro compañero. Cuando el grupo domina los dos ejercicios se establecen turnos rotativos para el papel del alumno que debe mantener la base rítmica, para que de este modo los tres miembros del grupo acaben dominando el ejercicio por igual. 5. Como muestra del aprendizaje adquirido, cada grupo interpreta los ejercicios de forma individual y conjunta, ante el resto de la clase. 	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, guitarrista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	40 minutos.

TABLA 6.8. ACTIVIDAD N° 5: YO CONOZCO EL PRINCIPIO... ¿Y VOSOTROS?

N° 5: YO CONOZCO EL PRINCIPIO... ¿Y VOSOTROS?	
CLASIFICACIÓN	Rompecabezas de Aronson. Actividad de desarrollo con variante de investigación. Pequeño grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo. ▪ Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Demostrar interés por bailar conjuntamente con todos los compañeros de la clase. 	
DESCRIPCIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pide a los alumnos que se unan de tres en tres libremente, formándose así los <i>grupos cooperativos</i> de esta actividad. Más tarde a la voz de “Principio”, emitida por el profesor, debe acudir un miembro espontáneo de cada grupo. El proceso se repite con las voces “Centro” y “Final”. De esta manera tenemos los <i>grupos de expertos</i> clasificados en los tres momentos de un ejercicio: principio, centro y final. 2. La materia de esta actividad es una breve combinación de pasos de Escuela Bolera que se ha dividido en tres fragmentos que se corresponden con el inicio, el desarrollo y la finalización de la misma. 3. El profesor enseña a los alumnos de los <i>grupos de expertos</i> los fragmentos que les han sido asignados y luego éstos los practican y perfeccionan. 4. Más tarde se vuelven a formar los <i>grupos cooperativos</i> de forma que cada uno de estos grupos tiene un <i>experto</i> de cada fragmento que son los únicos de cada grupo que saben su combinación y se la enseñan a sus compañeros. El profesor controla el desarrollo del ejercicio resolviendo posibles dudas. 5. Cuando todos los alumnos de cada <i>grupo cooperativo</i> dominan las tres combinaciones, ejecutan de forma individual la combinación de pasos con los tres fragmentos ordenados. 6. Se pueden establecer variantes como pueden ser: inventar los braceos y/o el toque de castañuelas de forma grupal. 	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, pianista o equipo de reproducción de música y Cds,
DURACIÓN	40 minutos.

TABLA 6.9. ACTIVIDAD Nº 6: LA COREOGRAFÍA DE LOS 10, 15... 100 PROFESORES

Nº 6: LA COREOGRAFÍA DE LOS 10, 15... 100 PROFESORES	
CLASIFICACIÓN	Rompecabezas de Aronson. Actividad de desarrollo y consolidación. Individual, Pequeño grupo y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Demostrar interés por encontrar el camino para mejorar, y superar las dificultades técnicas y/o artísticas. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Comprender la importancia de integrar esfuerzos y talentos para sacar adelante una coreografía. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Asumir la importancia del comportamiento propio en el mejor o peor ambiente de la clase. ▪ Reaccionar positivamente ante las equivocaciones en los bailes, tanto propias como ajenas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Demostrar interés por bailar conjuntamente con todos los compañeros de la clase. ▪ Comprender el enriquecimiento común que supone combinar los distintos estilos personales de danzar. 	
DESCRIPCIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> 1. En esta actividad cada alumno es el <i>experto</i> de alguno de los elementos a tener en cuenta en la coreografía del Festival de Fin de Curso. Si la clase es muy numerosa, se pueden hacer parejas o tríos de <i>expertos</i> en el mismo elemento del baile. 2. Las secciones en las que se divide la materia son el control de los diferentes elementos de la coreografía, como por ejemplo: los braceos, el ritmo, los toques de las castañuelas, los pasos, las alineaciones, etc. 3. Se enseña a los alumnos el baile del Festival de Fin de Curso, con estilos didácticos de Instrucción directa y Asignación de tareas. Una vez aprendida la coreografía, el profesor proporciona unas instrucciones concretas sobre los criterios a seguir en el control de los distintos elementos del baile. A partir de este momento, cada alumno además de bailarín, se convierte en un <i>experto</i> responsabilizándose de su propia sección de la materia. 4. Los diferentes <i>expertos</i> van alternando sus tareas de bailarines y profesores en la práctica de la coreografía. 5. La mejoría en la interpretación del baile en los ensayos y la ejecución brillante el día del Festival de Fin de Curso dará la medida del buen hacer de los diferentes profesores y del grupo en general. 	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, aula-escenario, vestuario y complementos de danza española, equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	Tiempo de preparación del Festival de Fin de curso.

TABLA 6.10. ACTIVIDAD N° 7: ¿CONSIGUIENDO PUNTOS? (ACTIVIDAD INSPIRADA EN EL JUEGO DE ORLICK (1997:81) “PUNTUACIÓN AL REVÉS”)

N° 7: ¿CONSIGUIENDO PUNTOS?	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo cuantificable con puntuación. Actividad de evaluación. Individual y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza. ▪ Apreciar cómo el valor del grupo como tal, reside en las producciones artísticas de todos y cada uno de los compañeros. ▪ Alegrarse ante las condiciones y el talento para la danza de los otros compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Asumir la importancia del comportamiento propio en el mejor o peor ambiente de la clase. ▪ Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Todos los alumnos aprenden varios pasos de Escuela Bolera con sus correspondientes braceos, toques de castañuelas y expresión, enseñados por el profesor con estilo didáctico de Instrucción directa. A continuación, se divide la clase en dos grupos y se les comenta que va a llevarse a cabo una “competición” en la que los alumnos ejecutarán de uno en uno cada paso aprendido, alternándose alumnos de uno y otro grupo. La ejecución correcta de los pasos dará lugar a la obtención de cuatro puntos como máximo: 1 punto por la ejecución correcta del paso en sí, ajustado a la música, 1 punto por el braceo adecuado, 1 punto por el toque de castañuelas y 1 punto por la expresión. El efecto competitivo desaparece por completo cuando se comunica a los alumnos que los puntos que cada alumno consigue... no se le adjudican a su grupo sino que se le adjudican al otro grupo. Se puede añadir más desconcierto si los alumnos que más puntos obtienen pueden ser “fichados” por el grupo contrario. De esta forma, sus puntos se adjudicarán al grupo de origen y cada vez será más difícil establecer un hipotético grupo ganador.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante pianista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	20 minutos.

TABLA 6.11. ACTIVIDAD N° 8: LETRAS PARA UNOS PASOS

N° 8: LETRAS PARA UNOS PASOS	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo cuantificable sin puntuación. Actividad de evaluación. Individual y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza. ▪ Alegrarse ante las condiciones y el talento para la danza de los otros compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Asumir la importancia del comportamiento propio en el mejor o peor ambiente de la clase. ▪ Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se les comenta a los alumnos que va a haber un “control de conocimientos”. Los alumnos se sientan en el suelo de espaldas al espejo y se les explica la actividad: van a salir de uno en uno, se van a situar delante de sus compañeros y, cuando el profesor les diga el nombre de un paso, ellos tienen que recordar por el nombre qué paso es y ejecutarlo lo mejor posible. Cada paso que acierten y ejecuten correctamente, se les dará una letra del abecedario y habrán dos rondas de preguntas. Si alguien no sabe el paso, puede recibir ayuda de otro compañero que se preste voluntario y a éste, si lo acierta, se le da también una nueva letra junto con la que se le da al niño que le ha elegido como ayudante. El objetivo a conseguir en el juego es formar, con todas las letras que dispone el grupo, el nombre de alguien o algo relevante para los alumnos, como puede ser el nombre de alguna figura ejemplar de la danza o el nombre de su escuela. Lo importante no es acumular letras individualmente pues éstas no tienen sentido hasta que no se juntan con las letras del resto de alumnos.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante pianista o equipo de reproducción de música y Cds, Tarjetas con las letras del Abecedario.
DURACIÓN	20 minutos.

TABLA 6.12. ACTIVIDAD N° 9: LA INSPIRACIÓN

N° 9: LA INSPIRACIÓN	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de imitación. Actividad de investigación. Individual, Parejas y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Explorar el lenguaje corporal como medio para identificar y expresar las emociones. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Búsqueda del fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Alegrarse ante las condiciones y el talento para la danza de los otros compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Comprender el enriquecimiento común que supone combinar los distintos estilos personales de danzar. ▪ Empatizar con los sentimientos expresados por los compañeros en el baile. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Los alumnos se disponen de pie en un semicírculo abierto frente al espejo del aula. De uno en uno, improvisan secuencias de baile sobre un ritmo flamenco, ayudados de las palmas constantes de sus compañeros. Espontáneamente, un compañero sale al centro del semicírculo e imita los movimientos de su compañero, el cual pasados unos instantes se retira incorporándose al semicírculo dejando al nuevo intérprete con su propia improvisación. Todos los alumnos participan, en algún momento, tanto en la imitación como en la improvisación.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, guitarrista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	20 minutos.

TABLA 6.13. ACTIVIDAD N° 10: EL ZAPATEADO MISTERIOSO

N° 10: EL ZAPATEADO MISTERIOSO	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de reproducción de secuencias rítmicas. Actividad de desarrollo, con variante de investigación. Parejas y Pequeño grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Respetar los diferentes puntos de vista en la creación coreográfica. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se forman dos grupos, N° 1 y N° 2, de cuatro alumnos escogidos al azar. A los cuatro niños del grupo N° 1 se les revela el “misterio” que consiste en un ejercicio de zapateado sobre un ritmo flamenco, diferente para cada uno de ellos y que sólo ellos van a saber y se les sitúa junto con un compañero del grupo N° 2 en las cuatro esquinas del aula (en cada esquina, una pareja de alumnos y un “misterio-zapateado” diferente). El alumno del primer grupo debe enseñar el zapateado al alumno del segundo grupo. Pasados unos minutos los niños del grupo N° 2 ya conocen el “misterio” de esa esquina y comienzan un circuito de aprendizaje por las restantes tres esquinas. El profesor controla que no se deformen los zapateados originales con los sucesivos <i>conocedores</i>. Cuando los cuatro niños del segundo grupo vuelven a su sitio inicial significa que ya saben los cuatro zapateados misteriosos y se los muestran a sus compañeros de forma individual reproduciendo el circuito de las cuatro esquinas. La actividad puede repetirse combinado los roles de los alumnos tantas veces como lo permita la duración de la sesión para que, al final de ésta, tanto los alumnos del grupo N° 1 como los del grupo N° 2 puedan aprender los cuatro zapateados diferentes. Una variante de este juego, que estimula la espontaneidad y la creatividad de los alumnos, consiste en no impedir que se varíen los zapateados originales, siempre que la adecuación del movimiento al ritmo flamenco sea correcta.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, guitarrista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	40 minutos.

TABLA 6.14. ACTIVIDAD N° 11: EL IMÁN DE LOS ACENTOS FLAMENCOS

N° 11: EL IMÁN DE LOS ACENTOS FLAMENCOS	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de reproducción de secuencias rítmicas. Actividad de desarrollo e investigación. Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Comprender la importancia de integrar esfuerzos y talentos para sacar adelante una coreografía. ▪ Sentir la satisfacción del hecho solidario de ayudarse entre compañeros cuando surge una dificultad en los ejercicios de danza. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Asumir la importancia del comportamiento propio en el mejor o peor ambiente de la clase. ▪ Reaccionar positivamente ante las equivocaciones en los bailes, tanto propias como ajenas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Demostrar interés por bailar conjuntamente con todos los compañeros de la clase. ▪ Empatizar con los sentimientos expresados por los compañeros en el baile. 	
DESCRIPCIÓN	
<p>Tras explicar a los alumnos la acentuación del compás flamenco a estudiar, se les pide que se distribuyan libremente en el espacio del aula y que imaginen que son grandes imanes sensibles a la acentuación de la música. Cuando identifiquen un tiempo fuerte del compás, se sentirán irresistiblemente atraídos hacia el compañero que tengan más cerca en la clase al cuál permanecerán unidos hasta el siguiente tiempo fuerte del compás, que les obligará a separarse. Cuando toda la clase consiga unirse y separarse a ritmo de los acentos del compás flamenco, se puede ampliar el ejercicio alternando compases completos en los que los alumnos pueden marcar el ritmo aprendido bailando espontáneamente, con compases completos en los que vuelven a ser imanes humanos.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, guitarrista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	30 minutos.

TABLA 6.15. ACTIVIDAD N° 12: EL TOQUE DE CASTAÑUELAS MÁS RÁPIDO DEL MUNDO (INSPIRADA EN EL JUEGO DE ORLICK (1997:59) “UN SALTO LARGO, LARGO”)

N° 12: EL TOQUE DE CASTAÑUELAS MÁS RÁPIDO DEL MUNDO	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de mantener un objeto en movimiento. Actividad de investigación. Individual y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Valorar el propio cuerpo, su conocimiento, su potencial y su cuidado. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Apreciar cómo el valor del grupo como tal, reside en las producciones artísticas de todos y cada uno de los compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Reaccionar positivamente ante las equivocaciones en los bailes, tanto propias como ajenas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Un alumno empieza interpretando un toque de castañuelas muy lentamente (a tempo de <i>Adagio</i>, por ejemplo), en un momento dado, espontáneamente, un compañero le releva continuando la ejecución del mismo toque con un incremento de la velocidad, poco a poco se suceden los relevos cada vez con toques más rápidos hasta que el <i>tempo</i> sea imposible de mantener, dentro de la corrección del toque propuesto por el profesor.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española.
DURACIÓN	10 minutos.

TABLA 6.16. ACTIVIDAD N° 13: EL JUEGO DE LAS SÍLABAS

N° 13: EL JUEGO DE LAS SÍLABAS	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de creación. Actividad de consolidación e investigación. Pequeño grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Comprender la importancia de integrar esfuerzos y talentos para sacar adelante una coreografía. ▪ Apreciar cómo el valor del grupo como tal, reside en las producciones artísticas de todos y cada uno de los compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Asumir la importancia del comportamiento propio en el mejor o peor ambiente de la clase. ▪ Interiorizar las reglas de las actividades cooperativas. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Respetar los diferentes puntos de vista en la creación coreográfica. ▪ Comprender el enriquecimiento común que supone combinar los distintos estilos personales de danzar. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se forman varios grupos con el siguiente juego: 1º El profesor piensa en varios pasos de danza de forma que la suma del número de sílabas que componen el nombre de todos los pasos sea igual al número de alumnos de la clase; 2º A cada alumno se le dice una sílaba del nombre de algún paso; 3º Se pone música de danza con la cual los alumnos improvisan secuencias de baile y, cuando la música cesa, los alumnos tienen que agruparse encontrando el nombre de un paso con sus sílabas identificativas. Una vez agrupados, los alumnos recuerdan y practican la ejecución del paso que se correspondía con sus sílabas e idean un ejercicio de X número de compases musicales para dicho paso. Más tarde, cada grupo muestra al resto de la clase sus respectivas creaciones con el acompañamiento de la música correspondiente.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, profesor acompañante, pianista o equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	20 minutos.

TABLA 6.17. ACTIVIDAD N° 14: LA POSTURA FINAL (ACTIVIDAD INSPIRADA EN EL JUEGO DE GARAIGORDOBIL (2004:126) “ESCULTURAS EN 25 SEGUNDOS BAJO LA SÁBANA”)

N° 14: LA POSTURA FINAL	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de creación. Actividad de investigación. Pequeño grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Explorar el lenguaje corporal como medio para identificar y expresar las emociones. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Alegrarse ante las condiciones y el talento para la danza de los otros compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Comprender el enriquecimiento común que supone combinar los distintos estilos personales de danzar. ▪ Empatizar con los sentimientos expresados por los compañeros en el baile. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>En este juego se crea y escoge la postura final de un baile que se está ensayando en las clases. Para ello, se forman cuatro grupos de tres o cuatro alumnos cada uno y se les sitúa en cada esquina del aula. A cada uno de los componentes del grupo se le asigna un número. Cuando el profesor dice un número, el alumno de cada grupo que tiene ese número sale al centro mientras que sus compañeros permanecen en la esquina con los ojos cerrados contando hasta 50. En ese tiempo los alumnos que han salido al centro crean una postura final para el baile estudiado. El profesor apaga la luz y, tras pedir a los alumnos de las esquinas que abran los ojos, enciende la luz de nuevo y todos observan la creación estática. El proceso se repite hasta que todos los alumnos han participado en la elaboración de alguna propuesta. De todas las posturas creadas se escoge, entre todos, la que se incorporará definitivamente al baile.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española.
DURACIÓN	40 minutos.

TABLA 6.18. ACTIVIDAD N° 15: LA EMOCIÓN DE LA ESTATUA (ACTIVIDAD INSPIRADA EN EL JUEGO DE GARAIGORDOBIL (2004:118) “ESTATUAS HUMANAS DE COMUNICACIÓN”)

N° 15: LA EMOCIÓN DE LA ESTATUA	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de comunicación. Actividad de investigación. Parejas.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la creación a través de la experimentación con el propio cuerpo en movimiento. ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Explorar el lenguaje corporal como medio para identificar y expresar las emociones. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfrutar con la práctica de ejercicios de danza en equipo. ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Alegrarse ante las condiciones y el talento para la danza de los otros compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. ▪ Respetar los diferentes puntos de vista en la creación coreográfica. ▪ Comprender el enriquecimiento común que supone combinar los distintos estilos personales de danzar. ▪ Empatizar con los sentimientos expresados por los compañeros en el baile. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>La clase se divide en dos mitades, los alumnos de la primera mitad comienzan a expresar cómo se sienten a través de sus movimientos y de los sonidos que pueden hacer con zapateados, palmas y/o castañuelas. Los alumnos de la otra mitad, tras observarlos, se acercan a aquel del cual creen haber adivinado la emoción que está expresando y le contesta con el mismo lenguaje, estableciéndose un diálogo artístico-sonoro. La experiencia finaliza con la pareja de alumnos completamente quieta en una posición que refleje la emoción expresada. Por parejas, “vuelven a la vida” y observan las estatuas de sus compañeros, adivinando la emoción que intentan transmitir. También se puede organizar una representación por parejas de todo el diálogo que desemboca en la estatua final, delante del resto de compañeros y del profesor e incluso proponer a los alumnos que busquen una música que les parezca adecuada y muestren el trabajo en una sesión posterior.</p>	
RECURSOS	Aula acondicionada de danza, vestuario y complementos de danza española, equipo de reproducción de música y Cds.
DURACIÓN	40 minutos.

TABLA 6.19. ACTIVIDAD N° 16: LA BOLSA DE LOS MINUTOS

N° 16: LA BOLSA DE LOS MINUTOS	
CLASIFICACIÓN	Con objetivo no cuantificable de simbolismo. Actividad de refuerzo colectivo. Individual y Gran grupo.
OBJETIVOS ACTITUDINALES	
<p>AUTOESTIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiar en las propias cualidades para el baile, comprendiendo también las limitaciones de cada uno. ▪ Valorar el propio cuerpo, su conocimiento, su potencial y su cuidado. ▪ Demostrar interés por encontrar el camino para mejorar, y superar las dificultades técnicas y/o artísticas. <p>COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar el fin común, de belleza y perfección de la danza, en cada propuesta de clase. ▪ Aprender cómo el valor del grupo como tal, reside en las producciones artísticas de todos y cada uno de los compañeros. <p>RESPONSABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoexigirse el trabajo bien hecho sin conformarse con interpretaciones y ejecuciones cómodas. ▪ Esforzarse por lograr bailar todo lo bien que cada uno puede llegar a hacerlo. ▪ Asumir la importancia del comportamiento propio en el mejor o peor ambiente de la clase. <p>TOLERANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser feliz aceptando y siendo aceptado en el grupo que baila, con las propias posibilidades y limitaciones. 	
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Se propone a los alumnos un plan de refuerzo en casa para practicar los toques de castañuelas del curso. Los alumnos deben apuntar en un papel el tiempo, en minutos, que dedican a lo largo de la semana a dicha práctica. Cuando acuden a clase, los papeles de los alumnos se introducen en la “Bolsa de los minutos”, que guarda el profesor. Cada cierto tiempo, que puede ser un mes o dos, según el calendario lectivo, se abre la bolsa en presencia de todos los alumnos y se procede a contar el número de minutos practicado por los alumnos, con la ilusión puesta en que la bolsa haya engordado respecto de la apertura anterior. A partir del primer recuento inicial, se propone a los alumnos que imaginen, a modo de símbolo, un animal, una joya, un color, etc. que pueda aumentar de tamaño o de valor y represente el tiempo de ensayo de la “Bolsa de minutos” de cada mes. Así, por ejemplo, en el caso de escoger como símbolo los animales se puede comenzar con un animal pequeño como una ardilla, seguir con un pingüino hasta, poco a poco, según la bolsa vaya engordando, llegar a un elefante.</p>	
RECURSOS	Castañuelas, bolsa.
DURACIÓN	A lo largo del curso.

6.5. Evaluación

Las diferentes tareas que los alumnos realizan en las sesiones de danza, son el referente directo para la evaluación continua del alumno respecto a la asignatura Danza Española.

No se contempla en esta propuesta, que la evolución de los objetivos actitudinales observada en los alumnos influya en la evaluación oficial de su curso de danza; al menos, no sumando directamente en la calificación. Aunque es evidente que, al menos indirectamente, la influencia positiva que la *Propuesta Didáctica-EVD* de educación en valores ejerce sobre los alumnos, les está ayudando, no sólo a ser mejores personas sino también a convertirse en los mejores bailarines que puedan llegar a ser, y esto se plasma en el día a día de la evaluación continua de la asignatura.

Sin embargo, sí se ha optado por utilizar la variante del “Jigsaw II”, citada con anterioridad, en el caso de las actividades realizadas en las secciones de Danza Cooperativa de las sesiones largas de esta *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*. De esta forma el resultado obtenido al sumar las notas individuales de cada uno de los miembros de los grupos o de las parejas, supone un porcentaje de la nota individual de cada alumno. Este porcentaje se pacta con los alumnos al comienzo del curso de forma que ellos sean muy conscientes de que sus resultados van a mejorar a través de la **cooperación**.

Paralelamente a la evaluación continua que se realice respecto de los objetivos didácticos dancísticos, se lleva también un seguimiento o evaluación cualitativa de las actividades cooperativas a través de un *Diario del Profesor*, fruto de la observación directa de las clases.

En este Diario se reflexiona sobre la evolución de las actividades en particular y de la *Propuesta Didáctica (EVD)* en general, con el fin de poder realizar adaptaciones, cambios y mejoras que optimicen la aplicación de las actividades en futuras sesiones. Para facilitar la elaboración del Diario, se han diseñado dos tipos de Fichas para la *Propuesta Didáctica-EVD*:

1. **Fichas de Control de las Actividades:** En estas fichas, se registra puntualmente el desarrollo de las experiencias, respondiendo a diversas cuestiones relevantes en el seguimiento de la actividad desde distintos puntos de vista: el de la propuesta, el de los alumnos y el del profesor. Un ejemplo de este tipo de fichas se muestra en la Figura 6.1.
2. **Fichas de Evaluación del Alumnado:** Se han elaborado dos modelos de Fichas de Evaluación de los Alumnos, en uno se recoge la evolución individual de cada alumno en referencia a sus logros dancísticos y en el otro se reúne información sobre los cambios y progresos de cada alumno respecto de los valores morales perseguidos en la *Propuesta Didáctica-EVD*. Un ejemplo de la Ficha de Evaluación del Alumnado en cuanto al desarrollo de sus objetivos actitudinales se ofrece en la Figura 6.2.

Las observaciones recogidas puntualmente en el Diario del profesor, en relación con el desarrollo de las actividades cooperativas, sirvieron como base de una serie de reflexiones sobre los aspectos positivos y los negativos de cada actividad, que resultaron de gran ayuda en la elaboración definitiva de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*. Igualmente, la cumplimentación de las Fichas de Control de las Actividades y las Fichas de Evaluación del Alumnado, ofrecieron información continuada sobre la puesta en práctica del *Proyecto* de la *Propuesta Didáctica* que permitió tomar decisiones en relación con la mejora de alguna de las actividades, la eliminación de otras que no resultaban viables, etc.

Toda esta información se ha recopilado en forma de Tablas que se exponen en este apartado de la Evaluación de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*, con la intención de que puedan servir de orientación para acometer con éxito este tipo de experiencias en los estudios oficiales de danza. Las Tablas contienen reflexiones bien sobre las actividades cooperativas desarrolladas en general, bien sobre cada modelo de actividad en concreto.

FIGURA 6.1. EJEMPLO DE LA FICHA DE CONTROL DE LAS ACTIVIDADES

FICHA DE CONTROL DE LAS ACTIVIDADES		
4º CURSO GRADO ELEMENTAL - DANZA ESPAÑOLA		
ACTIVIDAD N° 1	ZAPATEADOS POR PALOS FLAMENCOS	CÓDIGO
SESIÓN N°	ANOTACIONES	
¿Esta actividad sirve para enseñar danza?		
¿La actividad es adecuada para trabajar los contenidos actitudinales programados?		
¿La actividad promueve la cooperación entre los alumnos?		
¿Los alumnos han entendido la actividad?		
¿Los alumnos estaban alegres? ¿Mostraban interés y entusiasmo?		
¿Los alumnos recuerdan, en sesiones posteriores, lo aprendido en esta actividad?		
¿He tenido bastante tiempo para el desarrollo de la actividad?		
¿Estoy disfrutando con los alumnos en la actividad?		
INCIDENTES, PROBLEMAS, OTROS:		

CÓDIGOS: 1 → Resultado inadecuado; 2 → Resultado regular; 3 → Resultado satisfactorio; 4 → Resultado óptimo

FIGURA 6.2. EJEMPLO DE LA FICHA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: OBJETIVOS ACTITUDINALES

FICHA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: Objetivos actitudinales					
4º CURSO GRADO ELEMENTAL - DANZA ESPAÑOLA					
NOMBRE Y APELLIDOS:					
EVALUACIONES	INICIAL	1ª	2ª	3ª	FINAL
Es consciente de lo capacitado que está para la danza					
Disfruta con la exploración de su propia expresión corporal					
Se muestra activo y positivo ante la resolución de los problemas					
Se esfuerza por alcanzar en equipo la belleza y perfección de la danza					
Está dispuesto a cooperar aunando estilos y aportaciones al grupo					
Ofrece su ayuda a los demás, les aconseja y corrige					
Trabaja para ser el mejor bailarín que puede llegar a ser					
Interioriza las reglas de las actividades y juegos cooperativos					
Se le ve feliz, aceptando y siendo aceptado					
Reconoce y se alegra por los logros de sus compañeros					
Empatiza con los sentimientos de sus compañeros en bailes y ejercicios					

CÓDIGOS: S → Siempre; M → A menudo; P → Pocas veces; N → Nunca

A continuación, se ofrece en la Tabla 6.20 un resumen de las reflexiones sobre las ventajas e inconvenientes generales de las actividades cooperativas de la *Propuesta Didáctica-EVD*:

TABLA 6.20. REFLEXIONES GENERALES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS

ACTIVIDADES COOPERATIVAS	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los alumnos están ilusionados con su aprendizaje y practican con mucho empeño, sin distraerse. ■ Los contenidos que se trabajan en las sesiones, se recuerdan perfectamente en las sesiones posteriores. ■ Las actividades resultan divertidas. No aparece el aburrimiento ni el cansancio. ■ Se asimilan rápidamente contenidos complejos. ■ No hay problemas de comportamiento. Se hacen innecesarias las recriminaciones y/o las llamadas de atención. ■ No es necesario atraer a los alumnos hacia las actividades, son ellos mismos los que las solicitan. ■ A los alumnos se les ve felices.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se debe controlar cuidadosamente la distribución horaria de las sesiones, pues en el desarrollo de estas actividades se emplea gran cantidad de tiempo. ■ Cuando la diferencia de nivel entre los alumnos está muy acentuada, o en el grupo hay alumnos rechazados, es necesario asignar los grupos según criterio del profesor, al menos en las primeras actividades que se realicen. ■ El profesor de danza debe hacer un esfuerzo para adaptarse a la dinámica de las actividades cooperativas, convencido de que aunque no exista la férrea disciplina de las clases tradicionales, esto no implica de ninguna manera que la clase escape a su control.

En las siguientes Tablas 6.21. a 6.29., se muestran ahora las reflexiones específicas en torno a las actividades cooperativas de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*, según el tipo de actividades de que se trate:

TABLA 6.21. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: ROMPECABEZAS DE ARONSON

ACTIVIDADES TIPO: Rompecabezas de Aronson Actividades de los ejemplos N° 1, N° 2, N° 3, N° 4, N° 5 y N° 6	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los alumnos afianzan su aprendizaje. No olvidan la materia trabajada en otras sesiones. ■ Los alumnos disfrutan enseñando y se sienten muy importantes. La dinámica de este tipo de actividades consigue implicar hasta a los alumnos más difíciles de motivar. ■ Los alumnos confían en sus profesores expertos. ■ Los alumnos están muy centrados en los objetivos a alcanzar. ■ Los alumnos demuestran mucho interés por estar enseñando y aprendiendo correctamente. ■ Cuando logran realizar los ejercicios perfectamente, los alumnos sienten una enorme satisfacción y están deseosos de mostrar sus resultados.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ La formación previa de los expertos debe ser intensa para que, cuando vuelvan a sus grupos, estén seguros de su materia y sepan transmitir sus conocimientos a sus compañeros. ■ Se debe llevar cuidado con los “saltos” en el nivel de contenidos a enseñar pues la excesiva dificultad desanima a los alumnos. A los expertos porque les cuesta mucho dominar la materia y a los compañeros porque dudan y hacen dudar a los expertos.

TABLA 6.22. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO CUANTIFICABLE CON PUNTUACIÓN

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo cuantificable con puntuación Actividad del ejemplo N° 7	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desaparece el temor ante la evaluación. ■ Desaparece el espíritu competitivo.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ninguno.

TABLA 6.23. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO CUANTIFICABLE SIN PUNTUACIÓN

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo cuantificable sin puntuación Actividad del ejemplo N° 8	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Desaparece el temor ante la evaluación. ■ Todos los alumnos desean ayudar, pese a que la recompensa no sea para ellos directamente. ■ Los alumnos comprenden el espíritu del juego de solidaridad.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ninguno.

TABLA 6.24. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO NO CUANTIFICABLE DE IMITACIÓN

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo no cuantificable de imitación Actividad del ejemplo N° 9	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los alumnos vencen la timidez.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se debe evitar la mera imitación sin creación propia.

TABLA 6.25. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO NO CUANTIFICABLE DE REPRODUCCIÓN DE SECUENCIAS RÍTMICAS

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo no cuantificable de reproducción de secuencias rítmicas Actividades de los ejemplos N° 10 y N° 11	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se despierta al máximo su interés y no aparece el cansancio.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Requieren mucho tiempo.

TABLA 6.26. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO NO CUANTIFICABLE DE MANTENER UN OBJETO EN MOVIMIENTO

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo no cuantificable de mantener un objeto en movimiento Actividad del ejemplo N° 12	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ La actividad es muy divertida. ■ Los alumnos precisan de mucha concentración. ■ Los alumnos superan sus propios límites y se dan cuenta de cuán capaces son.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se debe controlar que no se pierda la corrección técnica.

TABLA 6.27. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO NO CUANTIFICABLE DE CREACIÓN

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo no cuantificable de creación Actividades de los ejemplos N° 13 y N° 14	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los alumnos disfrutan creando y se divierten. ■ Se consiguen propuestas de los alumnos originales y creativas. ■ No hay problemas de aceptación de la pareja o grupo que les toca. ■ Los alumnos solicitan repetir la actividad. ■ Les gusta idear sus propios movimientos.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se debe controlar un posible exceso de entusiasmo que derive en un descontrol de la actividad.

TABLA 6.28. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO NO CUANTIFICABLE DE COMUNICACIÓN

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo no cuantificable de comunicación Actividad del ejemplo N° 15	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se observan agrupaciones de parejas no habituales. ■ Afloran los sentimientos con facilidad. ■ Se crea un ambiente de respeto por las otras creaciones.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se debe controlar el empleo de la comunicación verbal pues en muchas ocasiones no consiguen expresarse sólo con el baile.

TABLA 6.29. REFLEXIONES ACERCA DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS TIPO: CON OBJETIVO NO CUANTIFICABLE DE SIMBOLISMO

ACTIVIDADES TIPO: Con objetivo no cuantificable de simbolismo Actividad del ejemplo N° 16	
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aumenta la capacidad de esfuerzo de los alumnos. ■ Los alumnos están ilusionados por el resultado que han alcanzado entre todos. ■ Los alumnos mejoran rápidamente.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ninguno.

Capítulo 7

Conclusiones

7.1. Reflexiones sobre el trabajo realizado

Como ya señalamos en la Introducción, la intensa relación mantenida con la danza a lo largo de mi vida me ha proporcionado la convicción de que, a través de ésta, al igual que ocurre con otras disciplinas artísticas, el ser humano puede llegar a mejorar como persona. El bailarín adquiere la técnica corporal que le permite bailar al mismo tiempo que educa su voluntad y capacidad de esfuerzo, alcanza un importante desarrollo y control emocional, desarrolla su creatividad y cultiva su dimensión espiritual.

Sin embargo, la toma de conciencia de la contradicción que existía entre este modo de afrontar el aprendizaje y la práctica de la danza como un medio óptimo de educación del ser humano, y la rivalidad y competitividad observada en el mundo de la danza en general y en las aulas de danza en particular, constituyó el principal motivo que me llevó a realizar la investigación que se recoge en esta Tesis Doctoral.

En segundo término, la notable ausencia de investigaciones educativas sobre danza existentes, alentó también la realización de esta investigación con la decidida intención de incrementar el conocimiento científico acerca de la enseñanza de la danza y, en concreto, de la educación en valores a través de la danza.

Y, en tercer lugar y directamente relacionado con el motivo anterior, el hecho de ejercer la docencia en la especialidad de Pedagogía de la Danza en el Conservatorio Superior de Danza de Valencia constituyó otro móvil que impulsó este estudio que se proponía como finalidad última **elaborar un plan de formación para que la enseñanza de la danza, en el marco de los estudios oficiales, contribuya a la educación en valores de los alumnos y realice así una tarea verdaderamente humanizadora.**

Para ello, tras establecer en el Capítulo 1 el Marco de Referencia Teórico del estudio, la Tesis se desarrolló en tres partes: la primera, la Fase Descriptiva que aporta información sobre la situación axiológica de la enseñanza de la danza en los ámbitos de los estudios oficiales y del folklore; la segunda, una Fase de Evaluación e Intervención Didáctica en la que se ha desarrollado una experiencia educativa en valores con alumnos de 4º curso del Grado Elemental de danza; y una tercera parte que culmina con la elaboración de una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD)*, resultado final de los estudios efectuados en las dos fases anteriores.

Ofrecemos a continuación las reflexiones finales que, una vez realizado el proceso de investigación, estamos ahora en condiciones de formular.

7.1.1. Reflexiones de la Fase Descriptiva

En la Fase Descriptiva, en la que se analizó en primer lugar la enseñanza de la danza en los estudios oficiales en el marco de la *Comunitat Valenciana*, se buscaba confirmar con mayor certeza si los resultados obtenidos en el trabajo *La Competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*, eran representativos de este contexto educativo, y ampliar el estudio al Grado Medio de danza.

Para ello, se diseñó el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, desarrollado como instrumento original para facilitar la investigación axiológica en la danza, y se aplicó al profesorado de todos los centros oficiales

de danza de las tres provincias valencianas. En la elaboración del cuestionario se siguieron las directrices del modelo de análisis de Rasch que, como se ha explicado, presenta la ventaja de aproximar los puntajes crudos de las respuestas a los ítems de los cuestionarios a puntajes lineales de una escala de datos estándar, apta para las operaciones matemáticas significativas que se precisen en el estudio.

A partir de las respuestas de los profesores de la muestra al *Cuestionario-CVCD* se llevaron a cabo cuatro acciones, utilizando para ello el programa MINISTEP Version 3.62.1:

1. La *primera acción* consistió en comprobar el ajuste del *Cuestionario-CVCD* al modelo de Rasch, y se pudo demostrar que se había conseguido un instrumento válido y fiable. El *Cuestionario-CVCD* superó las diferentes pruebas de fiabilidad y validez según el modelo de Rasch para las cuatro variables del estudio (Formación Técnica, Formación Artística, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad) elaborándose, para cada una de ellas, una escala con aquellos ítems que superaron los niveles de ajuste requeridos, ordenados de mayor a menor importancia según la opinión del profesorado.
2. La *segunda acción* fue elaborar las Tablas de Conversión que permitieron asignar a cada una de las puntuaciones iniciales una puntuación final Rasch, para realizar los cálculos estadísticos pertinentes. Estas Tablas se obtuvieron de los datos de las funciones que definen la curva logística o curva característica de cada una de las cuatro escalas de las variables.

Estas dos acciones, permitieron elaborar el texto definitivo del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* de 23 ítems, dispuesto para su aplicación en futuros estudios, junto con las Tablas de Conversión para cada variable de fácil utilización e interpretación.

3. La *tercera acción* consistió en calcular, utilizando las Tablas de Conversión confeccionadas, los valores de las variables del estudio para la muestra total de

profesores que respondieron el *Cuestionario-CVCD* en las secciones del Grado Elemental y del Grado Medio de danza.

Con los resultados de esta medición se hizo una comparativa de la estima que los profesores sienten por la trasmisión de los valores y contravalores considerados en la investigación realizada en ambos grados de danza. En esta equiparación se observó que en el Grado Elemental, los valores de las tres variables Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores se encuentran muy igualados resultando la variable Formación Técnica la más estimada, seguida de la variable Formación en Valores y de la variable Formación Artística, siendo por supuesto la variable Fomento de la Competitividad la menos valorada.

Considerando los valores alcanzados por las cuatro variables en el Grado Medio en relación con los obtenidos en el Grado Elemental, se apreció un aumento importante de las puntuaciones de las variables Formación Técnica y Formación Artística. Sin embargo, la variable Formación en Valores sufre un descenso, y la variable Fomento de la Competitividad experimenta un aumento.

Los análisis estadísticos efectuados para comprobar si estos cambios se pueden considerar significativos resultaron positivos para las cuatro variables, con un 99 % de confianza en el caso de las variables Formación Técnica, Formación Artística y Fomento de la Competitividad, y del 90 % de confianza en el caso de la variable Formación en Valores.

Estos resultados son alarmantes pues confirman empíricamente la aparición de la competitividad que se produce en el ámbito de la danza profesional, que ya pudimos apreciar en la revisión histórica de la evolución de la danza y sus funciones a lo largo de la historia, realizada en el Capítulo 1.

En este sentido, preocupa comprobar que el ítem FC1: *¿Cree usted que es importante inculcar a los alumnos de danza que el éxito del compañero*

les perjudica y el fracaso del compañero les beneficia? obtuvo en varias ocasiones la puntuación de “Importante”, mientras que los ítems FV3 y FV4: *¿Considera importante enseñar a los alumnos de danza que todos son igualmente valiosos sean cuales sean sus capacidades y sus limitaciones?* y *¿Considera importante enseñar a sus alumnos que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo o beneficio propio?* se valoraron también en diferentes cuestionarios con la consideración “Poco Importante” tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio.

Al analizar la evolución de la opinión del profesorado de danza en función de su experiencia docente, se observó también que en una primera franja que oscila entre 1 y 9 años de dedicación a este trabajo se dan los valores más altos de la variable Fomento de la Competitividad, y que los profesores que más experiencia tienen -con una vida profesional de 20 a 39 años-, son los que menos importancia conceden a la variable Formación en Valores. Los profesores que se sitúan en la franja intermedia entre 10 y 19 años de ejercicio profesional son los que mantienen un mayor equilibrio en su estima por los valores que transmiten a sus alumnos, pues han alcanzado la puntuación más alta de las tres franjas de experiencia observadas en las tres variables que señalan los valores en la danza: Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores y han obtenido las puntuaciones más bajas para la variable que representa un contravalor: Fomento de la Competitividad.

4. La *cuarta y última acción* desarrollada según la técnica de análisis de Rasch, fue combinar los 18 ítems de las tres variables correspondientes a los valores a transmitir en las clases de danza -Formación Técnica, Formación Artística y Formación en Valores- con el objeto de hallar una propuesta de escala conjunta unidimensional representativa de una nueva variable que hemos denominado “Valores en la Danza”, que contenga así los aspectos de las tres variables citadas. El *Cuestionario-CVCD* reducido a 18 ítems, al restarle los 6 ítems de

la variable Fomento de la Competitividad, fue sometido a las pruebas de validez y fiabilidad del modelo de Rasch, mostrando unos resultados estadísticos muy satisfactorios, tanto en el caso del Grado Elemental como en el caso del Grado Medio.

Gracias a esta nueva escala conjunta se pudo observar el ordenamiento de los diferentes ítems de las tres variables cuando se interrelacionan entre sí, pues hasta ese momento sólo sabíamos cómo se ordenaban en cuanto ítems representativos de sus propias variables. Así, se han comprendido mejor las diferencias de apreciación de las variables por parte del profesorado de danza cuando se consideraban los ítems en referencia al Grado Elemental o al Grado Medio, que antes se habían unificado en el análisis de las cuatro escalas por separado.

Uno de los aspectos más destacables es el mejor posicionamiento general de los ítems de la variable Formación Técnica, tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio. Sin embargo, la cuestión que lamentablemente llama más la atención, es el descenso de posición de los 6 ítems de la variable Formación en Valores en el Grado Medio, pues todos ellos quedan en los últimos puestos, mientras que 11 de los 12 ítems de las otras dos variables -Formación Técnica y Formación Artística- se encuentran en lugares más destacados.

Se considera lógico que la preocupación del profesorado por los valores técnicos y artísticos se acentúe cuando se trata del Grado Medio de danza, puesto que en este nivel educativo es cuando el bailarín se está formando para su futura vida profesional. Sin embargo, no tendría por qué considerarse menos valioso educar moralmente al alumnado de danza en este grado, ni tampoco que se fomente la competitividad entre los alumnos.

El hecho de conceder una gran importancia a la educación en valores de los alumnos de danza, no tiene por qué entrar en conflicto con la decidida voluntad de desarrollar en el alumnado aquellos valores técnicos y artísticos que

precisa para su desenvolvimiento profesional, sino más bien todo lo contrario. Si entendemos la danza como arte, como expresión tangible de emociones y vivencias, se puede afirmar que nunca conseguiremos formar artistas completos si no desarrollamos también su riqueza interior como personas. De bien poco serviría que un bailarín dispusiera de todas las herramientas técnicas y expresivas que la formación en danza le proporciona, si sus creaciones e interpretaciones contuvieran mensajes vacíos.

Igualmente se observó que, en ambos grados, el valor de la cooperación es el menos valorado por los profesores, siendo muy acusado el descenso de la importancia que se atribuye a este valor en el Grado Medio. No obstante, es posible que la misma redacción del ítem FV5: *¿Considera importante que sus alumnos realicen en las clases juegos y actividades cooperativas?*, contribuya a este descenso de apreciación, pues se podría entender en el sentido de un planteamiento excesivamente lúdico para unas sesiones de danza que están buscando una excelencia técnica y artística en el futuro profesional de la danza.

En un segundo momento de la Fase Descriptiva se estudió la enseñanza de la danza en el folklore, con la intención de descubrir las características educativas beneficiosas que están presentes en este contexto que puedan ayudar a lograr el objetivo que nos proponíamos abordar en este estudio.

La información obtenida en la experiencia de observación participante con el *Grup de Danses Alimara*, de la Sociedad Coral *El Micalet* de Valencia, que más tarde se amplió al *Grup de Danses l'Olivar d'Alaquàs*, de Valencia, en sus secciones infantil y juvenil, se analizó utilizando la Teoría Fundamentada, que busca encontrar los conceptos, las agrupaciones y relaciones entre ellos, que permitan formular hipótesis sobre dichas relaciones y más adelante poder generar teorías.

Se utilizó para el análisis cualitativo el programa ATLAS.ti y, dentro de las posibilidades que este programa ofrece, se escogieron los diagramas o *networks* como soporte visual y práctico para exponer los descubrimientos obtenidos en relación

con el ámbito de interés de la enseñanza y práctica de la danza en el folkllore. Se elaboraron para ello diversas *networks* sobre las familias de códigos: *Objetivos de los grupos de folkllore* y *El profesorado de folkllore infantil y juvenil*, y en torno a las categorías o temas centrales: *Valores en el folkllore* y *Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folkllore*; elementos todos ellos, obtenidos en las diferentes etapas del proceso de análisis efectuado.

- Las dos primeras *networks* se construyeron a partir de la experiencia de observación participante vivida con el *Grup de Danses Alimara*: la *network* de la familia de códigos *Objetivos de los grupos de folkllore* en la que se han expuesto los tres objetivos principales que orientan la labor del grupo *Alimara*: la *investigación*, la *difusión* y la *recuperación de tradiciones*, haciendo mención de los códigos que forman dichas familias y de la connotación que tiene cada uno de ellos dentro de la familia a la que pertenece y la *network* de la categoría central *Valores en el folkllore*, en la que se han podido observar los valores apreciados en las sucesivas vivencias que se han tenido junto al *Grup de Danses Alimara* en particular, y en todo el periodo de observación del folkllore en general. En esta última *network* se agrupan las familias de códigos: *Solidaridad*, *Respeto/Tolerancia*, *Alegría*, *Cooperación* y *Responsabilidad* y también, los códigos asociados a cada familia.

- Las dos *networks* siguientes se basaban en la información obtenida gracias a la asistencia y observación de las clases infantiles y juveniles del *Grup de Danses l'Olivar d'Alaquàs* principalmente, y de los otros grupos infantiles contactados que colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios elaborados para la triangulación de los datos cualitativos: el primer diagrama correspondiente a esta información gira en torno a la familia de códigos *Profesorado de folkllore infantil y juvenil*, en la que se agrupan once códigos diferentes: *Diversión*, *Motivación al esfuerzo*, *Valoración del folkllore*, *Distribución libre*, *Propósito común*, *Profesor-bailador*, *No comparaciones*, *No obsesión por la técnica*, *No peleas*, *No recriminación individual* y *Dirigido*; la segunda de las *networks* referentes a la enseñanza infantil

y juvenil, contiene la información más significativa para nuestro estudio descriptivo del ámbito del folklore, pues recoge la categoría central *Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folklore*. Su gran importancia ha dado lugar a que se elaboraran sendas *networks* para cada una de las familias de códigos que conforman dicha categoría central: *Alegría, Respeto/Tolerancia, Responsabilidad y Cooperación*. En los diagramas, junto a los códigos correspondientes a cada familia, se ha considerado conveniente mostrar una selección de las citas más representativas de cada uno de ellos.

Tras el análisis pormenorizado de estas *networks*, estuvimos en condiciones de afirmar que en este ámbito sí se lleva a cabo una educación en valores, y que la enseñanza y práctica de la danza en el folklore contribuye a la formación integral de la persona.

Para corroborar las conclusiones obtenidas con el método de observación participante y la Teoría Fundamentada, se aplicaron diversos cuestionarios a los profesores y a los bailarines de folklore niños, jóvenes y adultos:

a) El *Cuestionario del profesorado de danza en el folklore* fue cumplimentado por una muestra de 12 profesores de diferente edad, género y experiencia. Estos profesores concedieron tanto en la etapa del folklore infantil como en la del folklore adulto, la más alta importancia a la variable Formación en Valores en el Folklore, siguiendo en orden de valoración la variable Formación Artística en el Folklore y después la variable Formación Técnica en el Folklore. La variable Fomento de la Competitividad en el Folklore obtuvo puntuaciones medias muy bajas en el folklore infantil y en el folklore adulto.

Asimismo, se observó un aumento de la importancia que los profesores conceden a las variables Formación Técnica en el Folklore y Formación Artística en el Folklore, cuando los docentes pasan del folklore infantil al folklore adulto. Sin embargo, las diferencias de las variables Formación en Valores en el Folklore y Fomento de la Competitividad en el Folklore fueron

prácticamente inapreciables en el paso de un nivel al otro.

En las respuestas de este colectivo, sobresale de manera especial el ítem FVF2: *¿Consideras importante desarrollar en tus alumnos los sentimientos de unidad y de cooperación dentro del grupo a la hora de bailar?* al que todos los profesores de la muestra en referencia al folklóre infantil y al folklóre adulto, concedieron la puntuación máxima de 4 puntos y consideraron unánimemente como “Muy Importante”.

- b) El *Cuestionario de motivación infantil y juvenil en el folklóre*, éste fue contestado por una muestra de 75 niños y jóvenes cuya edad oscilaba entre los 8 y los 14 años, con una gran mayoría de bailadoras frente a los bailadores. De las respuestas de estos participantes, se demuestra que los bailadores infantiles y juveniles se sienten principalmente motivados a asistir a las clases de los grupos de danzas y a participar en sus actividades, por el disfrute de bailar y por la convivencia con los amigos. También se evidencia que las razones relacionadas con el éxito o la fama no tienen importancia en su motivación.
- c) El *Cuestionario de los bailadores adultos de los grupos de danzas* fue contestado por 40 personas de diversas edades, género y experiencia en el mundo del folklóre. Los resultados que se obtuvieron para este colectivo de la faceta del folklóre más cercana a la profesionalización de la danza, son diferentes en algunos aspectos a los que acabamos de ver para el colectivo del profesorado de folklóre pues, para los bailadores adultos, la variable que alcanza un valor mayor es la Dimensión Artística en los Grupos de Folklóre, seguida de la variable Valores en los Grupos de Folklóre y ésta a su vez de la variable Dimensión Técnica en los Grupos de folklóre. La variable Competitividad en los Grupos de Folklóre, alcanza una puntuación mayor en este colectivo que en el del profesorado investigado. De nuevo, estos resultados son coherentes con la exposición hecha en el Capítulo 1, Marco de Referencia Teórico, sobre

la aparición de la rivalidad entre los bailarines a lo largo de la historia, coincidiendo con el momento en el que la danza se consideró una profesión.

7.1.2. Reflexiones de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica

En esta segunda fase, desarrollada a partir de la reflexión llevada a cabo sobre las conclusiones de la Fase Descriptiva, se realizó una intervención educativa con un grupo de alumnos de estudios oficiales de danza, que pretendía ser un primer ensayo para elaborar posteriormente una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza* que potenciara la formación en valores y contrarrestara la posible aparición de competitividad entre los alumnos.

La experiencia se desarrolló, a modo de estudio cuasiexperimental, a lo largo de un curso completo en la asignatura Danza Española y contó con la colaboración de dos grupos de alumnas de 4º curso de Grado Elemental de dos escuelas diferentes: las alumnas del *Centre Elemental de Dansa Botànic, Espai de Dansa*, de Valencia, como grupo experimental y las alumnas del Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, como grupo control. Al grupo experimental se le aplicó la *Propuesta Didáctica* en fase de *Proyecto*, mientras que el grupo control asistió a las clases habituales de danza en su centro de estudios.

El *Proyecto* de la *Propuesta Didáctica* incorporaba las estrategias didácticas observadas en el profesorado de la danza tradicional empleando la metodología del Aprendizaje Cooperativo por medio del diseño de diversas actividades de enseñanza-aprendizaje de la danza que fomentaban, a su vez, los valores que figuraban como variables en el estudio.

El hecho de pertenecer o no al grupo experimental se consideró la variable independiente de esta investigación, pues se desarrolló la intervención educativa prevista sobre las alumnas de dicho grupo, siendo las variables dependientes: Autoestima, Cooperación, Responsabilidad, Tolerancia y Motivación. Las cuatro

primeras variables corresponden a los valores que se intentan potenciar en las alumnas del grupo experimental con la intervención educativa, mientras que el interés de introducir la variable Motivación reside en la comparativa que se deseaba establecer entre las razones que impulsaban a los niños y jóvenes a estudiar y practicar la danza en el folklore con los motivos por los que los niños acuden a los centros oficiales a estudiar danza.

Para obtener la información se emplearon diversos instrumentos: los *Tests de valores en los estudios oficiales de danza* y una adaptación del cuestionario "Participation Motivation Inventory" adecuando sus ítems a la enseñanza oficial de la danza en el *Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza*. Ambos instrumentos se aplicaron sobre los grupos experimental y control en dos ocasiones -Pretest y Posttest- al principio y al final del curso, respectivamente.

Los datos que se obtuvieron en el estudio cuasiexperimental se sumaron a la información adquirida por la observación cualitativa de las clases, puesto que la intervención educativa requirió para su correcto desarrollo y para la optimización de los resultados dirigidos a la elaboración definitiva de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza*, de un seguimiento cualitativo puntual de la innovadora metodología que se estaba empleando.

En los análisis de las respuestas del *Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza* se ha podido comprobar que los grupos experimental y control presentaban una gran coincidencia en cuanto a las razones que movían a las alumnas a estudiar danza. De los 25 ítems del cuestionario sólo existen diferencias significativas en tres de ellos en las valoraciones Pretest y Posttest y se trata de ítems relacionados con las actuaciones, el vestuario y los profesores, cuya interpretación no ha resultado relevante en el estudio.

Entre la valoración Pretest y la Posttest, se ha observado un descenso en la puntuación general de todos los ítems en ambos grupos, que puede estar asociado a una sobrevaloración inicial de la importancia de los ítems y/o a la doble exposición

a las mismas cuestiones que han sido formuladas a las alumnas en un periodo relativamente corto de tiempo.

Aprovechando los resultados obtenidos en la Fase Descriptiva, cuando se aplicó este mismo cuestionario a los jóvenes bailarines de folklore, se ha realizado una comparativa sobre la motivación del alumnado de este ámbito y la de las alumnas de los grupos participantes en el estudio cuasiexperimental. Del ordenamiento de los ítems en ambos contextos se puede concluir que en la danza tradicional priman los motivos relacionados con la convivencia y la diversión, mientras que en el contexto oficial las razones que representan la mejora y el progreso en los movimientos son las que alcanzan las más altas puntuaciones.

En cuanto a los motivos que ocupan los últimos puestos de la clasificación, existe una total coincidencia entre los dos contextos estudiados, en los que se señalan como motivos menos importantes en la práctica de la danza el hecho de satisfacer a padres o amigos, o el de ganar importancia y popularidad.

Las respuestas a los *Tests de valores en los estudios oficiales de danza* han sido analizadas en las dos aplicaciones de principio y final de curso para los dos grupos experimental y control. En la valoración Pretest, ambos grupos alcanzaron una alta puntuación en las cuatro variables estudiadas: Autoestima, Cooperación, Responsabilidad y Tolerancia, resultando las puntuaciones del grupo control superiores a las del grupo experimental en todas las variables. La diferencia era más acusada en la variable Responsabilidad, circunstancia que pudo ser comprobada con los análisis de varianza que demostraron que los dos grupos del estudio cuasiexperimental eran, al principio de la intervención educativa, iguales para todas las variables a excepción de la variable Responsabilidad, para la cual eran grupos diferentes.

En este momento se apreció que las puntuaciones alcanzadas por los dos grupos en la variable Autoestima situaban a las alumnas de ambos grupos en la franja considerada “autoestima elevada” y esta circunstancia no se consideraba

positiva, pues podía evidenciar problemas de vanidad o egocentrismo y no iba a ser conveniente acentuarla.

Cuando pasamos a considerar las respuestas de las alumnas a los cuestionarios en la valoración Posttest y, al igual que ya ocurriera con las respuestas del *Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza*, se ha observado un descenso generalizado de la puntuación de las variables en ambos grupos, que -como ya hemos apuntado- podría deberse en parte al hecho de tener que responder a las mismas preguntas en dos ocasiones cercanas, aunque también podría responder a la circunstancia de que se hubieran sobrepuntuado las respuestas en la valoración Pretest.

No obstante, las variaciones observadas entre las dos valoraciones en el tiempo y entre ambos grupos presentan varias diferencias: 1ª La variable Autoestima ha sufrido un ascenso no recomendable en el grupo control mientras que ha bajado para el grupo experimental, que se sitúa convenientemente en la franja considerada como de “autoestima equilibrada”; 2ª La variable Cooperación ha descendido fuertemente en el grupo control mientras que ha experimentado un leve ascenso en el grupo experimental; y 3ª En el caso de la variable Responsabilidad, pese a que ambos grupos descienden, el grupo control lo hace de una forma más acusada.

Se ha realizado el análisis de varianza ANOVA sobre la diferencia de incremento del valor de las variables entre las valoraciones Pre y Posttest, comprobando que en el caso de la variable Cooperación, el aumento del grupo experimental es *significativo* respecto del descenso del grupo control para esta misma variable, con un 95 % de confianza.

El hecho de haber podido constatar una mejor evolución en las variables Autoestima, Cooperación y Responsabilidad en las alumnas del grupo experimental tras la experiencia educativa realizada en fase de *Proyecto*, máxime siendo significativa estadísticamente en el caso de la variable Cooperación, es ya de por sí muy positivo. Por tanto, no nos cabe duda que se podrán obtener resultados

formativos muy beneficiosos cuando la *Propuesta Didáctica* -que en su elaboración definitiva tal y como se presenta en el Capítulo 6, pasa a llamarse *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)*- pueda aplicarse en todas las asignaturas y a lo largo de todo el Grado Elemental de los estudios oficiales de danza.

También fue muy satisfactorio el hecho de que todas las alumnas del grupo experimental aprobaran su curso de danza en su Centro Educativo y, además, todas las que se presentaron a la Prueba de Acceso para poder continuar sus estudios profesionales de danza superaron dicha prueba.

7.1.3. Reflexiones sobre la Propuesta Didáctica

Así pues, tras aplicar la *Propuesta Didáctica* en su fase de *Proyecto* al grupo experimental y comprobar su eficacia, tanto para la enseñanza de la danza, propiamente dicha, como para el crecimiento moral de los alumnos -al haber obtenido unos resultados satisfactorios en los dos ámbitos- estamos en condiciones de ofrecer al profesorado de danza, como resultado final del trabajo desarrollado en esta Tesis Doctoral, una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD)*. Nos anima la convicción de que trabajar en el aula los valores de la propuesta con la metodología definida, tendrá una influencia beneficiosa directa en el enriquecimiento de los alumnos como personas, que revertirá también en una mejoría en su rol como alumnos que están aprendiendo a bailar y, en definitiva, en su progreso como bailarines.

En esta propuesta se ha considerado de especial importancia el fomento de la cooperación, que resultó ser el valor menos apreciado por los profesores en el ámbito de los estudios oficiales. Puesto que la cooperación es totalmente opuesta a la competitividad, no nos cabe duda que desarrollando la primera contrarrestaremos la aparición de la segunda.

7.2. Resumen de las conclusiones de la Tesis Doctoral

Se expone a continuación, a modo de resumen, el compendio de las principales conclusiones de este trabajo consignadas a lo largo de la exposición de las diferentes partes del cuerpo de la Tesis:

7.2.1. Conclusiones de la Fase Descriptiva

Enseñanza oficial de la danza:

Conclusión N° 1: El *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* elaborado para el estudio cuantitativo de la Fase Descriptiva, es un instrumento de medida válido y fiable. La utilización de la técnica de análisis de Rasch ha demostrado que el *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)*, junto con los criterios de interpretación y Tablas de Conversión oportunas, pueden ofrecerse a la comunidad investigadora para su utilización.

Conclusión N° 2: El análisis Rasch efectuado sobre la información obtenida con la aplicación del *Cuestionario-CVCD* al profesorado de los estudios oficiales de danza, ha permitido conocer el aprecio global que dichos docentes tienen por las variables del estudio: Formación Técnica, Formación Artística, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad; así como el orden de importancia que estos profesores otorgan a los diferentes aspectos que conforman dichas variables, tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio de los estudios oficiales de danza.

Conclusión N° 3: El profesorado de danza en el Grado Elemental concede gran importancia a los valores que se transmiten en las clases, tanto técnicos como artísticos y morales, manteniendo un fomento de la competitividad moderado.

Conclusión N° 4: En la enseñanza oficial de la danza, a medida que los estudios son más profesionalizantes, hecho subrayado por el paso del Grado Elemental al Grado Medio, los profesores dan más importancia a la formación de los alumnos en valores técnicos y artísticos y restan importancia a la formación en valores morales, a la vez que el fomento de la competitividad aumenta en las clases.

Conclusión N° 5: Los profesores de danza cuya experiencia docente oscila entre los 10 y los 19 años de dedicación profesional, son los que manifiestan una opinión más equilibrada en cuanto a la formación en valores técnicos, artísticos y morales, procurando evitar al mismo tiempo la competitividad entre los alumnos.

Conclusión N° 6: Cuando las respuestas de los profesores de los estudios oficiales de danza relativas a los valores técnicos, artísticos y morales se interrelacionan formando la variable Valores en la Danza, se observa un claro ascenso del valor de los ítems correspondientes a las variables Formación Técnica y Formación Artística respecto de los ítems provenientes de la variable Formación en Valores. Este hecho se acentúa en el Grado Medio, en el que todos los ítems de esta última variable quedan relegados a los últimos puestos de la escala.

Conclusión N° 7: La cooperación aparece como el valor moral al que el profesorado concede menos importancia, tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio de la enseñanza oficial de la danza, ocupando el último puesto entre los 18 valores técnicos, artísticos y morales evaluados en el Grado Medio.

Enseñanza de la danza en el folklore:

Conclusión N° 8: Las personas que aprenden y practican danzas tradicionales son conscientes de su herencia cultural y se sienten muy arraigadas a las costumbres y tradiciones de su comunidad.

Conclusión N° 9: La enseñanza y la práctica de la danza en las celebraciones tradicionales, fomenta el desarrollo de valores morales tales como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la alegría, la cooperación y la responsabilidad, que contribuyen a la educación del ser humano como persona.

Conclusión N° 10: Tanto las clases y los ensayos como la práctica de las danzas del folklore suponen, principalmente, una expresión de alegría y felicidad, predominando el disfrute y la satisfacción en la actividad compartida, sin que exista excesiva preocupación por la perfección técnica en la ejecución de las danzas y bailes.

Conclusión N° 11: En la enseñanza de la danza en el folklore, tanto infantil como juvenil o adulto, predomina la importancia que el profesorado otorga a la formación en valores de los alumnos por encima de la formación en valores técnicos o artísticos, estando prácticamente ausente el fomento de la competitividad.

Conclusión N° 12: En la enseñanza de la danza en el folklore, los valores a los que más importancia concede el profesorado, son los valores de la unidad y la cooperación.

Conclusión N° 13: La motivación de los bailadores infantiles y juveniles para bailar en grupos de danzas está marcada, principalmente, por la convivencia con los amigos y el disfrute de bailar. Motivos tales como el éxito y la popularidad personal o la satisfacción del deseo de familiares y amigos, carecen de importancia para ellos.

Conclusión N° 14: La competitividad aparece en la faceta más profesional de la danza en el folklore, por ejemplo en forma de comparaciones por el vestuario que se luce sobre el escenario o por la capacidad de los bailadores.

7.2.2. Conclusiones de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica

Conclusión N° 15: Los alumnos de los estudios oficiales se sienten motivados a asistir a las clases de danza por razones relacionadas con la técnica y la mejora del nivel, sin conceder importancia a los motivos tales como el éxito y la popularidad personal o la satisfacción del deseo de familiares y amigos.

Conclusión N° 16: Los valores que se transmiten en el folklore y la forma en que éstos se transmiten, son adecuados y beneficiosos para la formación moral del alumnado cuando se aplican a la enseñanza oficial de la danza en el Grado Elemental.

Conclusión N° 17: Las actividades cooperativas son eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de la danza en los estudios oficiales de Grado Elemental y, al mismo tiempo, enriquecen a los bailarines como personas.

Conclusión N° 18: La intervención didáctica en la que ha participado el grupo experimental, ha producido el efecto beneficioso de aumentar *significativamente* el valor de la cooperación en las alumnas.

Conclusión N° 19: La intervención didáctica realizada sobre el grupo experimental ha servido para reducir la tendencia al descenso de la educación en valores del alumnado observada en el 4° curso del Grado Elemental de danza y para mantener al mismo tiempo, su autoestima equilibrada.

Conclusión N° 20: La intervención didáctica que ha servido de marco para la elaboración definitiva de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* ha sido eficaz para la enseñanza-aprendizaje de la danza, pues todas las alumnas del grupo experimental aprobaron su curso de danza en su Centro Educativo y todas las que se presentaron a la Prueba de Acceso al Grado Medio, superaron positivamente esta evaluación externa.

7.2.3. Conclusión de la Propuesta Didáctica

Conclusión N° 21: Como consecuencia de los resultados positivos obtenidos tras la intervención educativa realizada en la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, y como satisfactorio colofón de esta Tesis Doctoral, se presenta una *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la danza (EVD)*, con la intención de que el profesorado de danza en el Grado Elemental pueda aplicarla como una herramienta apta y eficaz en la formación moral de sus alumnos.

7.3. Conclusión final de la Tesis Doctoral

Tras el tiempo y esfuerzo dedicados al desarrollo de esta investigación a lo largo de las sucesivas partes en que se ha desarrollado, me he reafirmado en la convicción de que los profesores de los estudios oficiales de danza debemos reflexionar sobre nuestra responsabilidad en la formación moral de nuestros alumnos y tener en cuenta que no sólo somos instrumentos que facilitan la adquisición de la técnica de una disciplina artística, sino que simultáneamente, somos educadores. En concreto, los profesores de danza debemos contribuir a la mejora de nuestros alumnos como personas cuando les enseñamos a bailar.

Los resultados obtenidos en esta investigación en el contexto de la enseñanza oficial de la danza, no permiten dudar del gran interés que tienen los profesores de este ámbito, entre los que me incluyo, por hacer las cosas bien y enseñar lo mejor posible a los niños y jóvenes que acuden diariamente a las clases de danza. Sin embargo, las conclusiones de este estudio también han puesto en evidencia que, conforme nos adentramos en la preparación profesional de los alumnos, dejamos de lado su formación en valores morales y somos más propensos a estimular actitudes competitivas en las aulas. Por esto es muy recomendable la incorporación de actividades cooperativas en las clases de danza pues se ha podido demostrar que, además de ser muy eficaces para la enseñanza de la misma, también son beneficiosas

para la educación en valores de los alumnos.

Asimismo, observar y reflexionar sobre la felicidad de los niños y jóvenes bailando en el contexto del folklore y sobre cómo los profesores de danza tradicional educan en valores en sus actividades, nos puede ayudar a mejorar nuestra labor como educadores en contextos oficiales. No debemos olvidar que en los niños la danza surge de forma alegre y espontánea y que esta actitud que parece natural, resulta a veces muy difícil de encontrar en las aulas de los estudios reglados de danza. Los conocimientos técnicos son importantísimos para un bailarín -ningún profesional lo pone en duda- pero éstos se adquieren antes y con más naturalidad a través del disfrute y de la implicación de los alumnos en su aprendizaje.

Si bien es cierto que la rivalidad y la falta de unión surgen con mayor facilidad cuando la danza se profesionaliza, los docentes no podemos escudarnos en esta realidad y argumentar que hemos de preparar a nuestros alumnos para afrontar ese ambiente competitivo. El mundo de la danza precisa de bailarines, coreógrafos, directores de compañías, etc. que, además de ser brillantes en el desempeño de su trabajo, destaquen como seres *humanos* en el sentido más completo posible de la palabra. El profesorado puede y debe actuar para hacerlo realidad, y un modo de lograrlo puede ser utilizando la herramienta aportada en esta investigación, que hemos llamado *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza-EVD*.

Deseamos con ello contribuir a que la danza siga siendo aquello que ella misma es por su propia naturaleza y lo que nunca debería dejar de ser: un medio maravilloso de creación, comunicación, perfección, belleza y crecimiento espiritual.

Esperamos pues, haber alcanzado el objetivo que nos proponíamos al iniciar la elaboración de esta Tesis Doctoral, **diseñando un plan de formación en valores en el marco de los estudios oficiales que, una vez aplicado y evaluado, se ha demostrado apto para la enseñanza de la danza, y que contribuye al mismo tiempo a la educación moral de los alumnos, realizando así una tarea verdaderamente humanizadora.**

7.4. Limitaciones del presente estudio y vías de trabajo abiertas para futuras investigaciones

En la realización de la Tesis se ha encontrado desde el primer momento la dificultad que supone la falta de material de consulta y de investigaciones en torno a la danza. Este hecho no ha facilitado el discernimiento del camino a seguir o, cuando menos, aportado confianza en el desempeño de las acciones que se iban desarrollando. Ciertamente, no se nos escapa que esta misma carencia es uno de los motivos que han alentado la realización de este trabajo con el que se espera haber contribuido a ir llenando este vacío.

La principal limitación que la situación descrita anteriormente ha provocado a lo largo de las diferentes fases de realización de esta Tesis Doctoral, ha sido la práctica imposibilidad de contar con instrumentos de medida específicos para el ámbito de la danza. En la Fase Descriptiva, la dificultad se ha superado con la construcción del *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)* que ha permitido la obtención de la información necesaria para alcanzar los objetivos propuestos en esta fase. En la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica se ha recurrido a la adaptación para la danza de instrumentos desarrollados para otras disciplinas, como pudo ser el Cuestionario de Motivación “Participation Motivation Inventory” desarrollado para el ámbito de la Educación Física; o los “Tests de Valores” del Colegio Nuestra Señora del Carmen (La Bañeza, León) elaborados como *Materiales para Tutorías*.

La finalización de la Tesis Doctoral supone un punto de llegada satisfactorio en sí mismo, pero que no es un punto final, sino quizá un punto y seguido en la tarea, tras el que se advierten las vías de investigación que han quedado abiertas. Entre ellas podemos señalar las siguientes:

- Se precisan estudios que hagan progresar la metodología de investigación de la danza, desarrollando instrumentos de medida específicos para las

características de esta disciplina artística.

- El hecho de haber enfocado el estudio descriptivo de la enseñanza oficial de la danza desde un paradigma de corte más empírico-cuantitativo para determinar qué ocurre en este ámbito en relación con la educación en valores y el fomento de la competitividad, deja la puerta abierta para retomar la investigación desde un paradigma cualitativo que, partiendo de los datos aportados, se acerque al profesorado, tanto del nivel elemental como del profesional, en busca de una comprensión profunda de sus opiniones y sentimientos acerca de los relevantes temas estudiados. Por ejemplo, es importante llegar a comprender *el porqué* de los preocupantes resultados que indican que el profesorado de danza en el ámbito oficial concede menos importancia a la educación en valores de los alumnos que cursan estudios profesionales que a la de los que se encuentran en los estudios elementales.
- En fecha posterior a la finalización de la Fase de Evaluación e Intervención Didáctica, se publicó 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*¹, como resultado del desarrollo curricular de la LOE para los estudios oficiales de danza en la *Comunitat Valenciana*.

En el preámbulo del citado Decreto han desaparecido las referencias a la vertiente humanística de la enseñanza de la danza en este nivel elemental, que sí aparecían en la normativa legal anterior. Ahora se plantean las Enseñanzas Elementales de Danza **con un cariz eminentemente preparatorio de los estudios profesionales**, abundando las referencias a la importancia de la preparación técnica, tales como: “Las enseñanzas elementales de danza que se regulan en el presente Decreto, se plantean con un objetivo claramente definido: iniciar a las alumnas y alumnos en el conocimiento de las técnicas básicas de la Danza, en sus diferentes facetas y modalidades”, o bien “Por ello, la totalidad

¹Publicado en el DOCV N° 5606, de 25 de septiembre de 2007.

de las enseñanzas elementales de Danza tienen carácter común, medida que pretende proporcionar a los estudiantes los recursos técnicos necesarios para abordar los contenidos más especializados correspondientes a las especialidades de Danza en un nivel inmediato superior”.

Por este motivo, es previsible un debilitamiento de la educación en valores en esta etapa de los estudios oficiales de danza que hace todavía más aconsejable la realización de futuras investigaciones que puedan llevarse a cabo tras la aplicación de la *Propuesta Didáctica de Educación en Valores en la Danza (EVD)* en todas las asignaturas de las Enseñanzas Elementales con la implicación de todos aquellos que participan en los centros de enseñanza de la danza. A este respecto, se precisará realizar una adaptación de las actividades cooperativas diseñadas para la asignatura Danza Española en la *Propuesta Didáctica-EVD*, para otras asignaturas del currículo elemental de danza, tales como Danza Académica e Iniciación a la Danza Contemporánea.

- Por último, se considera de gran relevancia la realización de investigaciones que cristalicen en propuestas educativas concretas para las Enseñanzas Profesionales de danza, debido al empobrecimiento de la educación en valores y el aumento de la competitividad que las conclusiones de la investigación llevada a término en esta Tesis Doctoral nos permiten afirmar que se producen en este nivel.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

MONOGRAFÍAS Y ARTÍCULOS EN REVISTAS ESPECIALIZADAS

ABAD CARLES, A. *Historia del ballet y de la danza moderna*, Alianza Editorial, Madrid, 2004.

AGULLÓ DÍAZ, M.C. «“Coros y Danzas de la Sección Femenina” Política y Folklore», en *XXVI Festa de les Danses de la Vall d’Albaida*, Grup de Danses d’Agullent, Valencia, 2003, pp. 106-115.

ALCOVER ALCODORI, F. y LAFUENTE AVEDILLO, R. *Historia de la música y del arte de las culturas antiguas*, Rivera Editores, Madrid, 1996.

ÁLVAREZ CAÑIBANO, A. «La compañía de la familia Lefebre en Sevilla», en *Catálogo Encuentro Internacional “La Escuela Bolera”*, Ministerio de Cultura, 1992, Madrid, pp.63-69.

AMERICAN FOLKLORE SOCIETY «The Credit of Originating the Term “Folk-Lore”», en *The Journal of American Folklore*, Vol. 1, N° 1 (Apr. - Jun., 1888), pp. 79-81. Disponible en: [http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8715\(188804%2F06\)1%3A1%3C79%3A%5BCOOTT%3E2.0.CO%3B2-Z](http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8715(188804%2F06)1%3A1%3C79%3A%5BCOOTT%3E2.0.CO%3B2-Z) [Último acceso: 17/03/08]

ANDER-EGG, E. *Técnicas de Investigación Social*, Lumen, Buenos Aires, 1995.

ANTOLÍN JIMENO, L. *La danza y las actividades coreográficas en la enseñanza*, Centro Galego de Documentación e Edicións Deportivas, A Coruña, 2001.

ASENJO BARBIERI, F. «Danzas y bailes en España, en los siglos XVI y XVII», en *La Ilustración Española y Americana (Publicaciones periódicas)*, ed. *Facsimil*, Año XXI, Suplemento al N° XLIII, Madrid, 22 de noviembre de 1877, p. 330. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2007. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01316186413917274977802/205181.pdf?incr=1> [Último acceso: 20/02/08]

--- «Danzas y bailes en España, en los siglos XVI y XVII (Conclusión)», en *La Ilustración Española y Americana (Publicaciones periódicas)*, ed. *Facsimil*, Año XXI, N° XLIV, Madrid, 30 de noviembre de 1877, p. 346. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2007. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01826296238949393090035/205182.pdf?incr=1> [Último acceso: 20/02/08]

--- «Más sobre las danzas y bailes en España, en los siglos XVI y XVII (Conclusión)», en *La Ilustración Española y Americana (Publicaciones periódicas)*, ed. *Facsimil*, Año XXII, N° XIV, Madrid, 15 abril 1878, pp. 239-242. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2007. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/1249832534458716243/2435/205206.pdf> [Último acceso: 19/02/08]

ASENSIO LLAMAS, S. «Las instituciones o la construcción de realidades a través de la música», en *ACTAS del III Congreso de la Sociedad de Etnomusicología*, Benicàssim, Villa Elisa, 23 al 25 mayo 1997, TORRENT, V. (ed.), SIBE Publicación N° 3, 1998. Disponible en: http://www.sibetrans.com/actas/actas_3/18_asensio.pdf [Último acceso: 18/03/08]

BACH COBACHO, E. «Reseña: Fuente de ideas y recursos», en *Cuadernos de Pedagogía, ¡29 años contigo!*, N° 300, marzo 2001, CD-ROM Ed. Praxis, 1994.

BADÉNES MASÓ, G. (dir.) *Historia de la música de la Comunidad Valenciana*, Levante, El Mercantil Valenciano, 1992.

- BANTULÁ JANOT, J. *Juegos motrices cooperativos*, Paidotribo, Barcelona, 1998.
- BEN-AMOS, D. «Toward a Definition of Folklore in Context», en *The Journal of American Folklore*, Vol. 84, N° 331, Toward New Perspectives in Folklore (Jan. - Mar., 1971), American Folklore Society, 1971, pp. 3-15. Disponible en: [http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8715 %28197101 %2F03 %2984 %3A331 %3C3 %3ATADOFI %3E2.0.CO° %3B2-C&size=LARGE&origin=JSTOR-enlargePage](http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8715%28197101%2F03%2984%3A331%3C3%3ATADOFI%3E2.0.CO%3B2-C&size=LARGE&origin=JSTOR-enlargePage) [Último acceso: 16/03/08]
- «The Idea of Folklore: An Essay», en *Studies in Aggadah and Jewish Folklore*, VII, BEN-AMI, I. y DAN, J. (eds.), Folklore Research Center Studies, The Magnes Press, Jerusalem, 1983, pp. 11-17. Disponible en: <http://www.sas.upenn.edu/folklore/faculty/dbamos/TIOF.html> [Último acceso: 16/03/08]
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla S.A., Madrid, 2004.
- BOUCHÉ PERIS, J.H. «La etnografía en el aula», en VV.AA. *Antropología de la educación*, Síntesis Educación, Madrid, 2002, pp. 227-246.
- *Educar para un nuevo espacio humano*, Dikynson, Madrid, 2003.
- BOURCIER, P. *Historia de la danza en Occidente*, Editorial Blume, Barcelona, 1981.
- CAHUSAC DE, L. *La danse ancienne et moderne*, Desjonquères, París, 2004.
- CAMPS, V. *Virtudes públicas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1990.
- CANTÚ, C. *Compendio de la Historia Universal*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 1999.
- CAPMANY, A. «El baile y la danza», en *Folklore y costumbres de España, Tomo II*, Editorial Alberto Martín, Barcelona, 1946.

- CARR, D. *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*, Graó, Barcelona, 2005.
- CASERO, E. *La España que bailó con Franco. Coros y Danzas de la Sección Femenina*, Editorial Nuevas Estructuras, Madrid, 2000.
- CASTRO, A. «El Folklore en el marco de la animación cultural», en *Revista de Folklore*, N° 56, Tomo 5b, Caja España. Fundación Joaquín Díaz, 1985, pp. 61-66. Disponible en: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=491> [Último acceso: 22/03/08]
- CHRISTOUT, M-F. *Le Ballet occidental*, Desjonquères, París, 1995.
- COCA FERNÁNDEZ, S. «Comunicación y creatividad: la expresividad creativa del gesto», [Tesis Doctoral], Universidad Complutense de Madrid, 1988.
- COLOMÉ, D. *El indiscreto encanto de la danza*, Turner, Madrid, 1989.
- *Pensar la danza*, Turner, Madrid, 2007.
- CORTINA, A. (coord.) *La educación y los valores*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.
- CRIVILLÉ I BARGALLÓ, J. «El folklore musical», en *Historia de la música española*, Tomo 7, Alianza Música, Madrid, 1983.
- DIAZ-AGUADO, M.J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Pirámide, Madrid, 2003.
- DURAND, M. *El niño y el deporte*, Paidós, Barcelona, 1988.
- EMBED IRUJO, A. «Un siglo de legislación musical en España», en *Revista de administración pública*, N° 153, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Ministerio de la Presidencia, 2000, pp. 471-504. Disponible en: http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/1/2000_153_471.pdf [Último acceso: 28/02/08]

- ESCÁMEZ, J. «Los valores y la educación en España: 1975-2001», en ORTEGA, P. (ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Murcia. Disponible en: <http://www.ateiamerica.com/doc/Escamez.pdf> [Último acceso: 28/03/08]
- ESCAMEZ, J., LLOPIS, A., PÉREZ PÉREZ, C. y GARCÍA LÓPEZ, R. *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica*, Octaedro, Barcelona, 2007.
- ESPADA, R. *La danza española. Su aprendizaje y conservación*, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L., Madrid, 1997.
- ESTEBAN CABRERA, N. *Ballet. Nacimiento de un arte*, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L., Madrid, 1993.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, N° 2, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, 2004. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [Último acceso: 3/04/2008]
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P. «Interculturalismo y educación formal», en PETRUS, A., *Pedagogía social*, Ariel, Barcelona, 1997, pp. 248-266.
- FERRÉ I PUIG, G. «L'etnomusicologia hispànica en les aportacions posteriors a Higiní Anglès», en *Recerca musicològica*, N° 9-10, Universitat Autònoma de Barcelona: Servei de Publicacions, 1989, pp. 207-247. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/recmus/02116391n9-10p207.pdf> [Último acceso: 19/02/08]

- FLORI LÓPEZ, A.M. «Cincuentenario del Conservatorio Superior de Música de Alicante (1958-2008)», en *Opus Música, Revista de Música Clásica*, marzo 2008 N° 23, Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponible en: <http://www.opusmusica.com/023/conservatorio.html> [Último acceso: 01/03/08]
- FONT LLADÓ, R. «La formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos.», [Tesis Doctoral], Universitat de Barcelona, 2007.
- FORNS, J. *Historia de la música. Tomo II, Siglos XVI al XX*, Gráfica Mundial, Madrid, 1933.
- FUENTES, P. y CERVERA, J. *Pedagogía y Didáctica para músicos*, Piles, Valencia, 1989.
- FUENTES, S. *Cuadernos de Danza N° 2: Motivación para bailarines*, Asociación Cultural Danza Getxo, Bilbao, 2007.
- FUENTES SERRANO, A.L. «El valor pedagógico de la danza», [Tesis Doctoral], Universitat de València, 2005.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*, Pirámide, Madrid, 2002.
- *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*, Pirámide, Madrid, 2004.
- GARCÍA AMILBURU, M. «Etnocentrismo, relativismo cultural y pluralismo. Multiculturalismo, identidad y globalización», en VV.AA., *Antropología de la educación*, Síntesis Educación, Madrid, 2002, pp. 97-112.
- *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2002.

--- «El ser humano protagonista de la educación», en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.), *Claves de la filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 209-221.

--- *Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*, Cuadernos de la UNED, Madrid, 2007.

GARCÍA AMILBURU, M. y RUIZ CORBELLÁ, M. «Cine y (des)educación afectiva», en VV.AA., *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2005, pp. 165-193.

GARCÍA FERRANDO, M., (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid, 1986.

GARCÍA LLAMAS, J.L. «Educación intercultural. Análisis y propuestas», en *Revista de Educación*, N° 336, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, pp. 89-109. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336.pdf> [Último acceso: 4/04/08]

GARCÍA-MATOS ALONSO, C. «Reseña biográfica de un musicólogo extremeño», en *Lírica popular de la alta Extremadura, Re-edición facsimilar*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres, 2000, pp. 15-20. Disponible en: http://nuestramusica.unex.es/nuestra°_musica/autores/gmatos.pdf [Último acceso: 04/03/08]

GARCIA ORTEGA, A. «Cinco tesis sobre el folklore», en *Revista de Folklore*, N° 16, Tomo 2a, Caja España. Fundación Joaquín Díaz, 1982, pp. 124-128. Disponible en: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=146> [Último acceso: 14/04/08]

GARCÍA OTZET, M. «Joan Magriñá y la Escuela Bolera en el Gran Teatre del Liceu», en *Catálogo Encuentro Internacional "La Escuela Bolera"*, Ministerio de Cultura, 1992, Madrid, pp. 109-113.

GARCÍA RUSO, H. *Danza en la escuela*, Martínez Roca, Barcelona, 1997.

- GINOT, I. y MICHEL, M. *La danse au XX^e siècle*, Larousse, París, 2002.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
- GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 2006.
- GÓMEZ, J.A. *Historia visual del escenario*, La Avispa, Madrid, 1996.
- GÓMEZ-TABANERA, J.M. *El folklore español*, Instituto Español de Antropología Aplicada, Madrid, 1968.
- GONZÁLEZ MONTESINOS, J. *El Análisis de Reactivos con el Modelo Rasch Manual Técnico A Serie: Medición y Metodología*, Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación, Universidad de Sonora, México, D. F., 2008. Disponible en: <http://www.winsteps.com/a/recursos.pdf> [Último acceso: 18/06/08]
- GUAL GUAL, A. «Adquisición de valores en la enseñanza de la Religión Católica en el ciclo Superior de EGB en la Diócesis de Segorbe-Castellón», [Tesis Doctoral], UNED, 1996.
- GUILFORD, J.P. *Creatividad y educación*, Paidós, Barcelona, 1994.
- GUILLÉN, J. *Epigramas de Marco Valerio Marcial*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2003.
- GUTIERREZ MACIAS, V. «Gerifaltes extremeños. El eminente folklorista Manuel García Matos», en *Revista de Folklore*, N^o 48, Tomo 4b, Caja España. Fundación Joaquín Díaz, 1981, pp. 211-214. Disponible en: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=426> [Último acceso: 15/03/08]
- GUTIERREZ SANMARTÍN, M. *Los valores sociales y el deporte*, Gymnos, Madrid, 1995.

- HASKELL, A.L. *El maravilloso mundo de la danza*, Aguilar S.A., Madrid, 1971.
- HECHAVARRÍA, M.C. *Alicia Alonso, más allá de la técnica*, Universidad Politécnica de Valencia, 1998.
- HERRERO, F. «El otro Folklore», en *Revista de Folklore*, N° 300, Tomo 25b, Caja España. Fundación Joaquín Díaz, 2005, pp. 210-216. Disponible en: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=2277> [Último acceso: 14/04/08]
- HOCES BONAVIDA, S. «Demófilo, ese desconocido...», en *Revista de Folklore*, N° 7, Tomo 1b, Caja España. Fundación Joaquín Díaz, 1981, pp. 23-30. Disponible en: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=71> [Último acceso: 12/03/08]
- HOYOS SAINZ, L. y HOYOS SANCHO, N. *Manual de folklore. La vida popular tradicional en España*, Istmo, Madrid, 1985.
- JONES, E. «Slouching Towards Ethnography: The Text/Context Controversy Reconsidered», en *Western Folklore*, Vol. 38, N° 1 (Jan., 1979), Western States Folklore Society, 1998, pp. 42-47. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0043-373X%28197901%2938%3A1%3C42%3ASTETTC%3E2.0.CO%3B2-%23&size=LARGE&origin=JSTOR-enlargePage> [Último acceso: 23/02/08]
- JOYCE, M. *Técnica de danza para niños*, Martínez Roca, Barcelona, 1987.
- LABAN, R. *Danza educativa moderna*, Paidós, Barcelona, 1993.
- LEARRETA RAMOS, B. (coord.) *Los contenidos de expresión corporal*, Inde, Barcelona, 2005.
- LINACRE, J.M. *A User's Guide to W I N S T E P S. M I N I S T E P Rasch-Model Computer Programs*, Chicago, © Copyright 1991-2006, John M. Linacre. Disponible en: <http://www.winstep.com> [Último acceso: 10/05/08]

- LOBATO MONTES, A. y MORILLA CABEZAS, M. *Ideas y recursos para el desarrollo de la educación en valores*, Fundación ECOEM, Sevilla, 2007.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. «El análisis de contenido», en GARCÍA FERRANDO, M., (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid, 1986, pp. 461-492.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. «La investigación cualitativa vs cuantitativa», en LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. y MONTOYA SÁENZ, J. M. (eds.), *I Seminario sobre metodología pedagógica*, UNED, Madrid, 1993.
- *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, UNED, Madrid, 1994.
- LÓPEZ-CHAVARRI ANDUJAR, E. *Cien años de historia del Conservatorio de Valencia*, Publicaciones del Conservatorio Superior de Música y Escuela de Arte Dramático de Valencia, 1979.
- LÓPEZ PASTOR, A. «Sobre el sentido y uso del folklore», en *Revista de Folklore*, Nº 126, Tomo 11a, Caja España. Fundación Joaquín Díaz, 1991, pp. 210-212. Disponible en: <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=989> [Último acceso: 14/04/08]
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W.L. *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1990.
- LLOPIS BLASCO, J.A. y BALLESTER MANCHEÑO, M.R. *Valores y actitudes en la educación: teorías y estrategias educativas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2001.
- LLORENS BARTUAL, P., MARTÍNEZ MARTÍNEZ, E. y BORBOLLA MAIQUES, M.P. *Tallers de Cultura Popular Valenciana. N°1: La Dansà*, Edicions 96, Escola Valenciana Federació d'Associacions per la Llengua, 2006.

- MARIEMMA *Mis caminos a través de la danza. Tratado de danza española*, Fundación Autor, Madrid, 1997.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Miñón, Valladolid, 1976.
- MONREAL, J. «Costumbres del siglo XVII: Los bailes de antaño», en *La Ilustración Española y Americana (Publicaciones periódicas)*, ed. *Facsimil*, Año XVIII, N° XXXII, Madrid 30 de agosto de 1874, pp. 503-507. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2007. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05814060033758139710046/204976.pdf?incr=1> [Último acceso: 26/02/08]
- MORENILLA TALENS, C. «La danza y su presencia en el programa escolar de la Grecia clásica», en *II Jornadas de danza e investigación*, Federación Española de Asociaciones Profesionales de Danza, Los Libros de Danza, S.L., 2000, pp. 90-100.
- MÜHR, T. *User's Manual for ATLAS.ti 5.0*, 2nd Edition, Scientific Software Development, Berlin, 2004 © Copyright 2003-2004 by Thomas Muhr Disponible en: <http://www.atlasti.com/manual.html> [Último acceso: 22/06/08]
- MUÑOZ JUSTICIA, J. *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*, Universitat Autònoma de Barcelona, © Copyright 2004, Juan Muñoz Justicia. Disponible en: <http://www.geocities.com/cibertlan/docs/materiales/ManualAtlas5.pdf> [Último acceso: 22/06/08]
- NOVERRE, J.G. *Cartas sobre la danza y los ballets*, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L., Madrid, 2004.
- OLLER, M.T. y MARTÍ MORA, E. *Panorámica de la música y la danza tradicional valenciana*, Universidad Politécnica de Valencia, D.L., Valencia, 1998.
- OMEÑACA CILLA, R. y RUIZ OMEÑACA, J.V. *Juegos cooperativos y educación física*, Paidotribo, Barcelona, 1999.

- OREJA RODRÍGUEZ, J.R. «Introducción a la medición objetiva en economía, administración y dirección de empresas: el modelo de Rasch», en *Serie estudios-Instituto Universitario de la Empresa*, N° 47, Universidad de La Laguna: Instituto Universitario de Empresa, pp. 1-78. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=269604> [Último acceso: 14/05/08]
- ORLANDIS ROVIRA, J. *Europa y sus raíces cristianas*, Ediciones Rialp, Madrid, 2004.
- ORLICK, T. *Juegos y deportes cooperativos: desafíos divertidos sin competición*, Editorial Popular, Madrid, 1997.
- ORTIZ GARCÍA, C. y SÁNCHEZ GÓMEZ, L.A. (eds.) *Diccionario histórico de la antropología española*, CSIC, Madrid, 1994.
- OSSONA, P. *La educación por la danza: enfoque metodológico*, Paidós, Barcelona, 1984.
- PALMERO, F., GUERRERO, C., GÓMEZ C. y CARPI, A. «Certezas y controversias en el estudio de la emoción», en *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, Vol. IX N° 23-24, Universitat Jaume I de Castellón, diciembre 2006. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf> [Último acceso: 07/04/08]
- PALOP LEÓN, LL. «Les escoles boleres, els balls de comptes», [Conferencia], Museu de Belles Arts de Castelló, 22 junio 2006. [Pro Manuscrito]
- PASI, M. (dir.) *El ballet. Enciclopedia del arte coreográfico*, Aguilar S.A., Madrid, 1981.
- PASTORI, J.P. *La danse. Des Ballets russes à l'avant-garde*, Gallimard, Paris, 1997.
- PLATÓN *Las Leyes*, Akal, Torrejón de Ardoz, 1988.

- POYUELO OMEÑACA, E., RUIZ OMEÑACA, J.V. y OMEÑACA CILLA, R. *Explorar, jugar, cooperar*, Paidotribo, Barcelona, 1999.
- PRAT GRAU, M. y SOLER PRAT, S. *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*, INDE, Barcelona, 2003.
- PRECIADO, D. *Folklore español: música, danza y ballet*, Studium, Madrid, 1969.
- PRIETO NAVARRO, L. *El aprendizaje cooperativo*, PPC, Madrid, 2007.
- PRING, R. «La polémica sobre los fines de la educación», en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.) *Claves de la filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid, 2003, pp. 63-85.
- PUIG CLARAMUNT, A. *Ballet y baile español*, Montaner y Simón, S.A., Barcelona, 1944.
- PUJOL SUBIRÀ, M. A. y SERRA VILAMITJANA, J. *La dansa catalana en l' ensenyament primari*, Eines de cultura popular N° 1, Generalitat de Catalunya, El Mèdol, Tarragona, 1998.
- QUINTANA CABANAS, J. M. *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*, PPU, Barcelona, 2005.
- RAVENTÓS I FREIXA, J. «La danza francesa en Barcelona durante el siglo XVIII: recepción y transformación», en *TRANS-Revista Transcultural de Música*, N° 2 (Artículo 10), 1996. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans2/raventos.htm> [Último acceso: 18/03/08]
- ROBINSON, J. *El niño y la danza*, Mirador, Barcelona, 1992.
- ROCHE OLIVAR, R. *Inteligencia prosocial: educación de las emociones y valores: guía práctica para la enseñanza y aprendizaje vital en alumnos de 6 a 11 años*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2004.

RODA, C. «Los instrumentos músicos y las danzas en el Quijote», en *El Ateneo de Madrid en el III centenario de la publicación de El Ingenioso Hidalgo...*, Ateneo de Madrid, 1905, pp. 147-176. Disponible en: http://www.ateneodemadrid.com/biblioteca_digital/folletos/Folletos-0142.pdf [Último acceso: 24/02/08]

RODRÍGUEZ LLORENS, R. *La Competitividad en las clases del Grado Elemental de Danza*, Trabajo de investigación del Programa de Doctorado Teoría de la Educación y Pedagogía Social del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED, Madrid, 25 de noviembre de 2005. (Inédito)

RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. «La época visigoda», en *Historia de la lengua. La historia*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2006. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=21390> [Último acceso: 17/03/08]

ROKEACH, M. *The nature of human values*, Free Press, New York, 1973.

RUIZ MAYORDOMO, M.J. «El papel de la danza en la tonadilla escénica», en *Paisajes sonoros en el Madrid del siglo XVIII*, [Exposición], Ayuntamiento de Madrid, Museo de San Isidro, Madrid, mayo-julio, 2003, pp. 61-71.

RUIZ OMEÑACA, J.V. *Pedagogía de los valores en la educación física: cómo promover la sensibilidad moral y el comportamiento ético en las actividades físicas y deportivas*, CCS, Madrid, 2004.

SACHS, C. *Historia universal de la danza*, Centurión, Buenos Aires, 1944.

- SÁEZ ALONSO, R. «La educación intercultural», en *Revista de Educación*, N° 339, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, pp. 859-881. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_37.pdf [Último acceso: 04/04/08]
- SAGRADA BIBLIA, *Traducida al español de la Vulgata Latina y anotada conforme al sentido de los santos padres y epistolarios católicos por Felipe Scio de San Miguel*, Publicaciones Gaspar y Roig, Madrid, 1852-1854.
- SALA I GINER, D. «Naiximent de Lo Rat Penat (1878-1902)», en *Historia de Lo Rat Penat*, Lo Rat Penat, 2000, pp. 25-120.
- SALAS, R. «Escuela Bolera y Ballet clásico», en *Catálogo Encuentro Internacional "La Escuela Bolera"*, Ministerio de Cultura, 1992, Madrid, pp.17-21.
- SALAZAR, A. *La danza y el ballet*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2003.
- SANDÍN ESTEBAN, M.P. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*, MacGraw-Hill Interamericana, Madrid, 2003.
- SAVATER, F. *Ética y ciudadanía*, Montesinos, Barcelona, 2002.
- *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 2004.
- SCHMIDT, J. *Isadora Duncan*, Vergara, Buenos Aires, 2001.
- SEVER, R. «El ocio y los encuentros interculturales», en DE LA CRUZ AYUSO, C. (ed.), *Educación para el Ocio: Propuestas internacionales*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2002, pp. 159-180.
- SLAVIN, R.E. *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*, Aique, Buenos Aires, 1999.
- STEEH, J. *History of Ballet and Modern dance*, Magna Books, Londres, 1982.

- STRAUSS, A., y CORBIN, J. (eds.) *Grounded theory in practice*, Sage Publications, Thousand Oaks (CA), 1997.
- TÁCITO C. *Anales*, Akal, Madrid, 2007.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 2000.
- TEJERO ROBLEDOS, E. «La tradición oral en la cadena etnográfica», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, N° 10, Universidad Complutense de Madrid, 1998, pp. 135-160. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9898110135A.PDF> [Último acceso: 05/04/08]
- TIERNO JIMÉNEZ, B. *Valores Humanos: Primer Volumen*, Taller de Editores, Madrid, 1991.
- TRISTÁN LÓPEZ, A. *Análisis de Rasch para todos: una guía simplificada para evaluadores educativos*, Ceneval, Méjico, 2001.
- TURINA, J.L. «El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático», en *Arte, individuo y sociedad*, N° 6, Universidad Complutense de Madrid, 1994, pp. 87-106. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9494110087A.PDF> [Último acceso: 01/03/08]
- VELÁZQUEZ CALLADO C. *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*, Secretaría de Educación Pública, Méjico, 2004.
- VICIANA GARÓFANO, V. *Las actividades coreográficas en la escuela: danzas, bailes, funky, gimnasia-jazz...*, INDE, Barcelona, 1997.

VINUESA VILELLA, M.P. *Construir los valores: currículum con aprendizaje cooperativo*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2002.

WRIGHT, B.D., y STONE M.H., *Diseño de mejores pruebas. Utilizando la técnica de Rasch*, Ceneval, Méjico, 1998.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, Barcelona, 1989.

DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

BARIL, J., *Dictionnaire de la Danse*, Éditions de Seuil, Larousse, París, 1964.

GINER, S., LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (eds.), *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

LE MOAL, P. (dir.), *Dictionnaire Larousse de la danse*, Librairie de la danse, Larousse, París, 1999.

RANDEL, D. (ed.) *Diccionario Harvard de Música*, Alianza Editorial, Madrid, 1997.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA *Diccionario de la Lengua Española*, 2001.
Disponible en: <http://buscon.rae.es/draeI/> [Último acceso: 16/02/08]

Enciclopedia Microsoft Encarta, Online 2007, Microsoft Corporation © 1997-2007.
Disponible en: <http://es.encarta.msn.com> [Último acceso: 15/03/08]

Encyclopédie Multimédia Larousse, 2008, Larousse, 2008.
Disponible en: <http://www.larousse.fr/LaroussePortail/encyclo/XHTML/EUL.Online/explorer.aspx> [Último acceso: 02/03/08]

LEGISLACIÓN

Real Orden de 14 de noviembre de 1830 en Madrid, estableciendo en esta corte un Conservatorio Real de Música con el título de María Cristina (Gaceta de Madrid N° 144, de 25 de noviembre de 1830).

Real Orden de 6 de mayo de 1831, mandando que en el Real conservatorio de música María Cristina se establezca una escuela de declamación española bajo las reglas que se expresan (Gaceta de Madrid N° 61, de 17 de mayo de 1831).

Ley Instrucción Pública de 9 septiembre 1857 (Gazeta de Madrid N° 1712, de 10 de septiembre de 1857).

Real Decreto de 30 de agosto de 1917, aprobando el Reglamento para el gobierno y régimen del real Conservatorio de Música y Declamación (Gazeta de Madrid N° 242, de 30 de agosto de 1917).

Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación (BOE N° 185, de 4 de julio de 1942).

Decreto de 11 de marzo de 1952, por el que se separan las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios (BOE N° 92, de 1 de abril de 1952).

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música (BOE N° 254, de 24 de octubre de 1966).

Decreto 2607/1974, de 9 de agosto, por el que se establece el plan de estudios de la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid, en la sección de Arte Dramático (BOE N° 222, de 16 de septiembre de 1974).

Orden de 6 de febrero de 1987, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, por la que se regulan, con carácter experimental, las enseñanzas de la Escuela de Arte Dramático y Danza de Valencia (DOGV N° 609, de 16 de junio de 1987).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE N° 238, de 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 1583/1990, de 23 de noviembre, por el que se crea, en Madrid, una Escuela Profesional de Danza y se integra en la misma la sección de danza de la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid (BOE N° 297, de 12 de diciembre de 1990).

Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV N° 1728, de 20 de febrero de 1992).

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 (BOE N° 178, de 25 de julio de 1992).

Orden de 21 de julio de 1992, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria (DOGV N° 1851, de 31 de agosto de 1992).

Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del Grado Elemental de Danza (DOGV N° 2095, de 3 de septiembre de 1993).

Decreto 241/1993, de 7 de diciembre, del Gobierno Valenciano, por el que se crea el conservatorio de Danza de Valencia por desdoblamiento de la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia (DOGV N° 2166, de 17 de diciembre de 1993).

Real Decreto 1254/1997, de 24 de julio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado medio de las enseñanzas de danza (BOE N° 212, de 4 de septiembre de 1997).

Real Decreto 1463/1999, de 17 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas del grado superior de danza y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE N° 233, de 29 de septiembre de 1999).

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 (DOGV N° 3447, de 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 (DOGV N° 4308, de 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 (DOGV N° 4546, de 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 (DOGV N° 4546, de 17 de julio de 2003).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE N° 106, de 4 de mayo de 2006).

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 (DOCV N° 5606, de 25 de septiembre de 2007).

OTROS DOCUMENTOS

Conferencia General de la UNESCO, 25ª reunión, París del 17 de octubre al 16 de noviembre de 1989.

Declaración de Principios sobre la Tolerancia, 28ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 16 de noviembre de 1995.

Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, 32ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París del 29 de septiembre al 17 de octubre de 2003.

Documento 0 del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, *Las Enseñanzas Artísticas*, 29 de noviembre de 2006.

Comunicado y Conclusiones del XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, *Las Enseñanzas Artísticas*, Palma de Mallorca, 21 de abril de 2007.

Programa Educativo Valores para Vivir, Copyright © 1995-2006 Living Values: An Educational Program, Inc. Disponible en: www.livingvalues.net [Último acceso: 16/05/08]

Proyecto Vivir la Ética, © Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://contenidos.educarex.es/cnice/etica/> [Último acceso: 16/12/08]

«Tests de Valores» de los *Materiales para Tutorías* del Colegio Nuestra Señora del Carmen (La Bañeza, León). Disponible en: <http://es.geocities.com/educaenvalores/paz/index.html> [Último acceso: 02/05/08]

APÉNDICES DOCUMENTALES

Índice de Apéndices Documentales

APÉNDICE DOCUMENTAL A. Cuestionarios y Tests	381
APÉNDICE DOCUMENTAL B. Tablas de respuestas de los Cuestionarios y Tests	417
APÉNDICE DOCUMENTAL C. Análisis de Rasch-Ministep	433
APÉNDICE DOCUMENTAL D. Análisis Statgraphics	457
APÉNDICE DOCUMENTAL E. Análisis ATLAS.ti	509

APÉNDICE DOCUMENTAL A

Cuestionarios y Tests

ANEXO A.1. Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza-CVCD

Estimado Profesor/a:

Actualmente realizo estudios de doctorado en la Facultad de Educación de la UNED y, para elaborar la Tesis Doctoral, estoy investigando sobre los valores que aportamos a nuestros alumnos a través de la enseñanza de la danza.

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración en relación con el cumplimentado del cuestionario que a continuación se le presenta el cual forma parte de los instrumentos empleados para la investigación.

Es de gran importancia la atención que usted pueda prestar a la resolución de este instrumento, pues de sus respuestas depende en gran medida el contraste de la hipótesis sobre la que se sustenta. Es aconsejable leer todo el cuestionario antes de empezar a contestar, a fin de facilitar la elección de una de las respuestas posibles, marcando una X en la casilla correspondiente. Es asimismo muy importante que no deje ninguna pregunta en blanco y conteste lo más sinceramente posible. Las preguntas del cuestionario están diseñadas para ser aplicadas a profesores/as de danza de la Comunidad Valenciana y hacen referencia al alumnado de los estudios oficiales de danza, tanto en el Grado Elemental como en el Grado Medio.

Le agradezco sinceramente y, de antemano, el tiempo y el esfuerzo empleado.

Atentamente,

Rosario Rodríguez Lloréns

CUESTIONARIO

Nº 1 ¿Considera usted que es importante desarrollar en el alumno de danza su propia personalidad y estilo de bailar?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 2 ¿Considera importante que sus alumnos realicen en las clases juegos y actividades cooperativas?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 3 ¿Considera importante la formación técnica de los alumnos de danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 4 ¿Considera importante enseñar a los alumnos de danza que todos son igualmente valiosos sean cuales sean sus capacidades y sus limitaciones?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 5 ¿Cree usted que es importante inculcar a los alumnos de danza que en las clases, ante todo, lo que importa es uno mismo?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 6 ¿Considera importante enseñar a sus alumnos que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo o beneficio propio?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 7 ¿Considera usted que es importante desarrollar en el alumno de danza su expresividad e interpretación artística?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 8 ¿Considera usted que es importante potenciar en el alumno de danza su sensibilidad ante la música? **PREGUNTA ANULADA EN EL *Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza (CVCD)***

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 9 ¿Considera importante que los alumnos participen en concursos de danza en los cuales se otorguen premios con dotación económica?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 10 ¿Considera importante orientar el esfuerzo y la satisfacción de los alumnos de danza hacia el éxito?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 11 ¿Considera usted que el desarrollo del sentido rítmico es importante en la formación del alumno en la danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 12 ¿Considera usted que una técnica respiratoria correcta es importante para la ejecución de la danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 13 ¿Considera que una finalidad educativa importante en la danza es la de contribuir a que los alumnos aprendan a construirse como personas responsables de su comportamiento y actitudes?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 14 ¿Considera importante enseñar a los alumnos de danza a conocer el valor propio y honrar el valor de los demás?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 15 ¿Considera usted que desarrollar en el alumno de danza el sentido del equilibrio es importante para su formación como bailarín?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 16 ¿Cree usted que es importante inculcar a los alumnos de danza que el éxito del compañero les perjudica y el fracaso del compañero les beneficia?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 17 ¿Considera usted que es importante que el alumno comprenda y use la danza como medio de comunicación de emociones y sentimientos?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 18 ¿Considera usted que el aprendizaje de los movimientos de la danza y la coordinación de los mismos es importante para el alumno de danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 19 ¿Considera usted que es importante que el alumno de danza adquiera armonía y elegancia en el movimiento?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 20 ¿Considera usted que el conocimiento y dominio del propio cuerpo es importante para el alumno de danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 21 ¿Considera importante que en las clases de danza se establezcan comparaciones entre los más capaces y los menos capaces de la clase?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 22 ¿Considera importante plantearles las clases a los alumnos como una lucha para ser los mejores de la danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 23 ¿Considera importante desarrollar la autoestima de sus alumnos enfocando su ilusión hacia unas metas realistas y alcanzables, aunque no conduzcan al triunfo en la danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 24 ¿Considera importante la formación artística de los alumnos de danza?

GRADO ELEMENTAL		GRADO MEDIO	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

DATOS ESTADÍSTICOS

Edad

Años	
------	--

Sexo

Hombre	
Mujer	

Experiencia docente

Años	
------	--

Especialidad docente

D. Clásica	
D. Española	
D. Contemporánea	

ANEXO A.2. Cuestionario del profesorado de danza en el folklore

Estimados Profesores/as:

Actualmente realizo estudios de doctorado en la Facultad de Educación de la UNED y, para elaborar la Tesis Doctoral, estoy investigando sobre los valores que aportamos a nuestros alumnos a través de la enseñanza de la danza.

Me dirijo a vosotros con la finalidad de solicitaros vuestra colaboración en relación con el cumplimentado del cuestionario que a continuación se os presenta, el cual forma parte de los instrumentos empleados para la investigación.

Es de gran importancia la atención que vosotros podáis prestar a la resolución de este instrumento, pues de vuestras respuestas depende en gran medida el contraste de la hipótesis sobre la que se sustenta. Es aconsejable leer todo el cuestionario antes de empezar a contestar, a fin de facilitar la elección de una de las respuestas posibles, marcando una X en la casilla correspondiente. Es asimismo muy importante que no dejéis ninguna pregunta en blanco y contestéis lo más sinceramente posible. Las preguntas del cuestionario están diseñadas para ser aplicadas a profesores/as de Folklore de la Comunidad Valenciana. Os agradezco sinceramente y, de antemano, el tiempo y el esfuerzo empleado.

Atentamente,

Rosario Rodríguez Lloréns

CUESTIONARIO

Nº 1 ¿Consideras que es importante potenciar en el alumno de Folklore su sensibilidad y agrado ante las músicas y melodías tradicionales?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 2 ¿Consideras importante desarrollar en tus alumnos los sentimientos de unidad y de cooperación dentro del grupo a la hora de bailar?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 3 ¿Consideras importante la formación técnica de danza en los alumnos de Folklore?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 4 ¿Consideras importante enseñar a los alumnos de Folklore a conocer el valor propio y respetar el valor de los demás pues todos son igualmente valiosos?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 5 ¿Crees que es importante inculcar a los alumnos de Folklore que en las clases, ante todo, lo que importa es el progreso individual?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 6 ¿Consideras que es importante desarrollar en el alumno de Folklore su capacidad de sentir y transmitir el disfrute de la danza?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 7 ¿Consideras importante transmitir a tus alumnos que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo, egoísmo o beneficio propio?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 8 ¿Consideras importante que en las clases se establezcan comparaciones entre los más capaces y los menos capaces de la clase?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 9 ¿Consideras que el desarrollo del sentido rítmico y musical es importante en la formación del alumno en el Folklore?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 10 ¿Consideras importante transmitir a tus alumnos el amor y cuidado por las tradiciones de nuestros pueblos?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 11 ¿Consideras importante acostumbrar a los alumnos a que se midan y se comparen por el vestuario que lucen en las manifestaciones del Folklore tradicional?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 12 ¿Consideras que el aprendizaje de los movimientos de la danza y la coordinación de los mismos es importante para el alumno de danza en el Folklore?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 13 ¿Consideras que es importante que el alumno de Folklore adquiera gracia y soltura en sus movimientos?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

Nº 14 ¿Consideras importante que los alumnos participen en concursos de Danzas y Bailes Folklóricos?

NIÑOS		ADULTOS	
Muy importante		Muy importante	
Importante		Importante	
Poco importante		Poco importante	
Nada importante		Nada importante	

DATOS ESTADÍSTICOS

Edad

Años	
------	--

Sexo

Hombre	
Mujer	

Experiencia general en el Folklore

Años	
------	--

Experiencia como profesor/a

Años	
------	--

ANEXO A.3. Cuestionario de motivación infantil y juvenil en el folklore (Adaptación del Cuestionario “Participation Motivation Inventory” de Gill, Gross & Huddleston (1983), en su traducción castellana realizada por Durand (1988:34-35))

EDAD:

PREGUNTA: ¿Por qué bailas en el *Grup de Danses*?

1. Quiero bailar mejor.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

2. Quiero aprender nuevos movimientos y bailes.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

3. Me gusta aprender bailes de mi pueblo.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

4. Es por satisfacer a mis padres o amigos.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

5. Me gusta pertenecer a un grupo de baile.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

6. Me siento bien al bailar junto a mis compañeros en el grupo.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

7. Me gusta divertirme.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

8. Me gustan las emociones.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

9. Me gustan las músicas y las canciones tradicionales.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

10. Me gusta hacer nuevos amigos.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

11. Quiero estar con mis amigos.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

12. Me gustan los desafíos.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

13. Me gustan las actuaciones.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

14. Me siento bien cuando bailo.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

15. Me gustan los profesores.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

16. Me gusta ser el mejor bailando.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

17. Quiero ser importante y popular.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

18. Me gusta vestirme para el baile.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----------------

19. Me gusta porque se me da bien bailar.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----------------

20. Me gusta tener algo que hacer.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----------------

21. Me gusta tocar las castañuelas.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----------------

22. Me gustan los viajes.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----------------

23. Quiero relajarme.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	------------	--------------------------	-----------------

24. Quiero gastar energía.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

25. Quiero mantenerme en forma.

	Muy Importante		Importante		Nada Importante
--	----------------	--	------------	--	-----------------

**SI SE TE OCURREN OTROS MOTIVOS POR LOS QUE BAILAS
EN EL *GRUP DE DANSES* ESCRÍBELOS AQUÍ:**

26.

27.

28.

29.

30.

ANEXO A.4. Cuestionario de los bailadores adultos de los grupos de danzas

Estimados compañeros:

Actualmente realizo estudios de doctorado en la Facultad de Educación de la UNED y, para elaborar la Tesis Doctoral, estoy investigando sobre los valores que aporta a las personas el aprendizaje y la práctica de la danza.

Me dirijo a vosotros con la finalidad de solicitaros vuestra colaboración en relación con el cumplimentado del cuestionario que a continuación se os presenta, el cual forma parte de los instrumentos empleados para la investigación.

Es de gran importancia la atención que vosotros podáis prestar a la resolución de este instrumento, pues de vuestras respuestas depende en gran medida el contraste de la hipótesis sobre la que se sustenta. Es aconsejable leer todo el cuestionario antes de empezar a contestar, a fin de facilitar la elección de una de las respuestas posibles, marcando con una X en la casilla correspondiente. Es así mismo muy importante que no dejéis ninguna pregunta en blanco y contestéis lo más sinceramente posible. Las preguntas del cuestionario están diseñadas para ser aplicadas a bailadores de Folklore de la Comunidad Valenciana. Os agradezco sinceramente y, de antemano, el tiempo y el esfuerzo empleado.

Atentamente,

Rosario Rodríguez Lloréns

CUESTIONARIO

Nº 1 ¿Consideras que con la práctica del Folklore se potencia la sensibilidad y agrado ante las músicas y melodías tradicionales?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 2 ¿Consideras que con la práctica del Folklore se desarrollan los sentimientos de unidad y de cooperación dentro del grupo a la hora de bailar?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 3 ¿Consideras importante la formación técnica de danza en los bailadores de Folklore?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 4 ¿Consideras que con la práctica del Folklore se aprende a conocer el valor propio y respetar el valor de los demás?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 5 ¿Crees que en la práctica del Folklore, ante todo, lo que importa es el progreso individual?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 6 ¿Consideras que en la práctica del Folklore se siente y transmite el disfrute de bailar?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 7 ¿Consideras que con la práctica del Folklore se ayuda a comprender que la paz debe estar por encima de cualquier individualismo, egoísmo o beneficio propio?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 8 ¿Consideras que en la práctica del Folklore se estableces comparaciones entre los más capaces y los menos capaces de los grupos?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 9 ¿Consideras que el desarrollo del sentido rítmico y musical es importante en la formación de los bailarores en el Folklore?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 10 ¿Consideras que con la práctica del Folklore se trasmite el amor y cuidado por las tradiciones de nuestros pueblos?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 11 ¿Consideras que en la práctica del Folklore los grupos se miden y se comparan por el vestuario que lucen en las actuaciones?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 12 ¿Consideras que el aprendizaje de los movimientos de la danza y la coordinación de los mismos es importante en la práctica del Folklore?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 13 ¿Consideras que es importante que los bailadores de Folklore adquieran gracia y soltura en sus movimientos?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

Nº 14 ¿Consideras importante que los grupos participen en concursos de Danzas y Bailes Folklóricos?

MUCHO	
BASTANTE	
POCO	
NADA	

DATOS ESTADÍSTICOS

Edad

Años	
------	--

Sexo

Hombre	
Mujer	

Experiencia general en el Folklore

Años	
------	--

ANEXO A.5. Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza (Adaptación del Cuestionario “Participation Motivation Inventory” de Gill, Gross & Huddleston (1983), en su traducción castellana realizada por Durand (1988:34-35))

¿POR QUÉ VIENES A LAS CLASES DE DANZA?

1. Quiero mejorar mis movimientos.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Algo Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------

2. Quiero aprender nuevos bailes.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Algo Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------

3. Quiero mejorar mi nivel.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Algo Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------

4. Me gusta el espíritu de equipo.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Algo Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------

5. Me gusta el baile en grupo.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Algo Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------

6. Me gusta divertirme.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

7. Me gustan las emociones.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

8. Me gusta la acción.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

9. Me gusta hacer nuevos amigos.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

10. Quiero estar con mis amigos.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

11. Me gustan los desafíos.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

12. Me gustan las actuaciones.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

13. Me gustan las recompensas.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

14. Me gusta sentirme importante.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

15. Quiero ser importante y popular.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

16. Me gusta hacer aquello en lo cual destaco.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

17. Me gusta tener algo que hacer.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

18. Me gusta salir de casa.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

19. Quiero relajarme.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

20. Quiero gastar energía.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

21. Quiero mantenerme en forma.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

22. Me gusta hacer ejercicio.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

23. Me gustan los profesores.

	Muy Importante		Algo Importante		Nada Importante
--	----------------	--	-----------------	--	-----------------

24. Me gusta el vestuario de danza.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Algo Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------

25. Es por satisfacer a mis padres y amigos.

<input type="checkbox"/>	Muy Importante	<input type="checkbox"/>	Algo Importante	<input type="checkbox"/>	Nada Importante
--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------

ANEXO A.6. Tests de valores en los estudios oficiales de danza (Adaptación de los “Tests de Valores” de los *Materiales para Tutorías* del Colegio Nuestra Señora del Carmen (La Bañeza, León))

A.6.1. Test de autoestima

1. Si un amigo se enfada contigo:
 - * Piensas que se ha enfadado sin motivo y no le das importancia.
 - + Hablas con él y logras hacer las paces.
 - \$ Ni siquiera intentas hablar con él porque piensas que tiene razón.
2. Dentro de tu grupo de amigos y amigas de la clase de danza te consideras:
 - + Uno más dentro del grupo.
 - * Uno de los más populares y queridos del grupo.
 - \$ Uno de los menos divertidos del grupo.
3. Te parece que tus padres y tus hermanos:
 - \$ Con frecuencia, no se sienten muy conformes con tu manera de ser.
 - + A veces piensan que deberías portarte mejor.
 - * Están encantados contigo siempre.
4. Cuando vas a hacer un ejercicio de danza, piensas:
 - + Que llegarás a hacerlo.
 - * Que lo harás muy bien.
 - \$ Que es probable que no lo puedas hacer.
5. Llegas a una pradera en donde sabes que hay un trébol de 4 hojas. Crees que:
 - * Si lo buscas seguro que lo encontrarás.
 - + Debes intentar encontrarlo, y quizás des con él.
 - \$ Por mucho que lo intentes, no lograrás encontrarlo nunca.
6. Normalmente cuando te propones hacer algo:
 - \$ Te cuesta mucho conseguirlo.
 - + No lo sueles conseguir.
 - * Te resulta muy fácil conseguirlo.

7. Quieres organizar una fiesta de cumpleaños. Crees que:
- * Serías capaz de idear un plan para pasarlo muy bien.
 - + Pedirías colaboración a tus amigos para preparar la fiesta.
 - \$ Te preocuparías tanto que no sabrías que hacer.
8. Cuando te ves en el espejo del aula de danza bailando, piensas:
- + “Resultado agradable. No lo hago mal”.
 - \$ “¡Qué horrible estoy bailando!”.
 - * “Decididamente, estoy guapísimo/a”.
9. Cuando llegas a una fiesta, te parece:
- \$ Que nadie va a querer hablar contigo.
 - * Que vas a ser la persona más simpática de la fiesta.
 - + Que vas a divertirte con tus amigos y amigas.
10. Crees que cuando seas mayor serás:
- * Exactamente lo que quieras.
 - + Algo parecido a lo que te gustaría.
 - \$ Lo que puedas porque no te consideras muy inteligente.

A.6.2. Test de cooperación

1. Cuando tienes un problema, tiendes a:
- * Comentarle con tus amigos y buscar una solución entre todos.
 - + Resolverlo tú solo.
 - \$ Pedirle a otra persona que te lo resuelva.
2. Cuando un amigo te pide ayuda, sueles:
- + Decirle que tú no puedes hacer nada.
 - \$ Convencerle de que haga lo que tú dices.
 - * Ofrecerte para hacer lo que necesite.
3. Pensabas salir con tus amigos, pero alguien de tu familia se pone enfermo:
- + Te vas con tus amigos porque tú no puedes curarle.
 - * Te quedas con él para hacerle compañía, porque eso te agrada.
 - \$ Decides quedarte con él, pero te parece un rollo.

4. Tienes que inventarte una coreografía:
- * Te gusta mucho juntarte con varios compañeros para trabajar juntos.
 - + Prefieres hacerla tú solo/a y organizar el tiempo a tu aire.
 - \$ Le pides a un amigo/a que te ayude a hacer tu coreografía.
5. Sales de clase y ves que a un compañero/a se le caen las castañuelas al suelo:
- + Pasas de largo.
 - * Te paras a ayudarlo a recogerlas y eso te hace sentirte bien.
 - \$ Piensas pararte, pero te da pereza y, mientras tanto, tu compañero/a ya las ha recogido.
6. Si en tu casa hay un libro que toda tu clase quiere leer:
- * Lo comentas en clase por si le viene bien a alguno de tus compañeros/as.
 - + Te lo lees y no dices nada a los demás.
 - \$ Si te lo pide prestado un amigo/a, se lo dejas.
7. Tienes toda la tarde libre y llueve a cántaros. Prefieres:
- + Estar jugando en tu habitación.
 - * Ayudar a tus padres a preparar una merienda especial.
 - \$ Irte al salón a hacer lo que sea porque allí está tu familia.
8. Estás en clase de danza. Una compañera te pide prestado un coletero.
- \$ Se lo das refunfuñando porque te parece una pesada.
 - + Le dices que no tienes para no tener que ir a por él.
 - * Se lo das encantado/a porque te gusta que tu compañera tenga confianza contigo.
9. Vas a salir de casa y te dicen que bajas papel al contenedor para reciclarlo:
- + No coges la bolsa y luego dices que se te olvidó.
 - \$ Protestas un montón pero bajas el papel.
 - * Te encanta bajarlo porque tienes la sensación de estar haciendo algo útil.
10. Crees que cuando seas mayor:
- * Formarás parte de un equipo de trabajo y tomaréis las decisiones entre todos.
 - + Tendrás un trabajo que te permita decidir a ti solo.
 - \$ Trabajarás con otras personas, pero tendrás un margen de independencia alto.

A.6.3. Test de responsabilidad

1. Siempre estás en el aula de danza cuando toca extender el linóleo.
 - * Pero siempre encuentras una excusa para no ayudar a ponerlo.
 - + Por eso, siempre ayudas a ponerlo.
 - \$ Pero, de vez en cuando, te haces el remolón o el ocupado.

2. Sabes que tu abuelo está enfermo:
 - + Así que procuras ir a verle lo más posible.
 - * No vas a verle porque eso supondría no jugar con tus amigos.
 - \$ De vez en cuando le vas a ver, aunque prefieras estar con tus amigos.

3. Le has prometido a un amigo ir a su casa y repasarle un baile:
 - \$ Pero, como no te apetece, le haces ir a tu casa al día siguiente.
 - * Sin embargo, le dices que no puedes ir y te vas a jugar con otros amigos.
 - + Así que vas a verle y estás con él hasta que le sale.

4. Tienes que practicar el toque de castañuelas para la próxima clase:
 - \$ Pero, como también te gusta divertirme, sólo practicas 5 minutos antes de clase.
 - + De modo que bajas a jugar mucho menos de lo habitual.
 - * Pero te parece tanto esfuerzo que decides 'olvidarlas' en casa.

5. Te dejan al cuidado de tu hermano pequeño:
 - + No le dejas nunca solo para que no le pase nada.
 - * En el último momento, te haces el enfermo para que no te dejen solo con él.
 - \$ Para que no te dé la lata, le dejas hacer lo que quiera.

6. Tu padre te pide que vayas a hacer un recado:
 - \$ Das mil vueltas por la casa, para intentar no tener que hacerlo.
 - + Lo haces en seguida.
 - * Dices que no puedes porque tienes que hacer muchos deberes.

7. En la escuela de danza te dejan un CD de música:
 - * Como aún necesitas usarlo para hacer un trabajo, tardas varios días en devolverlo.
 - + Lo devuelves en la fecha que debes.
 - \$ El día que has de devolverlo, te da pereza ir y vas al día siguiente.

8. Tienes un perro y te toca sacarlo a pasear:

- + Lo sacas a su hora.
- \$ Tardas un poco en sacarlo, para ver si alguien se te adelanta.
- * No lo sacas y luego dices que no te diste cuenta de la hora.

9. Sabes que tus castañuelas las usará tu hermano/a el año que viene:

- + Las cuidas mucho, para que le queden casi nuevas.
- * Las usas como te apetece, sin preocuparte de eso para nada.
- \$ Te acuerdas cada vez que se te caen al suelo.

10. Crees que de mayor:

- \$ Procurarás tener pocas posibilidades, pero las asumirás.
- * Siempre que puedas eludirás las responsabilidades.
- + Te gustará tener responsabilidades y asumirlas.

A.6.4. Test de tolerancia

1. Cuando una persona a la que quieres te cuenta algo que no te interesa mucho:

- * Piensas en otra cosa, mientras finges que le estás haciendo caso.
- + Le escuchas con atención porque sabes que para ella es importante.
- \$ Cambias de tema de conversación lo antes posible.

2. Las personas que viven de una forma muy distinta a la tuya:

- \$ Te parecen tan raras que no te gusta estar con ellas.
- * Te resultan indiferentes.
- + Despiertan tu curiosidad y te agrada conocerlas.

3. Si alguien se comporta injustamente con otra persona delante de ti:

- \$ Procuras no meterte en asuntos de otras personas.
- + Sales en su defensa, aunque eso te pueda perjudicar.
- * La defiendes sólo si eso no te complica a ti la vida.

4. Cuando no comprendes el comportamiento de otra persona:

- \$ No te relacionas con ella porque te desagrada.
- * La ignoras.
- + Tratas de conocerla mejor para comprender su actitud.

5. Estás colocado en una fila al principio de la clase de danza y entra un compañero/a:

- \$ Te quedas quieto como si nada.
- + Te mueves para dejarle un sitio en la fila.
- * Siempre procuras colocarte al fondo para no tener que dejarle el sitio a nadie.

6. Cuando en las clases de danza se propone baile libre con tus compañeros:

- \$ Haces todo lo posible por que se baile siempre lo que tú quieres.
- + Te gusta bailar lo que más les apetezca a todos.
- * Bailas lo que sea, pero un poco a tu aire.

7. Si te invitasen a una academia de baile africano:

- + Irías encantado porque te parecería muy interesante.
- * Te daría un poco lo mismo. El caso es bailar.
- \$ No te apetecería ir porque la danza española es la mejor.

8. Cuando estás en el pasillo esperando para entrar en la clase de danza:

- + Procuras no hacer mucho ruido por si molestas a otras clases.
- * Hablas cuando te apetece.
- \$ Armas jaleo con las castañuelas porque es lo que más te apetece.

9. Prefieres relacionarte con personas que:

- \$ Piensan exactamente como tú.
- + Piensan de manera distinta a ti, porque aprendes de ellas.
- * Ni sabes lo que piensan ni quieren saber lo que piensas tú.

10. Piensas que de mayor:

- * Lograrás no tener que dar tu opinión casi nunca.
- \$ Conseguirás que se haga siempre lo que tú quieres.
- + Tendrás en cuenta las opiniones de los demás y los demás tendrán en cuenta la tuya.

A.6.5. Tablas de correspondencia de los ítems adaptados con los ítems originales

Adaptación del Test de autoestima	
Ítems originales	Ítems adaptados
<p>2. Dentro de tu grupo de amigos y amigos te consideras:</p> <p>+ Uno más dentro del grupo.</p> <p>* Uno de los más populares y queridos del grupo.</p> <p>\$ Uno de los menos divertidos del grupo.</p>	<p>2. Dentro de tu grupo de amigos y amigos de la clase de danza te consideras:</p> <p>+ Uno más dentro del grupo.</p> <p>* Uno de los más populares y queridos del grupo.</p> <p>\$ Uno de los menos divertidos del grupo.</p>
<p>4. Cuando vas a resolver un problema de matemáticas, piensas:</p> <p>+ Que llegarás a resolverlo.</p> <p>* Que lo resolverás muy bien.</p> <p>\$ Que es probable que no lo puedas resolver.</p>	<p>4. Cuando vas a hacer un ejercicio de danza, piensas:</p> <p>+ Que llegarás a hacerlo.</p> <p>* Que lo harás muy bien.</p> <p>\$ Que es probable que no lo puedas hacer.</p>
<p>8. Cuando te ves en un espejo piensas:</p> <p>+ “Resultado agradable. No estoy mal.”</p> <p>\$ “¡Qué horrible estoy!”</p> <p>* “Decididamente, soy guapísimo.”</p>	<p>8. Cuando te ves en el espejo del aula de danza bailando, piensas:</p> <p>+ “Resultado agradable. No lo hago mal.”</p> <p>\$ “¡Qué horrible estoy bailando!”</p> <p>* “Decididamente, estoy guapísimo.”</p>

Adaptación del Test de cooperación

Ítems originales	Ítems adaptados
<p>4. Tienes que hacer los deberes de clase:</p> <p>* Te gusta mucho juntarte con varios compañeros para trabajar juntos.</p> <p>+ Prefieres hacerlos tú solo y organizar el tiempo a tu aire.</p> <p>\$ Le pides a un amigo que vaya a tu casa para ayudarte.</p>	<p>4. Tienes que inventarte una coreografía:</p> <p>* Te gusta mucho juntarte con varios compañeros para trabajar juntos.</p> <p>+ Prefieres hacerla tú solo y organizar el tiempo a tu aire.</p> <p>\$ Le pides a una amigo que te ayude a hacer tu coreografía.</p>
<p>5. Vas por la calle y ves que a una persona se le caen un montón de papeles al suelo:</p> <p>+ Pasas de largo.</p> <p>* Te paras a recogerlos y eso te hace sentirte bien.</p> <p>\$ Piensas pararte, pero te da pereza y, mientras tanto, la persona los ha recogido.</p>	<p>5. Sales de clase y ves que a un compañero se le caen las castañuelas al suelo:</p> <p>+ Pasas de largo.</p> <p>* Te paras a ayudarle a recogerlas y eso te hace sentirte bien.</p> <p>\$ Piensas pararte, pero te da pereza y, mientras tanto, tu compañero ya las ha recogido.</p>
<p>8. Estás solo en casa. El vecino de enfrente llama a la puerta y te pide perejil:</p> <p>\$ Se lo das refunfuñando porque te parece un pesado.</p> <p>+ Le dices que no hay para no tener que ir a por él.</p> <p>* Se lo das encantado porque te gusta que tu vecino tenga confianza con tu familia.</p>	<p>8. Estás en la clase de danza. Una compañera te pide prestado un coiletero:</p> <p>\$ Se lo das refunfuñando porque te parece una pesada.</p> <p>+ Le dices que no tienes para no tener que ir a por él.</p> <p>* Se lo das encantado porque te gusta que tu compañera tenga confianza contigo.</p>

Adaptación del Test de responsabilidad

Ítems originales	Ítems adaptados
<p>1. Siempre estás en casa a la hora de poner la mesa:</p> <p>* Pero siempre encuentras una excusa para no ayudar a ponerla.</p> <p>+ Por eso, siempre ayudas a ponerla.</p> <p>\$ Pero, de vez en cuando, te haces el remolón o el ocupado.</p>	<p>1. Siempre estás en el aula de danza cuando toca extender el linóleo:</p> <p>* Pero siempre encuentras una excusa para no ayudar a ponerlo.</p> <p>+ Por eso, siempre ayudas a ponerlo.</p> <p>\$ Pero, de vez en cuando, te haces el remolón o el ocupado.</p>
<p>3. Le has prometido a un amigo ir a su casa y explicarle un tema de lengua:</p> <p>\$ Pero, como no te apetece, le haces ir a tu casa al día siguiente.</p> <p>* Sin embargo, le dices que no puedes ir y te vas a jugar con otros amigos.</p> <p>+ Así que vas a verle y estás con él hasta que lo entiende.</p>	<p>3. Le has prometido a un amigo ir a su casa y repararle un baile:</p> <p>\$ Pero, como no te apetece, le haces ir a tu casa al día siguiente.</p> <p>* Sin embargo, le dices que no puedes ir y te vas a jugar con otros amigos.</p> <p>+ Así que vas a verle y estás con él hasta que le sale.</p>
<p>4. Tienes que estudiar un examen difícil:</p> <p>\$ Pero, como también te gusta divertirme, estudias el día antes del examen.</p> <p>+ De modo que bajas a jugar mucho menos de lo habitual.</p> <p>* Pero te parece tan aburrido que decides hacerte una "chuleta".</p>	<p>4. Tienes que practicar el toque de castañuelas para la próxima clase:</p> <p>\$ Pero, como también te gusta divertirme, sólo practicas 5 minutos antes de clase.</p> <p>+ De modo que bajas a jugar mucho menos de lo habitual.</p> <p>* Pero te parece tanto esfuerzo que decides "olvidarlas" en casa.</p>
<p>7. Sacas un libro de la biblioteca:</p> <p>* Como aún necesitas usarlo para hacer un trabajo, tardas varios días en devolverlo.</p> <p>+ Lo devuelves en la fecha que debes.</p> <p>\$ El día que se acaba el préstamo, te da pereza ir a devolverlo y vas al día siguiente.</p>	<p>7. En la escuela de danza te dejan un CD de música:</p> <p>* Como aún necesitas usarlo para hacer un trabajo, tardas varios días en devolverlo.</p> <p>+ Lo devuelves en la fecha que debes.</p> <p>\$ El día que has de devolverlo, te da pereza ir y vas al día siguiente.</p>
<p>9. Sabes que tus libros del colegio los usará tu hermano el año que viene:</p> <p>+ Los cuidas mucho, para que le queden casi nuevos.</p> <p>* Los usas como te apetece, sin preocuparte de eso para nada.</p> <p>\$ Te acuerdas cada vez que estropeas alguna página.</p>	<p>9. Sabes que tus castañuelas las usará tu hermano el año que viene:</p> <p>+ Las cuidas mucho, para que le queden casi nuevas.</p> <p>* Las usas como te apetece, sin preocuparte de eso para nada.</p> <p>\$ Te acuerdas cada vez que se te caen al suelo.</p>

Adaptación del Test de tolerancia

Ítems originales	Ítems adaptados
<p>5. Vas sentado en el autobús y entra una persona mayor:</p> <p>§ Te quedas sentado como si nada.</p> <p>+ Te levantas para dejar que se siente.</p> <p>* Siempre procuras sentarte al fondo para no tener que dejarle el sitio a nadie.</p>	<p>5. Estás colocado en una fila al principio de la clase de danza y entra un compañero/a:</p> <p>§ Te quedas quieto como si nada.</p> <p>+ Te mueves para dejarle un sitio en la fila.</p> <p>* Siempre procuras colocarte al fondo para no tener que dejarle el sitio a nadie.</p>
<p>6. Cuando juegas con tus amigos:</p> <p>§ Haces todo lo posible por que se juegue siempre a lo que tú quieres.</p> <p>+ Te gusta jugar a lo que más les apetezca a todos.</p> <p>* Juegas a lo que sea, pero un poco a tu aire.</p>	<p>6. Cuando en las clases de danza se propone baile libre con tus compañeros:</p> <p>§ Haces todo lo posible por que se baile siempre lo que tú quieres.</p> <p>+ Te gusta bailar lo que más les apetezca a todos.</p> <p>* Bailas lo que sea, pero un poco a tu aire.</p>
<p>7. Si te invitasen a comer a un restaurante de comida africana:</p> <p>+ Irías encantado porque te parecería muy interesante.</p> <p>* Te daría un poco lo mismo. El caso es comer.</p> <p>§ No te apetecería ir porque la comida española es la mejor.</p>	<p>7. Si te invitasen a una academia de baile africano:</p> <p>+ Irías encantado porque te parecería muy interesante.</p> <p>* Te daría un poco lo mismo. El caso es bailar.</p> <p>§ No te apetecería ir porque la danza española es la mejor.</p>
<p>8. Si vas a leer a la biblioteca:</p> <p>+ Procuras no hacer mucho ruido, por si molestas a alguien</p> <p>* Hablas cuando te apetece.</p> <p>§ Armas jaleo porque es lo que más te divierte.</p>	<p>8. Cuando estás en el pasillo esperando para entrar en la clase de danza:</p> <p>+ Procuras no hacer mucho ruido, por si molestas a otras clases</p> <p>* Hablas cuando te apetece.</p> <p>§ Armas jaleo con las castañuelas porque es lo que más te divierte.</p>

APÉNDICE DOCUMENTAL B

Tablas de respuestas de los

Cuestionarios y Tests

ANEXO B.1. Tabla de respuestas del Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza-CVCD en el Grado Elemental

GRADO ELEMENTAL

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD	ESPECIALIDAD	EXPERIENCIA
1	244434242243444144441144	M	31	CL+ESP	11
2	334433442344334234442234	M	30	CL	4
3	244434243244444144341233	M	30	CL	9
4	333423432233433133331144	M	23	OTRAS	2
5	443434442243444143341144	M	42	CL+OTR	24
6	244434441242433144332234	M	25	CL	4
7	343434442143443144331343	M	35	ESP	10
8	444443343344444244442244	M	27	CL	3
9	133414441144443134441144	M	44	CL+CONT	14
10	244324441144444144441144	M	41	CL	19
11	244324441144444144441144	M	51	ESP	25
12	244344341144344134441144	M	45	OTRAS	10
13	133313231144334124241133	M	55	CL	30
14	244413332244444134331123	M	34	CL+ESP	11
15	233413441144444134431144	M	37	ESP	17
16	223312342242322113121122	H	42	OTRAS	8
17	224332342244333123231122	M	36	CL	10
18	244434232244443134231142	M	27	CL	6
19	334423442344334134441234	M	29	ESP	6
20	343344233243433134342133	M	46	CL+ESP	16
21	234444442144444144441244	M	43	CL	20
22	343434442243444144442344	M	46	CL	28
23	434414443344444144342234	M	29	ESP	6
24	334423343444443134332233	M	22	ESP	1
25	234413331233334134431144	M	27	ESP	4
26	334424442343443143442144	M	29	CL	3
27	334424442343443143442144	M	25	CL	5
28	233332442243334134431234	M	21	CL	2
29	343423341242443134341143	M	27	CL+ESP	11
30	244323441143334144331144	M	29	CL	6
31	423434344342343134242443	M	20	CL+ESP	2
32	344314441244444134441142	M	30	CL+ESP	8
33	343433343343333143331123	M	22	CONT	2
34	443414441144444143341144	M	26	CL	7
35	444434443444444144441134	M	24	ESP	4
36	234323231343443134442223	M	35	CL	14
37	223414441142444134443144	M	35	CL	13
38	334424442144444144441344	M	39	CL	15
39	344423443343333134442243	M	31	CL+ESP	12
40	4334244411434441443331133	M	43	CL+ESP	20
41	244414331244444144441144	M	29	CL+ESP	10
42	444414441344444144441144	M	32	CL+ESP	10
43	343434342344443134432133	M	33	CL+ESP	16
44	244321441143333134342223	M	49	CL	30
45	243414441143444144431144	M	40	CL	12
46	433323322333444334333333	M	47	CL	25
47	424433431444344244442323	M	49	ESP	20

48	344313431344234234442344	M	45	CONT	6
49	344434342344443143341144	M	40	CONT	22
50	343424441244443144441144	M	50	CL	20
51	443413442344334144441144	M	56	CL	39
52	233313342234334133331223	M	51	CL	25
53	233213341133334233331223	M	45	CL	20
54	223212341133333233331233	H	34	CONT+OT	15
55	424413442344434144441344	M	57	CL	30
56	234333441244434134341233	M	37	ESP	16
57	444434442144444144441144	M	38	CL	12
58	434313442144334144441144	M	46	CL	26
59	132212331133323232331213	M	51	ESP	30
60	233213341133334233331223	M	51	ESP	30
61	323223241233334133331213	M	44	CL+ESP	25
62	344334442244444144441134	H	56	CL	16
63	333323333343333133342142	M	45	CONT	5
64	233314441144444134441144	H	50	OTRAS	30
65	344424443244444144441144	M	37	CONT	15
66	444424444144444143341134	M	33	CONT+CL	13
67	434434442244444144442144	M	32	CONT+CL	16
68	434424441144444144441144	M	24	CL	1

INDICADORES DE LAS VARIABLES ORDENADOS TAL COMO APARECEN LOS ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO

1-FA4	Desarrollo del estilo propio	13-FV1	Desarrollo moral
2-FV5	Estímulo de la cooperación	14-FV2	Valor del respeto
3-FT1	Desarrollo técnico	15-FT4	Equilibrio
4-FV4	Valor de la igualdad	16-FC1	Compañero como enemigo
5-FC6	Estímulo de la individualidad	17-FA2	Danza como comunicación
6-FV3	Valor de la paz	18-FT6	Coordinación
7-FA3	Expresividad	19-FA6	Armonía y elegancia
8-FA5	Sensibilidad musical	20-FT2	Conocimiento y dominio corporal
9-FC3	Estímulo espíritu competitivo	21-FC4	Estímulo de las comparaciones
10-FC5	Magnificar el éxito	22-FC2	Estímulo de la lucha
11-FT5	Desarrollo del ritmo	23-FV6	Valor de la autoestima vs triunfo
12-FT3	Respiración	24-FA1	Desarrollo artístico

ANEXO B.2. Tabla de respuestas del Cuestionario de Valores y Competitividad en la Danza-CVCD en el Grado Medio

GRADO MEDIO

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD	ESPECIALIDAD	EXPERIENCIA
1	324434342244444144441144	M	31	CL+ESP	11
2	424433443344334244442344	M	30	CL	4
3	324434343344444144441234	M	30	CL	9
4	444333442344444144341134	M	42	CL+OTR	24
5	424434442244433144442244	M	25	CL	4
6	424424443244444144441243	M	35	ESP	10
7	43444344444444244443244	M	27	CL	3
8	334424442244444144442144	M	44	CL+CONT	14
9	334224442244444144441244	M	41	CL	19
10	334224442244444144441244	M	51	ESP	25
11	444343441244344144441144	M	45	OTRAS	10
12	214224442244444134441144	M	55	CL	30
13	324413442344444144441144	M	34	CL+ESP	11
14	333413441144444134441144	M	37	ESP	17
15	224312343343333123231123	H	42	OTRAS	8
16	224332443344334123331133	M	36	CL	10
17	434433442444433144441143	M	27	CL	6
18	424423442344334134441234	M	29	ESP	6
19	334243444344444134443344	M	46	CL+ESP	16
20	324444442144444144441244	M	43	CL	20
21	424434442244444144442344	M	46	CL	28
22	444414443344444144342234	M	29	ESP	6
23	424323444444444144342334	M	22	ESP	1
24	234314441243344134431134	M	27	ESP	4
25	434324442343443144442144	M	29	CL	3
26	434324442343443144442144	M	25	CL	5
27	314342442343334144442334	M	21	CL	2
28	424323441342444144441244	M	27	CL+ESP	11
29	334342443444334144443224	M	22	CL	1
30	314333441243334144441144	M	29	CL	6
31	414434443343334144442443	M	20	CL+ESP	2
32	344314441244444144441144	M	30	CL+ESP	8
33	434433443444324234442333	M	22	CONT	2
34	334414442244444144441244	M	26	CL	7
35	444434443444444144441134	M	24	ESP	4
36	324234443444444144441334	M	35	CL1	4
37	414324442243434244442244	M	35	CL	13
38	424424442144444144441344	M	39	CL	15
39	434423443344334144442244	M	31	CL+ESP	12
40	424424442144444144441134	M	43	CL+ESP	20
41	434334443344444144441244	M	29	CL+ESP	10
42	434314441344444144441144	M	32	CL+ESP	10
43	434444443444444144442244	M	33	CL+ESP	16
44	324321442143333144442233	M	49	CL	30
45	224414442244444144441144	M	40	CL	12
46	424344443444444444432444	M	47	CL	25
47	424433431444344244442344	M	49	ESP	20

48	434313431344234234442344	M	45	CONT	6
49	443444444344443243242144	M	40	CONT	22
50	434424442244444144441244	M	50	CL	20
51	434413442344334144441144	M	56	CL	39
52	433214341133434243341214	M	51	CL	25
53	334323342143334234341223	M	45	CL	20
54	323223441133324233341233	H	34	CONT+OT	15
55	443444443344444143341143	M	33	CONT	5
56	424413442344434144441344	M	57	CL	30
57	424434442444434144442333	M	37	ESP	16
58	444434443244444144441244	M	38	CL	12
59	424313442144334144441144	M	46	CL	26
60	323212342144234233342223	M	51	ESP	30
61	433313342143334234341223	M	51	ESP	30
62	323222342243234134341223	M	44	CL+ESP	25
63	434334443344444144441244	H	56	CL	16
64	333323333343333133342143	M	45	CONT	5
65	424314442244444144441244	H	50	OTRAS	30
66	434424443244444144441144	M	37	CONT	15
67	444434444144444143341134	M	33	CONT+CL	13
68	434444442244444144442144	M	32	CONT+CL	16
69	434424442244444144441244	M	24	CL	1

INDICADORES DE LAS VARIABLES ORDENADOS TAL COMO APARECEN LOS ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO

- 1-FA4 Desarrollo del estilo propio
- 2-FV5 Estimulo de la cooperación
- 3-FT1 Desarrollo técnico
- 4-FV4 Valor de la igualdad
- 5-FC6 Estimulo de la individualidad
- 6-FV3 Valor de la paz
- 7-FA3 Expresividad
- 8-FA5 Sensibilidad musical
- 9-FC3 Estimulo espíritu competitivo
- 10-FC5 Magnificar el éxito
- 11-FT5 Desarrollo del ritmo
- 12-FT3 Respiración
- 13-FV1 Desarrollo moral
- 14-FV2 Valor del respeto
- 15-FT4 Equilibrio
- 16-FC1 Compañero como enemigo
- 17-FA2 Danza como comunicación
- 18-FT6 Coordinación
- 19-FA6 Armonía y elegancia
- 20-FT2 Conocimiento y dominio corporal
- 21-FC4 Estimulo de las comparaciones
- 22-FC2 Estimulo de la lucha
- 23-FV6 Valor de la autoestima vs triunfo
- 24-FA1 Desarrollo artístico

ANEXO B.3. Tabla de respuestas del Cuestionario del profesorado de danza en el folklore infantil

FOLKLORE INFANTIL

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA
1	44342341342331	H	48	23
2	44342442441342	H	39	12
3	34242442341342	M	26	4
4	44342331431442	M	28	3
5	34342441331431	M	46	3
6	44342441441431	H	44	27
7	44142341341134	M	39	10
8	44341441441341	M	47	10
9	44441441441444	M	45	10
10	44342441241341	M	28	5
11	44342441241341	M	23	3

INDICADORES DE LAS VARIABLES ORDENADOS TAL COMO APARECEN LOS ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO

- 1- FVF1 Agrado por melodías y danzas tradicionales
- 2- FVF2 Valores de la unidad y la cooperación
- 3- FTF1 Desarrollo técnico
- 4- FVF3 Valores del respeto y la igualdad
- 5- FCF1 Estimulo de la individualidad
- 6- FAF1 Danza como comunicación
- 7- FVF4 Valor de la paz
- 8- FCF2 Estimulo de las comparaciones
- 9- FTAF2 Ritmo y Musicalidad
- 10- FVF5 Amor y cuidado por la tradición
- 11- FCF3 Pugna por el vestuario
- 12- FTF3 Coordinación
- 13- FAF3 Gracia y soltura
- 14- FCF4 Estimulo del espíritu competitivo

ANEXO B.4. Tabla de respuestas del Cuestionario del profesorado de danza en el folkllore adulto

FOLKLORE ADULTO

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA
1	44342341342341	H	48	23
2	44442441441441	H	61	38
3	34342442441342	H	39	12
4	34342442341342	M	26	4
5	44342331431442	M	28	3
6	34342441331431	M	46	3
7	44342441441431	H	44	27
8	44142442442244	M	39	10
9	44341441441341	M	47	10
10	44441441441444	M	45	10
11	44432441341441	M	28	5
12	44432441341441	M	23	3

INDICADORES DE LAS VARIABLES ORDENADOS TAL COMO APARECEN LOS ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO

- 1- FVF1 Agrado por melodías y danzas tradicionales
- 2- FVF2 Valores de la unidad y la cooperación
- 3- FTF1 Desarrollo técnico
- 4- FVF3 Valores del respeto y la igualdad
- 5- FCF1 Estímulo de la individualidad
- 6- FAF1 Danza como comunicación
- 7- FVF4 Valor de la paz
- 8- FCF2 Estímulo de las comparaciones
- 9- FTAF2 Ritmo y Musicalidad
- 10- FVF5 Amor y cuidado por la tradición
- 11- FCF3 Pugna por el vestuario
- 12- FTF3 Coordinación
- 13- FAF3 Gracia y soltura
- 14- FCF4 Estímulo del espíritu competitivo

ANEXO B.5. Tabla de respuestas del Cuestionario de motivación infantil y juvenil en el folklore

BAILADORES INFANTILES Y JUVENILES

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD
1	3211221122122111122233311	M	10
2	2322321333112111121133311	M	8
3	232333312333333333313333	M	9
4	32223331333233333333233	M	8
5	2331233222323331123221222	M	10
6	2323332313323221122212222	M	8
7	23332333233233333333213	M	9
8	3321333132313331232233313	M	6
9	2331333132323331332233313	M	6
10	23313333332333213333333	M	12
11	23313333332333213333333	M	12
12	33313333333333333333333	M	11
13	3331333313333331121323333	M	12
14	333133333323331132333333	M	15
15	333133323332333222313333	M	7
16	33333333333333333333313	M	7
17	33333333333333333333313	M	7
18	3333333233333322333323	M	8
19	222133332333221123323321	M	8
20	33313333331333113333233	M	9
21	333133333323332132123212	M	9
22	333133333333331123233333	M	10
23	232133222222321123233323	M	10
24	333133333333331123233333	M	10
25	323123322323333113323333	M	11
26	223133232333232122333131	M	15
27	3221333223312332122233121	M	14
28	2231233323333331132333232	M	13
29	3331233223233331133233223	M	12
30	3231233323333331132333232	M	14
31	333123322332223112222221	H	11
32	2331133313323221112233321	H	10
33	323233232222323322123313	H	11
34	332133322333323323323223	M	10
35	333133333333333333323323	M	11
36	3322333323323223323232333	M	11
37	333133333323323133223233	H	11
38	3121332232223223333233223	M	11
39	233223323332333113223211	M	10
40	3232122122233232133232112	M	11
41	23212332333232322233212	M	13
42	33333332333333333333233	M	10
43	3331223322322232122233211	M	14
44	3332333223313333233333333	M	12
45	2331333232333331121131223	M	10
46	2322233333321221221322222	M	13
47	123133322213211122321311	M	13
48	333133332223322132232123	M	14
49	3333233233323332232333333	M	14

50	2221233323312331113113211	M	14
51	2331333332232332122323233	M	11
52	3221233223313331122113111	M	11
53	323133222213331222331111	M	11
54	1222123223223223112113133	M	13
55	2222122112212121121232122	M	13
56	2221122122212231123333233	M	14
57	222133333333331132333333	H	15
58	332223322332332222332323	M	10
59	1321232122212222112223222	M	11
60	3332233333222332222122122	M	10
61	233233333323331131333311	M	10
62	2331223332332331121223111	M	10
63	2321233123312331121221112	M	10
64	3331233123313121122223112	M	13
65	2321232123223231132213212	M	13
66	3323333323213321123222222	M	13
67	2232333223313331122313333	M	12
68	333133332333332233123123	M	8
69	333133332333332233123113	M	8
70	233333333333331133323123	M	7
71	2332233233333321123113211	M	11
72	332322332333231131131112	M	8
73	233233322332331123112211	M	10
74	2321233212321231112132322	H	11
75	33313333333333133233123	M	8

ÍTEMES ORDENADOS TAL COMO APARECEN EN EL CUESTIONARIO

- 1 Quiero bailar mejor
- 2 Quiero aprender nuevos movimientos y bailes
- 3 Me gusta aprender bailes de mi pueblo
- 4 Es por satisfacer a mis padres o amigos
- 5 Me gusta pertenecer a un grupo de baile
- 6 Me siento bien al bailar junto a mis compañeros en el grupo
- 7 Me gusta divertirme
- 8 Me gustan las emociones
- 9 Me gustan las músicas y las canciones tradicionales
- 10 Me gusta hacer nuevos amigos
- 11 Quiero estar con mis amigos
- 12 Me gustan los desafíos
- 13 Me gustan las actuaciones
- 14 Me siento bien cuando bailo
- 15 Me gustan los profesores
- 16 Me gusta ser el mejor bailando
- 17 Quiero ser importante y popular
- 18 Me gusta vestirme para el baile
- 19 Me gusta porque se me da bien bailar
- 20 Me gusta tener algo que hacer
- 21 Me gusta tocar las castañuelas
- 22 Me gustan los viajes
- 23 Quiero relajarme
- 24 Quiero gastar energía
- 25 Quiero mantenerme en forma

ANEXO B.6. Tabla de respuestas del Cuestionario de los bailarines adultos de los grupos de danzas

BAILADORES ADULTOS DE LOS GRUPOS DE FOLKLORE

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA
1	44441441411441	H	35	21
2	44342443442442	M	29	4
3	44242442444342	M	54	36
4	34333334444442	M	29	5
5	44232442443242	M	22	7
6	442414423444432	M	28	28
7	44442332443442	H	31	15
8	44332444433442	H	27	2
9	44231434434441	M	39	24
10	33243431442242	H	50	8
11	43341433433344	M	55	37
12	33433443432442	H	42	15
13	43332343443342	M	42	16
14	33442444434442	H	43	17
15	44332442442341	H	56	28
16	43443343324441	M	47	10
17	33332332432443	M	23	10
18	44333433443344	H	25	7
19	44232442343231	M	38	20
20	44442443444342	H	42	7
21	43343443443341	M	31	20
22	44433433442444	M	37	5
23	43333343443442	H	50	35
24	44443443444444	M	37	4
25	44342444444444	H	42	6
26	34341443443444	M	46	4
27	44443443443444	M	50	3
28	33342432343333	M	56	4
29	43434424441444	M	53	4
30	33443344444442	M	39	4
31	43341323323342	M	46	7
32	33342422443333	M	36	1
33	44332443342344	M	40	1
34	44231422441343	M	15	10
35	44231422441343	M	16	10
36	43442441331433	M	17	3
37	44334441442441	M	17	3
38	33443434443331	M	14	1
39	34132431443342	M	41	4
40	33143443422431	H	16	6

INDICADORES DE LAS VARIABLES ORDENADOS TAL COMO APARECEN LOS ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO

1- VF1	Agrado por melodías y danzas tradicionales	12- DTF3	Coordinación
2- VF2	Valores de la unidad y la cooperación	13- DAF3	Gracia y soltura
3- DTF1	Técnica	14- CF4	Espíritu competitivo
4- VF3	Valores del respeto y la igualdad		
5- CF1	Individualidad		
6- DAF1	Danza como comunicación		
7- VF4	Valor de la paz		
8- CF2	Comparaciones		
9- DTAF2	Ritmo y Musicalidad		
10- VF5	Amor y cuidado por la tradición		
11- CF3	Pugna por el vestuario		

ANEXO B.7. Tablas de respuestas del Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza de los grupos experimental y control. Valoraciones Pre y Posttest

GRUPO EXPERIMENTAL-MOTIVACIÓN PRETEST

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD
1	333333333332213322223333	M	12
2	333333333333333333333333	M	11
3	333333333332323333323321	M	9
4	33333333323323331332331	M	9
5	33333333332223332333331	M	11
6	33333333332223333233321	M	11
7	3333233233232113322122331	M	12
8	32332333323332331333331	M	11
9	3333323323211233232322	M	10

GRUPO EXPERIMENTAL-MOTIVACIÓN POSTTEST

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD
1	33332332333222333233321	M	12
2	32333333333233333333333	M	11
3	333322233323322333223311	M	9
4	333233333232112321223321	M	9
5	333333333331313331333321	M	11
6	332323233231112322323221	M	11
7	3332332132232223232212321	M	13
8	33333333333233331333321	M	12
9	32333233223222332233232	M	10

GRUPO CONTROL-MOTIVACIÓN PRETEST

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD
1	33333333323222333233231	M	11
5	3233233332322113333133221	M	11
9	333323332323333223233221	M	11
13	2333333332233332333111	M	11
17	33333223332212322223331	M	11
22	333322233232213323233323	M	11
26	333333233132213322333322	M	11
30	23333332321222333233322	M	12
34	323332223323211222233222	M	12

GRUPO CONTROL-MOTIVACIÓN POSTTEST

	PUNTUACIONES	SEXO	EDAD
1	333333333233323333133221	M	11
5	32333333231221333333111	M	11
9	33333332223231332333321	M	11
13	3233332233233222331333221	M	12
17	333333233231112222123121	M	11
22	333332333232113333223331	M	12
26	132223323313221332233322	M	12
30	2333333323222233333322	M	13
34	3233232223223233232233211	M	13

ÍTEMES ORDENADOS TAL COMO APARECEN EN EL CUESTIONARIO

- 1 Quiero mejorar mis movimientos
- 2 Quiero aprender nuevos bailes
- 3 Quiero mejorar mi nivel
- 4 Me gusta el espíritu de equipo
- 5 Me gusta el baile en grupo
- 6 Me gusta divertirme
- 7 Me gustan las emociones
- 8 Me gusta la acción
- 9 Me gusta hacer nuevos amigos
- 10 Quiero estar con mis amigos
- 11 Me gustan los desafíos
- 12 Me gustan las actuaciones
- 13 Me gustan las recompensas
- 14 Me gusta sentirme importante
- 15 Quiero ser importante y popular
- 16 Me gusta hacer aquello en lo cual destaco
- 17 Me gusta tener algo que hacer
- 18 Me gusta salir de casa
- 19 Quiero relajarme
- 20 Quiero gastar energía
- 21 Quiero mantenerme en forma
- 22 Me gusta hacer ejercicio
- 23 Me gustan los profesores
- 24 Me gusta el vestuario de danza
- 25 Es por satisfacer a mis padres o amigos

ANEXO B.8. Tablas de respuestas de los Tests de valores en los estudios oficiales de danza de los grupos experimental y control. Variables: Tolerancia (T), Responsabilidad (R), Cooperación (C) y Autoestima (A). Valoraciones Pre y Posttest

GRUPO EXPERIMENTAL PRETEST

	T	R	C	A	SEXO	EDAD
1	26	26	27	20	M	12
2	26	24	24	26	M	11
3	24	20	23	17	M	9
4	28	27	22	18	M	9
5	30	29	30	20	M	11
6	27	22	28	22	M	11
7	27	22	27	18	M	12
8	24	22	23	22	M	11
9	24	27	25	20	M	10

GRUPO EXPERIMENTAL POSTTEST

	T	R	C	A	SEXO	EDAD
1	23	24	24	21	M	12
2	28	26	27	23	M	11
3	20	20	25	17	M	9
4	23	25	28	17	M	9
5	26	24	26	20	M	11
6	27	21	24	17	M	11
7	27	22	25	18	M	13
8	24	23	25	24	M	12
9	26	28	27	19	M	10

GRUPO CONTROL PRETEST

	T	R	C	A	SEXO	EDAD
1	28	30	29	20	M	11
5	26	22	27	19	M	11
9	29	26	23	27	M	11
13	28	29	29	22	M	11
17	26	28	27	20	M	11
22	27	28	29	24	M	11
26	30	29	30	19	M	11
30	30	30	30	21	M	11
34	27	28	25	21	M	12

GRUPO CONTROL POSTTEST

	T	R	C	A	SEXO	EDAD
1	29	27	27	22	M	11
5	24	21	22	18	M	11
9	26	28	24	23	M	11
13	26	29	26	23	M	12
17	29	24	23	25	M	11
22	27	27	26	21	M	12
26	30	22	25	22	M	12
30	24	28	27	23	M	13
34	24	28	24	21	M	13

APÉNDICE DOCUMENTAL C

Análisis de Rasch-Ministep

ANEXO C.1. Análisis de validación de la variable Formación Técnica (FT)

C.1.1. Análisis de fiabilidad. FT

TABLE 3,1 Formacion Tecnica_,txt ZOU756WS,TXT Oct 29 19:09 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FTS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FTS 3 CATS

SUMMARY OF 39 MEASURED (NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	21,3	6,0	2,69	,96	1,00	,1	,97	,0
S,D,	1,6	,0	1,31	,11	,42	,8	,52	,8
MAX,	23,0	6,0	4,24	1,16	2,13	1,9	2,12	1,4
MIN,	16,0	6,0	-1,65	,86	,15	-1,8	,13	-1,8
REAL RMSE	1,05	ADJ,SD	,78	SEPARATION	,74	PROF,D RELIABILITY	,35	
MODEL RMSE	,97	ADJ,SD	,88	SEPARATION	,91	PROF,D RELIABILITY	,45	
S,E, OF PROF,DANZA MEAN =	,21							

MAXIMUM EXTREME SCORE: 35 PROF,DANZAS

SUMMARY OF 74 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	22,6	6,0	4,11	1,41				
S,D,	1,8	,0	1,77	,48				
MAX,	24,0	6,0	5,68	1,91				
MIN,	16,0	6,0	-1,65	,86				
REAL RMSE	1,52	ADJ,SD	,91	SEPARATION	,60	PROF,D RELIABILITY	,26	
MODEL RMSE	1,49	ADJ,SD	,96	SEPARATION	,64	PROF,D RELIABILITY	,29	
S,E, OF PROF,DANZA MEAN =	,21							

PROF,DANZA RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = ,99
 CRONBACH ALPHA (KR-20) PROF,DANZA RAW SCORE RELIABILITY = ,75

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM-FTS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD
MEAN	138,5	39,0	,00	,38	,98	-,2	,97	-,1
S,D,	7,3	,0	,94	,03	,35	1,7	,39	1,5
MAX,	147,0	39,0	1,32	,43	1,42	2,0	1,44	1,9
MIN,	128,0	39,0	-1,20	,34	,53	-2,2	,34	-2,3
REAL RMSE	,40	ADJ,SD	,85	SEPARATION	2,11	ITEM-F RELIABILITY	,82	
MODEL RMSE	,38	ADJ,SD	,86	SEPARATION	2,27	ITEM-F RELIABILITY	,84	
S,E, OF ITEM-FT MEAN =	,42							

UMEAN=,000 USCALE=1,000
 ITEM-FT RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -1,00
 234 DATA POINTS, APPROXIMATE LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 261,49

C.1.2. Ajuste Ítems. FT

TABLE 13,1 Formacion Tecnica_,txt ZOU756WS,TXT Oct 29 19:09 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FTS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FTS 3 CATS
 PROF,DANZA: REAL SEP,: ,74 REL,: ,35 ,,, ITEM-FT: REAL SEP,: 2,11 REL,: ,82

ITEM-FT STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA	EXACT	MATCH			
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	ITEM-FT
3	128	39	1,32	,34	1,42	2,0	1,44	1,9	,68	61,5	69,4	FT3
Respiración												
1	129	39	1,20	,34	,64	-2,2	,58	-2,3	,84	79,5	68,8	FT1
Desarrollo técnico												
5	141	39	-,25	,37	,95	-,2	1,07	,3	,67	76,9	73,4	FT6
Coordinación												
4	143	39	-,54	,38	1,42	1,8	1,29	1,0	,48	56,4	75,7	FT4
Equilibrio												
6	143	39	-,54	,38	,91	-,4	1,13	,5	,61	76,9	75,7	FT2
Conocimiento y dominio corporal												
2	147	39	-1,20	,43	,53	-2,1	,34	-1,9	,69	89,7	81,7	FT5
Desarrollo del ritmo												
MEAN	138,5	39,0	,00	,38	,98	-,2	,97	-,1		73,5	74,1	
S,D,	7,3	,0	,94	,03	,35	1,7	,39	1,5		11,2	4,3	

TABLE 10,1 Formacion Tecnica_,txt ZOU125WS,TXT Oct 31 21:51 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FTS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FTS 3 CATS
 PROF,DANZA: REAL SEP,: ,74 REL,: ,35 ,,, ITEM-FT: REAL SEP,: 2,11 REL,: ,82

ITEM-FT STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA	EXACT	MATCH			
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	ITEM-FT
3	128	39	1,32	,34	1,42	2,0	1,44	1,9	A ,68	61,5	69,4	FT3
Respiración												
4	143	39	-,54	,38	1,42	1,8	1,29	1,0	B ,48	56,4	75,7	FT4
Equilibrio												
6	143	39	-,54	,38	,91	-,4	1,13	,5	C ,61	76,9	75,7	FT2
Conocimiento y dominio corporal												
5	141	39	-,25	,37	,95	-,2	1,07	,3	c ,67	76,9	73,4	FT6
Coordinación												
1	129	39	1,20	,34	,64	-2,2	,58	-2,3	b ,84	79,5	68,8	FT1
Desarrollo técnico												
2	147	39	-1,20	,43	,53	-2,1	,34	-1,9	a ,69	89,7	81,7	FT5
Desarrollo del ritmo												
MEAN	138,5	39,0	,00	,38	,98	-,2	,97	-,1		73,5	74,1	
S,D,	7,3	,0	,94	,03	,35	1,7	,39	1,5		11,2	4,3	

ANEXO C.2. Análisis de validación de la variable Formación Artística-5 ítems (FA-5)

C.2.1. Análisis de fiabilidad. FA

TABLE 3,1 Formacion Artistica_.txt ZOU367WS,TXT Oct 29 19:19 2008
INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS 4 CATS

SUMMARY OF 57 MEASURED (NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	20,8	6,0	3,55	,97	1,02	-,1	1,09	,0
S,D,	2,3	,0	1,66	,21	,87	1,2	1,53	1,2
MAX,	23,0	6,0	5,43	1,27	3,85	2,8	9,90	3,0
MIN,	13,0	6,0	-1,14	,72	,11	-2,3	,12	-2,2
REAL RMSE	1,17	ADJ,SD	1,18	SEPARATION	1,01	PROF,D	RELIABILITY	,51
MODEL RMSE	,99	ADJ,SD	1,33	SEPARATION	1,34	PROF,D	RELIABILITY	,64
S,E, OF PROF,DANZA MEAN = ,22								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 17 PROF,DANZAS

SUMMARY OF 74 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	21,5	6,0	4,36	1,20				
S,D,	2,4	,0	2,08	,47				
MAX,	24,0	6,0	7,08	1,99				
MIN,	13,0	6,0	-1,14	,72				
REAL RMSE	1,40	ADJ,SD	1,54	SEPARATION	1,10	PROF,D	RELIABILITY	,55
MODEL RMSE	1,29	ADJ,SD	1,63	SEPARATION	1,26	PROF,D	RELIABILITY	,61
S,E, OF PROF,DANZA MEAN = ,24								

PROF,DANZA RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = ,97
CRONBACH ALPHA (KR-20) PROF,DANZA RAW SCORE RELIABILITY = ,78

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM-FAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	197,3	57,0	,00	,31	,95	-,4	1,16	,0
S,D,	17,9	,0	1,41	,05	,39	2,1	,64	2,1
MAX,	219,0	57,0	2,64	,42	1,61	2,9	2,24	2,9
MIN,	160,0	57,0	-2,19	,24	,40	-3,7	,36	-3,3
REAL RMSE	,33	ADJ,SD	1,37	SEPARATION	4,16	ITEM-F	RELIABILITY	,95
MODEL RMSE	,31	ADJ,SD	1,37	SEPARATION	4,40	ITEM-F	RELIABILITY	,95
S,E, OF ITEM-FA MEAN = ,63								

UMEAN=,000 USCALE=1,000
ITEM-FA RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -,98
342 DATA POINTS, APPROXIMATE LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 395,12

C.2.2. Ajuste Ítems. FA

TABLE 13,1 Formacion Artistica_.txt ZOU367WS,TXT Oct 29 19:19 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,01 REL,: ,51 ,,, ITEM-FA: REAL SEP,: 4,16 REL,: ,95

ITEM-FA STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT MATCH	ESTIM				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E,	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR,	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FA
1	160	57	2,64	,24	1,61	2,9	1,62	2,9	,40	49,1	63,0	,30	FA4
Desarrollo del estilo propio													
4	200	57	,00	,29	,40	-3,7	,36	-3,3	,79	87,7	74,6	1,58	FA2
Danza como comunicación													
5	200	57	,00	,29	1,07	,4	1,36	1,4	,50	78,9	74,6	,85	FA6
Armonía y elegancia													
2	202	57	-,18	,30	,92	-,3	,72	-1,0	,66	80,7	75,7	1,14	FA3
Expresividad													
6	203	57	-,27	,30	,59	-2,2	,67	-1,2	,68	86,0	76,1	1,35	FA1
Desarrollo artístico													
3	219	57	-2,19	,42	1,13	,6	2,24	1,5	,37	94,7	86,5	,82	FA5
Sensibilidad musical													
MEAN	197,3	57,0	,00	,31	,95	-,4	1,16	,0		79,5	75,1		
S,D,	17,9	,0	1,41	,05	,39	2,1	,64	2,1		14,5	6,8		

TABLE 10,1 Formacion Artistica_.txt ZOU829WS,TXT Oct 31 21:55 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,01 REL,: ,51 ,,, ITEM-FA: REAL SEP,: 4,16 REL,: ,95

ITEM-FA STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT MATCH	ESTIM				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E,	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR,	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FA
3	219	57	-2,19	,42	1,13	,6	2,24	1,5	A ,37	94,7	86,5	,82	FA5
Sensibilidad musical													
1	160	57	2,64	,24	1,61	2,9	1,62	2,9	B ,40	49,1	63,0	,30	FA4
Desarrollo del estilo propio													
5	200	57	,00	,29	1,07	,4	1,36	1,4	C ,50	78,9	74,6	,85	FA6
Armonía y elegancia													
2	202	57	-,18	,30	,92	-,3	,72	-1,0	c ,66	80,7	75,7	1,14	FA3
Expresividad													
6	203	57	-,27	,30	,59	-2,2	,67	-1,2	b ,68	86,0	76,1	1,35	FA1
Desarrollo artístico													
4	200	57	,00	,29	,40	-3,7	,36	-3,3	a ,79	87,7	74,6	1,58	FA2
Danza como comunicación													
MEAN	197,3	57,0	,00	,31	,95	-,4	1,16	,0		79,5	75,1		
S,D,	17,9	,0	1,41	,05	,39	2,1	,64	2,1		14,5	6,8		

C.2.3. Análisis de fiabilidad. FA-5

TABLE 3,1 Formacion Artistica_.txt ZOU508WS,TXT Oct 29 19:22 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 5 ITEM-FAS 4 CATS

SUMMARY OF 56 MEASURED (NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	16,9	5,0	3,17	1,02	1,01	-,1	,99	-,1
S,D,	2,1	,0	1,73	,19	,86	1,3	,91	1,3
MAX,	19,0	5,0	5,14	1,30	4,06	2,9	3,89	2,9
MIN,	10,0	5,0	-1,73	,79	,01	-2,9	,01	-2,8
REAL RMSE	1,22	ADJ,SD	1,22	SEPARATION	1,00	PROF,D	RELIABILITY	,50
MODEL RMSE	1,04	ADJ,SD	1,38	SEPARATION	1,33	PROF,D	RELIABILITY	,64
S,E, OF PROF,DANZA MEAN = ,23								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 18 PROF,DANZAS

SUMMARY OF 74 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	17,6	5,0	4,07	1,26				
S,D,	2,3	,0	2,18	,46				
MAX,	20,0	5,0	6,85	2,00				
MIN,	10,0	5,0	-1,73	,79				
REAL RMSE	1,45	ADJ,SD	1,62	SEPARATION	1,12	PROF,D	RELIABILITY	,56
MODEL RMSE	1,34	ADJ,SD	1,72	SEPARATION	1,28	PROF,D	RELIABILITY	,62
S,E, OF PROF,DANZA MEAN = ,25								

PROF,DANZA RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = ,98
 CRONBACH ALPHA (KR-20) PROF,DANZA RAW SCORE RELIABILITY = ,78

SUMMARY OF 5 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM-FAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	189,0	56,0	,00	,29	,94	-,4	,99	-,1
S,D,	16,5	,0	1,16	,02	,40	2,1	,44	2,1
MAX,	199,0	56,0	2,31	,31	1,56	2,7	1,59	2,8
MIN,	156,0	56,0	-,74	,25	,40	-3,6	,35	-3,3
REAL RMSE	,31	ADJ,SD	1,12	SEPARATION	3,63	ITEM-F	RELIABILITY	,93
MODEL RMSE	,29	ADJ,SD	1,12	SEPARATION	3,83	ITEM-F	RELIABILITY	,94
S,E, OF ITEM-FA MEAN = ,58								

DELETED: 1 ITEM-FAS
 UMEAN=,000 USCALE=1,000
 ITEM-FA RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -1,00
 280 DATA POINTS, APPROXIMATE LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 345,06

C.2.4. Ajuste. FA-5

TABLE 13,1 Formacion Artistica_.txt ZOU508WS,TXT Oct 29 19:22 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 5 ITEM-FAS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,00 REL,: ,50 ,,, ITEM-FA: REAL SEP,: 3,63 REL,: ,93

ITEM-FA STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT	MATCH	ESTIM			
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FA
1	156	56	2,31	,25	1,56	2,7	1,59	2,8	,42	50,0	64,6	,36	FA4
Desarrollo del estilo propio													
4	196	56	-,46	,30	,40	-3,6	,35	-3,3	,80	87,5	75,4	1,57	FA2
Danza como comunicación													
5	196	56	-,46	,30	1,11	,6	1,39	1,5	,49	78,6	75,4	,82	FA6
Armonía y elegancia													
2	198	56	-,65	,31	,99	,0	,78	-,7	,63	80,4	76,4	1,07	FA3
Expresividad													
6	199	56	-,74	,31	,65	-1,8	,85	-,4	,66	85,7	76,8	1,27	FA1
Desarrollo artistico													
MEAN	189,0	56,0	,00	,29	,94	-,4	,99	-,1		76,4	73,7		
S,D,	16,5	,0	1,16	,02	,40	2,1	,44	2,1		13,6	4,6		

TABLE 10,1 Formacion Artistica_.txt ZOU878WS,TXT Oct 31 22:02 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FAS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 5 ITEM-FAS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,00 REL,: ,50 ,,, ITEM-FA: REAL SEP,: 3,63 REL,: ,93

ITEM-FA STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT	MATCH	ESTIM			
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FA
1	156	56	2,31	,25	1,56	2,7	1,59	2,8	A ,42	50,0	64,6	,36	FA4
Desarrollo del estilo propio													
5	196	56	-,46	,30	1,11	,6	1,39	1,5	B ,49	78,6	75,4	,82	FA6
Armonía y elegancia													
2	198	56	-,65	,31	,99	,0	,78	-,7	C ,63	80,4	76,4	1,07	FA3
Expresividad													
6	199	56	-,74	,31	,65	-1,8	,85	-,4	b ,66	85,7	76,8	1,27	FA1
Desarrollo artistico													
4	196	56	-,46	,30	,40	-3,6	,35	-3,3	a ,80	87,5	75,4	1,57	FA2
Danza como comunicación													
MEAN	189,0	56,0	,00	,29	,94	-,4	,99	-,1		76,4	73,7		
S,D,	16,5	,0	1,16	,02	,40	2,1	,44	2,1		13,6	4,6		

ANEXO C.3. Análisis de validación de la variable Formación en Valores (FV)

C.3.1. Análisis de fiabilidad. FV

TABLE 3,1 Formacion en Valores Sociales_.txt ZOU313WS,TXT Oct 29 19:25 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FVS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FVS 4 CATS

SUMMARY OF 64 MEASURED (NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	19,9	6,0	2,29	,80	1,02	,1	,90	,0
S,D,	2,9	,0	1,45	,18	,56	,9	,56	,8
MAX,	23,0	6,0	4,18	1,11	3,03	2,7	3,09	2,7
MIN,	13,0	6,0	-,76	,62	,27	-1,8	,26	-1,6
REAL RMSE	,89	ADJ,SD	1,14	SEPARATION	1,27	PROF,D	RELIABILITY	,62
MODEL RMSE	,82	ADJ,SD	1,19	SEPARATION	1,46	PROF,D	RELIABILITY	,68
S,E, OF PROF,DANZA MEAN = ,18								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 10 PROF,DANZAS

SUMMARY OF 74 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	20,5	6,0	2,74	,95				
S,D,	3,0	,0	1,75	,41				
MAX,	24,0	6,0	5,55	1,89				
MIN,	13,0	6,0	-,76	,62				
REAL RMSE	1,08	ADJ,SD	1,37	SEPARATION	1,27	PROF,D	RELIABILITY	,62
MODEL RMSE	1,03	ADJ,SD	1,41	SEPARATION	1,37	PROF,D	RELIABILITY	,65
S,E, OF PROF,DANZA MEAN = ,20								

PROF,DANZA RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = ,97
 CRONBACH ALPHA (KR-20) PROF,DANZA RAW SCORE RELIABILITY = ,78

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM-FVS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	212,3	64,0	,00	,23	,95	-,3	,90	-,2
S,D,	18,7	,0	,94	,03	,41	2,2	,43	1,9
MAX,	234,0	64,0	1,59	,28	1,64	3,3	1,61	3,2
MIN,	178,0	64,0	-1,20	,20	,48	-2,8	,39	-2,2
REAL RMSE	,25	ADJ,SD	,91	SEPARATION	3,64	ITEM-F	RELIABILITY	,93
MODEL RMSE	,24	ADJ,SD	,91	SEPARATION	3,85	ITEM-F	RELIABILITY	,94
S,E, OF ITEM-FV MEAN = ,42								

UMEAN=,000 USCALE=1,000
 ITEM-FV RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -,99
 384 DATA POINTS, APPROXIMATE LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 567,26

C.3.2. Ajuste Ítems. FV

TABLE 13,1 Formacion en Valores Sociales_.txt ZOU313WS,TXT Oct 29 19:25 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FVS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FVS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,27 REL,: ,62 ,,, ITEM-FV: REAL SEP,: 3,64 REL,: ,93

ITEM-FV STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT MATCH	ESTIM				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ ZSTD	MNSQ ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FV		
1	178	64	1,59	,20	1,64 3,3	1,61 3,2	,22	40,6	55,6	,14	FV5		
Estímulo de la cooperación													
2	204	64	,50	,21	,97 -1	,96 -2	,57	64,1	61,0	1,07	FV4		
Valor de la igualdad													
6	209	64	,27	,22	1,26 1,4	1,22 1,1	,56	46,9	61,7	,77	FV6		
Valor de la autoestima vs triunfo													
3	218	64	-,19	,23	,85 -8	,79 -9	,64	75,0	66,1	1,17	FV3		
Valor de la paz													
5	231	64	-,98	,27	,52 -2,7	,44 -2,2	,72	84,4	74,2	1,39	FV2		
Valor del respeto													
4	234	64	-1,20	,28	,48 -2,8	,39 -2,2	,74	89,1	76,1	1,41	FV1		
Desarrollo moral													
MEAN	212,3	64,0	,00	,23	,95 -3	,90 -2		66,7	65,8				
S,D,	18,7	,0	,94	,03	,41 2,2	,43 1,9		18,1	7,3				

TABLE 10,1 Formacion en Valores Sociales_.txt ZOU778WS,TXT Oct 31 22:05 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FVS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FVS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,27 REL,: ,62 ,,, ITEM-FV: REAL SEP,: 3,64 REL,: ,93

ITEM-FV STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT MATCH	ESTIM				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ ZSTD	MNSQ ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FV		
1	178	64	1,59	,20	1,64 3,3	1,61 3,2	A ,22	40,6	55,6	,14	FV5		
Estímulo de la cooperación													
6	209	64	,27	,22	1,26 1,4	1,22 1,1	B ,56	46,9	61,7	,77	FV6		
Valor de la autoestima vs triunfo													
2	204	64	,50	,21	,97 -1	,96 -2	C ,57	64,1	61,0	1,07	FV4		
Valor de la igualdad													
3	218	64	-,19	,23	,85 -8	,79 -9	c ,64	75,0	66,1	1,17	FV3		
Valor de la paz													
5	231	64	-,98	,27	,52 -2,7	,44 -2,2	b ,72	84,4	74,2	1,39	FV2		
Valor del respeto													
4	234	64	-1,20	,28	,48 -2,8	,39 -2,2	a ,74	89,1	76,1	1,41	FV1		
Desarrollo moral													
MEAN	212,3	64,0	,00	,23	,95 -3	,90 -2		66,7	65,8				
S,D,	18,7	,0	,94	,03	,41 2,2	,43 1,9		18,1	7,3				

ANEXO C.4. Análisis de validación de la variable Fomento de la Competitividad (FC)

C.4.1. Ajuste de fiabilidad. FC

TABLE 3,1 Competitividad_.txt ZOU667WS,TXT Oct 29 19:28 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FCS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FCS 4 CATS

SUMMARY OF 69 MEASURED (NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	10,7	6,0	-1,62	,70	,96	,0	1,10	,0
S,D,	2,8	,0	1,17	,14	,58	1,0	1,05	1,0
MAX,	21,0	6,0	2,21	1,09	3,18	2,3	6,57	3,1
MIN,	7,0	6,0	-3,73	,56	,15	-2,1	,18	-1,8
REAL RMSE	,79	ADJ,SD	,86	SEPARATION	1,09	PROF,D RELIABILITY	,54	
MODEL RMSE	,72	ADJ,SD	,92	SEPARATION	1,28	PROF,D RELIABILITY	,62	
S,E, OF PROF,DANZA MEAN =	,14							

MINIMUM EXTREME SCORE: 5 PROF,DANZAS

SUMMARY OF 74 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PROF,DANZAS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	10,4	6,0	-1,85	,78				
S,D,	2,9	,0	1,42	,32				
MAX,	21,0	6,0	2,21	1,87				
MIN,	6,0	6,0	-5,07	,56				
REAL RMSE	,91	ADJ,SD	1,09	SEPARATION	1,21	PROF,D RELIABILITY	,59	
MODEL RMSE	,85	ADJ,SD	1,14	SEPARATION	1,35	PROF,D RELIABILITY	,64	
S,E, OF PROF,DANZA MEAN =	,17							

PROF,DANZA RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = ,96
 CRONBACH ALPHA (KR-20) PROF,DANZA RAW SCORE RELIABILITY = ,69

SUMMARY OF 6 MEASURED (NON-EXTREME) ITEM-FCS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	122,8	69,0	,00	,21	,98	-,1	1,10	,1
S,D,	25,1	,0	1,04	,04	,14	,7	,33	1,0
MAX,	160,0	69,0	1,65	,28	1,26	1,1	1,81	2,0
MIN,	87,0	69,0	-1,35	,17	,85	-,9	,85	-,9
REAL RMSE	,22	ADJ,SD	1,01	SEPARATION	4,61	ITEM-F RELIABILITY	,95	
MODEL RMSE	,21	ADJ,SD	1,01	SEPARATION	4,80	ITEM-F RELIABILITY	,96	
S,E, OF ITEM-FC MEAN =	,46							

UMEAN=,000 USCALE=1,000
 ITEM-FC RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -,99
 414 DATA POINTS, APPROXIMATE LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 686,72

C.4.2. Ajuste Ítems. FC

TABLE 13,1 Competitividad_.txt ZOU667WS,TXT Oct 29 19:28 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FCS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FCS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,09 REL,: ,54 ,,, ITEM-FC: REAL SEP,: 4,61 REL,: ,95

ITEM-FC STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT MATCH	ESTIM				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ ZSTD	MNSQ ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FC		
4	87	69	1,65	,28	1,26	1,1	1,81	2,0	,21	76,8	79,1	,71	FC1
Compañero como enemigo													
5	96	69	1,04	,24	,86	-,6	1,10	,5	,47	79,7	70,8	1,09	FC4
Estímulo de las comparaciones													
6	120	69	-,05	,19	,96	-,2	,94	-,3	,43	50,7	57,4	,97	FC2
Estímulo de la lucha													
2	137	69	-,65	,18	1,04	,3	1,02	,2	,37	60,9	55,3	,96	FC3
Estímulo espíritu competitivo													
3	137	69	-,65	,18	,91	-,5	,86	-,8	,57	55,1	55,3	1,16	FC5
Magnificar el éxito													
1	160	69	-1,35	,17	,85	-,9	,85	-,9	,52	47,8	51,5	1,19	FC6
Estímulo de la individualidad													
MEAN	122,8	69,0	,00	,21	,98	-,1	1,10	,1		61,8	61,6		
S,D,	25,1	,0	1,04	,04	,14	,7	,33	1,0		12,3	9,9		

TABLE 10,1 Competitividad_.txt ZOU128WS,TXT Oct 31 22:09 2008
 INPUT: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FCS MEASURED: 74 PROF,DANZAS 6 ITEM-FCS 4 CATS

PROF,DANZA: REAL SEP,: 1,09 REL,: ,54 ,,, ITEM-FC: REAL SEP,: 4,61 REL,: ,95

ITEM-FC STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW			MODEL	INFIT	OUTFIT	PTBSE	EXACT MATCH	ESTIM				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ ZSTD	MNSQ ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	DISCR	ITEM-FC		
4	87	69	1,65	,28	1,26	1,1	1,81	2,0	,21	76,8	79,1	,71	FC1
Compañero como enemigo													
5	96	69	1,04	,24	,86	-,6	1,10	,5	,47	79,7	70,8	1,09	FC4
Estímulo de las comparaciones													
2	137	69	-,65	,18	1,04	,3	1,02	,2	,37	60,9	55,3	,96	FC3
Estímulo espíritu competitivo													
6	120	69	-,05	,19	,96	-,2	,94	-,3	,43	50,7	57,4	,97	FC2
Estímulo de la lucha													
3	137	69	-,65	,18	,91	-,5	,86	-,8	,57	55,1	55,3	1,16	FC5
Magnificar el éxito													
1	160	69	-1,35	,17	,85	-,9	,85	-,9	,52	47,8	51,5	1,19	FC6
Estímulo de la individualidad													
MEAN	122,8	69,0	,00	,21	,98	-,1	1,10	,1		61,8	61,6		
S,D,	25,1	,0	1,04	,04	,14	,7	,33	1,0		12,3	9,9		

ANEXO C.5. Tabla de Conversión de la puntuación inicial de las variables Formación Técnica, Formación Artística-5 ítems, Formación en Valores y Fomento de la Competitividad

INICIAL= Suma de la puntuación de los ítems del Cuestionario CVCD.
 FINAL= Puntuación del Análisis de Rasch.
 Uimean= 50,0000/Uscale= 7,1429

FORMACIÓN TÉCNICA		FORMACIÓN ARTÍSTICA-5		FORMACIÓN VALORES		FOMENTO COMPETITIVIDAD	
INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
12	0	5	0	6	0	6	0
--	--	--	--	--	--	--	--
12,23	8	5,26	5	6,23	8	6,24	12
12,25	8,42	5,28	5,48	6,25	8,42	6,25	12,38
12,26	8,84	5,3	5,95	6,26	8,83	6,26	12,75
12,28	9,26	5,32	6,43	6,27	9,25	6,28	13,13
12,29	9,68	5,34	6,9	6,29	9,66	6,29	13,5
12,31	10,1	5,36	7,38	6,31	10,08	6,31	13,88
12,33	10,52	5,38	7,85	6,32	10,49	6,32	14,25
12,34	10,94	5,4	8,33	6,34	10,91	6,34	14,63
12,36	11,36	5,43	8,8	6,36	11,32	6,35	15
12,38	11,78	5,46	9,28	6,38	11,74	6,37	15,38
12,4	12,2	5,48	9,75	6,4	12,15	6,39	15,75
12,43	12,62	5,51	10,23	6,42	12,57	6,41	16,13
12,45	13,04	5,54	10,7	6,45	12,98	6,43	16,5
12,47	13,46	5,58	11,18	6,47	13,4	6,45	16,88
12,5	13,88	5,61	11,65	6,49	13,81	6,47	17,25
12,53	14,3	5,65	12,13	6,52	14,23	6,5	17,63
12,55	14,72	5,69	12,6	6,55	14,64	6,52	18
12,58	15,14	5,73	13,08	6,58	15,06	6,55	18,38
12,61	15,56	5,77	13,55	6,61	15,47	6,57	18,75
12,64	15,98	5,81	14,03	6,64	15,89	6,6	19,13
12,68	16,4	5,86	14,5	6,67	16,3	6,63	19,5
12,71	16,82	5,91	14,98	6,71	16,72	6,66	19,88
12,75	17,24	5,96	15,45	6,74	17,13	6,69	20,25
12,78	17,66	6,01	15,93	6,78	17,55	6,72	20,63
12,82	18,08	6,06	16,4	6,82	17,96	6,76	21
12,86	18,5	6,12	16,88	6,86	18,38	6,79	21,38
12,9	18,92	6,18	17,35	6,9	18,79	6,83	21,75
12,95	19,34	6,24	17,83	6,95	19,21	6,87	22,13
12,99	19,76	6,3	18,3	6,99	19,62	6,91	22,5
13,04	20,18	6,37	18,78	7,04	20,04	6,95	22,88
13,08	20,6	6,43	19,25	7,09	20,45	6,99	23,25
13,13	21,02	6,5	19,73	7,14	20,87	7,03	23,63
13,18	21,44	6,57	20,2	7,19	21,28	7,08	24
13,24	21,86	6,65	20,68	7,25	21,7	7,13	24,38
13,29	22,28	6,72	21,15	7,31	22,11	7,17	24,75
13,34	22,7	6,8	21,63	7,37	22,53	7,22	25,13
13,4	23,12	6,88	22,1	7,43	22,94	7,28	25,5
13,46	23,54	6,96	22,58	7,49	23,36	7,33	25,88
13,52	23,96	7,04	23,05	7,55	23,77	7,39	26,25
13,58	24,38	7,12	23,53	7,62	24,19	7,44	26,63
13,64	24,8	7,21	24	7,69	24,6	7,5	27
13,71	25,22	7,29	24,48	7,76	25,02	7,57	27,38
13,77	25,64	7,38	24,95	7,83	25,43	7,63	27,75
13,84	26,06	7,47	25,43	7,9	25,84	7,69	28,13
13,9	26,48	7,56	25,9	7,98	26,26	7,76	28,5
13,97	26,9	7,65	26,38	8,06	26,68	7,83	28,88
14,04	27,32	7,74	26,85	8,14	27,09	7,9	29,25
14,11	27,74	7,83	27,33	8,22	27,51	7,97	29,63
14,18	28,16	7,93	27,8	8,31	27,92	8,05	30
14,26	28,58	8,02	28,28	8,39	28,33	8,13	30,38
14,33	29	8,12	28,75	8,48	28,75	8,2	30,75
14,4	29,42	8,21	29,23	8,57	29,17	8,29	31,13
14,48	29,84	8,31	29,7	8,66	29,58	8,37	31,5

(Cont.)							
FORMACIÓN TÉCNICA		FORMACIÓN ARTÍST-5		FORMACIÓN VALORES		FOMENTO COMPETITIVIDAD	
INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
14,55	30,26	8,4	30,18	8,75	30	8,45	31,88
14,63	30,68	8,5	30,65	8,85	30,41	8,54	32,25
14,7	31,1	8,6	31,13	8,95	30,83	8,63	32,63
14,78	31,52	8,7	31,6	9,05	31,24	8,72	33
14,85	31,94	8,8	32,08	9,15	31,66	8,81	33,38
14,93	32,36	8,9	32,55	9,25	32,07	8,91	33,75
15,01	32,78	9	33,03	9,35	32,49	9	34,13
15,09	33,2	9,1	33,5	9,46	32,9	9,1	34,5
15,16	33,62	9,2	33,98	9,57	33,32	9,2	34,88
15,24	34,04	9,3	34,45	9,67	33,73	9,31	35,25
15,32	34,46	9,4	34,93	9,78	34,15	9,41	35,63
15,39	34,88	9,51	35,4	9,9	34,56	9,52	36
15,47	35,3	9,61	35,88	10,01	34,98	9,63	36,38
15,55	35,72	9,71	36,35	10,13	35,39	9,74	36,75
15,62	36,14	9,82	36,83	10,24	35,81	9,86	37,13
15,7	36,56	9,92	37,3	10,36	36,22	9,97	37,5
15,78	36,98	10,03	37,78	10,48	36,63	10,09	37,88
15,85	37,4	10,14	38,25	10,6	37,05	10,21	38,25
15,93	37,82	10,24	38,73	10,73	37,47	10,33	38,63
16	38,24	10,35	39,2	10,85	37,88	10,46	39
16,08	38,66	10,46	39,68	10,97	38,29	10,58	39,38
16,15	39,08	10,57	40,15	11,1	38,71	10,71	39,75
16,23	39,5	10,68	40,63	11,23	39,13	10,84	40,13
16,3	39,92	10,79	41,1	11,36	39,54	10,97	40,5
16,38	40,34	10,9	41,58	11,49	39,96	11,11	40,88
16,45	40,76	11,01	42,05	11,62	40,37	11,24	41,25
16,52	41,18	11,12	42,53	11,75	40,79	11,38	41,63
16,59	41,6	11,23	43	11,89	41,2	11,52	42
16,67	42,02	11,34	43,48	12,02	41,62	11,67	42,38
16,74	42,44	11,45	43,95	12,16	42,03	11,81	42,75
16,81	42,86	11,56	44,43	12,29	42,45	11,96	43,13
16,88	43,28	11,66	44,9	12,43	42,86	12,1	43,5
16,95	43,7	11,77	45,38	12,57	43,28	12,25	43,88
17,02	44,12	11,88	45,85	12,71	43,69	12,41	44,25
17,09	44,54	11,99	46,33	12,85	44,11	12,56	44,63
17,16	44,96	12,09	46,8	12,99	44,52	12,71	45
17,23	45,38	12,2	47,28	13,13	44,94	12,87	45,38
17,3	45,8	12,3	47,75	13,27	45,35	13,03	45,75
17,36	46,22	12,41	48,23	13,42	45,77	13,19	46,13
17,43	46,64	12,51	48,7	13,56	46,18	13,35	46,5
17,5	47,06	12,61	49,18	13,71	46,6	13,51	46,88
17,57	47,48	12,71	49,65	13,85	47,01	13,67	47,25
17,64	47,9	12,81	50,13	14	47,43	13,84	47,63
17,7	48,32	12,91	50,6	14,14	47,84	14	48
17,77	48,74	13	51,08	14,29	48,26	14,17	48,38
17,84	49,16	13,1	51,55	14,44	48,67	14,34	48,75
17,91	49,58	13,19	52,03	14,58	49,09	14,5	49,13
17,98	50	13,29	52,5	14,73	49,5	14,67	49,5
18,04	50,42	13,38	52,98	14,88	49,92	14,84	49,88
18,11	50,84	13,48	53,45	15,03	50,33	15,01	50,25
18,18	51,26	13,57	53,93	15,18	50,75	15,17	50,63
18,25	51,68	13,66	54,4	15,33	51,16	15,34	51
18,32	52,1	13,75	54,88	15,48	51,58	15,51	51,38
18,39	52,52	13,84	55,35	15,63	51,99	15,68	51,75
18,46	52,94	13,93	55,83	15,77	52,41	15,85	52,13
18,53	53,36	14,02	56,3	15,92	52,82	16,01	52,5
18,6	53,78	14,11	56,78	16,07	53,24	16,18	52,88
18,67	54,2	14,2	57,25	16,22	53,65	16,35	53,25
18,74	54,62	14,29	57,73	16,37	54,06	16,51	53,63
18,81	55,04	14,38	58,2	16,52	54,48	16,68	54
18,88	55,46	14,46	58,68	16,67	54,9	16,84	54,38
18,96	55,88	14,55	59,15	16,81	55,31	17	54,75
19,03	56,3	14,64	59,63	16,96	55,73	17,16	55,13
19,1	56,72	14,73	60,1	17,11	56,14	17,32	55,5
19,18	57,14	14,83	60,58	17,26	56,56	17,48	55,88
19,25	57,56	14,92	61,05	17,4	56,97	17,64	56,25
19,33	57,98	15,01	61,53	17,55	57,39	17,79	56,63
19,41	58,4	15,1	62	17,69	57,8	17,95	57
19,48	58,82	15,19	62,48	17,83	58,22	18,1	57,38
19,56	59,24	15,29	62,95	17,98	58,63	18,25	57,75
19,64	59,66	15,38	63,43	18,12	59,04	18,4	58,13
19,72	60,08	15,47	63,9	18,26	59,46	18,55	58,5
19,79	60,5	15,57	64,38	18,4	59,88	18,69	58,88
19,87	60,92	15,66	64,85	18,54	60,29	18,83	59,25
19,95	61,34	15,76	65,33	18,67	60,71	18,98	59,63
20,03	61,76	15,85	65,8	18,81	61,12	19,12	60

(Cont.)							
FORMACIÓN TÉCNICA		FORMACIÓN ARTÍST-5		FORMACIÓN VALORES		FOMENTO COMPETITIVIDAD	
INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
20,11	62,18	15,95	66,28	18,95	61,54	19,25	60,38
20,19	62,6	16,04	66,75	19,08	61,95	19,39	60,75
20,27	63,02	16,14	67,23	19,21	62,37	19,52	61,13
20,35	63,44	16,23	67,7	19,34	62,78	19,65	61,5
20,43	63,86	16,33	68,18	19,47	63,2	19,78	61,88
20,51	64,28	16,42	68,65	19,6	63,61	19,91	62,25
20,59	64,7	16,52	69,13	19,72	64,03	20,03	62,63
20,66	65,12	16,61	69,6	19,85	64,44	20,16	63
20,74	65,54	16,7	70,08	19,97	64,86	20,28	63,38
20,82	65,96	16,79	70,55	20,09	65,27	20,4	63,75
20,9	66,38	16,88	71,03	20,21	65,69	20,51	64,13
20,98	66,8	16,97	71,5	20,32	66,1	20,63	64,5
21,05	67,22	17,06	71,98	20,44	66,52	20,74	64,88
21,13	67,64	17,15	72,45	20,55	66,93	20,85	65,25
21,21	68,06	17,24	72,93	20,66	67,35	20,95	65,63
21,28	68,48	17,32	73,4	20,77	67,76	21,06	66
21,36	68,9	17,4	73,88	20,88	68,18	21,16	66,38
21,43	69,32	17,48	74,35	20,98	68,59	21,26	66,75
21,5	69,74	17,56	74,83	21,08	69,01	21,36	67,13
21,58	70,16	17,64	75,3	21,18	69,42	21,46	67,5
21,65	70,58	17,72	75,78	21,28	69,84	21,55	67,88
21,72	71	17,79	76,25	21,38	70,25	21,64	68,25
21,79	71,42	17,86	76,73	21,47	70,67	21,73	68,63
21,86	71,84	17,93	77,2	21,56	71,08	21,82	69
21,92	72,26	18	77,68	21,65	71,5	21,9	69,38
21,99	72,68	18,07	78,15	21,74	71,91	21,98	69,75
22,06	73,1	18,13	78,63	21,83	72,33	22,06	70,13
22,12	73,52	18,2	79,1	21,91	72,74	22,14	70,5
22,19	73,94	18,26	79,58	21,99	73,16	22,21	70,88
22,25	74,36	18,32	80,05	22,07	73,57	22,28	71,25
22,31	74,78	18,38	80,53	22,14	73,99	22,35	71,63
22,37	75,2	18,43	81	22,22	74,4	22,42	72
22,43	75,62	18,49	81,48	22,29	74,82	22,49	72,38
22,49	76,04	18,54	81,95	22,36	75,23	22,55	72,75
22,54	76,46	18,59	82,43	22,43	75,64	22,61	73,13
22,6	76,88	18,64	82,9	22,49	76,06	22,67	73,5
22,65	77,3	18,69	83,38	22,55	76,48	22,73	73,88
22,7	77,72	18,74	83,85	22,62	76,89	22,78	74,25
22,75	78,14	18,78	84,33	22,68	77,31	22,84	74,63
22,8	78,56	18,83	84,8	22,73	77,72	22,89	75
22,85	78,98	18,87	85,28	22,79	78,14	22,94	75,38
22,9	79,4	18,91	85,75	22,84	78,55	22,99	75,75
22,95	79,82	18,95	86,23	22,89	78,96	23,03	76,13
22,99	80,24	18,99	86,7	22,94	79,38	23,07	76,5
23,03	80,66	19,03	87,18	22,99	79,79	23,12	76,88
23,08	81,08	19,07	87,65	23,04	80,21	23,16	77,25
23,12	81,5	19,11	88,13	23,08	80,63	23,2	77,63
23,16	81,92	19,14	88,6	23,12	81,04	23,23	78
23,19	82,34	19,18	89,08	23,17	81,46	23,27	78,38
23,23	82,76	19,21	89,55	23,2	81,87	23,3	78,75
23,26	83,18	19,24	90,03	23,24	82,29	23,34	79,13
23,3	83,6	19,28	90,5	23,28	82,7	23,37	79,5
23,33	84,02	19,31	90,98	23,31	83,12	23,4	79,88
23,36	84,44	19,34	91,45	23,35	83,53	23,42	80,25
23,39	84,86	19,37	91,93	23,38	83,95	23,45	80,63
23,42	85,28	19,4	92,4	23,41	84,36	23,48	81
23,45	85,7	19,42	92,88	23,44	84,78	23,5	81,38
23,48	86,12	19,45	93,35	23,47	85,19	23,53	81,75
23,5	86,54	19,48	93,83	23,49	85,61	23,55	82,13
23,53	86,96	19,5	94,3	23,52	86,02	23,57	82,5
23,55	87,38	19,52	94,78	23,54	86,44	23,59	82,88
23,57	87,8	19,55	95,25	23,57	86,85	23,61	83,25
23,6	88,22	19,57	95,73	23,59	87,27	23,63	83,63
23,62	88,64	19,59	96,2	23,61	87,68	23,65	84
23,64	89,06	19,61	96,68	23,63	88,1	23,67	84,38
23,65	89,48	19,63	97,15	23,65	88,51	23,68	84,75
23,67	89,9	19,65	97,63	23,67	88,93	23,7	85,13
23,69	90,32	19,67	98,1	23,69	89,34	23,71	85,5
23,71	90,74	19,69	98,58	23,7	89,76	23,73	85,88
23,72	91,16	19,7	99,05	23,72	90,17	23,74	86,25
23,74	91,58	19,72	99,53	23,73	90,59	23,75	86,63
23,75	92	19,73	99,54	23,75	91	23,77	87
--	--	--	--	--	--	--	--
24	100	20	100	24	100	24	100

ANEXO C.6. Puntuaciones iniciales y finales en los Grados Elemental y Medio (GE) (GM)

PUNTUACIONES INICIALES DE LOS PROFESORES EN LOS GRADOS ELEMENTAL Y MEDIO

PROFESORES	FT-GE	FA-5-GE	FV-GE	FC-GE	FT-GM	FA-5-GM	FV-GM	FC-GM
1	23	16	24	10	24	18	22	10
2	24	18	19	14	24	20	19	16
3	24	14	23	12	24	18	21	13
4	18	17	21	9	24	19	21	11
5	21	19	24	10	23	20	21	12
6	20	17	22	11	24	19	22	11
7	20	17	24	11	24	20	22	19
8	24	19	23	16	24	19	23	10
9	22	16	23	6	24	19	21	10
10	24	18	23	7	24	19	21	10
11	24	18	23	7	24	20	21	10
12	24	16	22	9	24	17	19	9
13	23	10	18	6	24	19	21	9
14	23	14	21	8	23	18	22	6
15	22	17	22	6	20	12	15	10
16	16	9	14	8	22	14	16	12
17	21	11	15	10	24	19	21	12
18	22	11	22	12	24	19	18	11
19	24	18	19	11	24	18	20	18
20	21	14	21	13	24	19	22	11
21	24	18	23	11	24	20	22	13
22	22	19	24	13	24	19	23	12
23	24	19	22	12	24	19	19	16
24	22	15	21	14	22	17	20	7
25	21	16	20	7	22	20	22	11
26	21	19	23	11	22	20	22	11
27	21	19	23	11	23	19	15	15
28	21	17	17	11	22	20	20	10
29	20	15	23	8	24	19	16	17
30	22	17	20	7	23	19	17	9
31	20	15	21	17	23	19	19	16
32	24	16	23	7	24	19	23	7
33	19	16	19	12	24	18	18	17
34	22	19	24	6	24	19	23	9
35	24	20	23	13	24	20	23	13
36	22	14	19	11	24	19	19	15
37	21	17	22	8	23	20	19	12
38	24	19	23	10	24	20	23	10
39	22	17	21	13	24	20	20	13
40	21	18	22	7	24	20	21	8
41	24	17	24	7	24	20	22	13
42	24	20	24	8	24	20	22	8
43	21	16	23	12	24	20	23	16
44	22	15	16	9	22	18	15	10
45	21	18	24	6	24	18	22	8
46	20	16	20	16	23	20	20	21
47	24	19	18	15	24	20	20	15
48	24	18	19	12	24	19	18	12
49	22	17	24	11	21	18	24	16
50	22	19	24	8	24	20	23	10
51	23	20	21	9	24	20	20	9
52	20	14	17	9	20	18	17	8
53	19	14	16	8	23	15	17	10
54	18	14	15	8	20	16	15	9
55	24	20	20	11	22	18	24	13
56	24	15	19	10	24	20	20	11
57	24	20	24	9	24	19	20	14
58	24	20	19	7	24	20	24	12
59	16	13	13	8	24	20	18	7
60	19	14	16	8	22	15	13	10
61	19	14	14	9	22	16	17	9
62	24	19	22	10	22	15	14	10
63	20	14	19	12	24	20	22	13
64	23	17	22	6	20	15	19	12
65	24	19	24	10	24	20	22	9
66	23	19	23	11	24	20	23	10
67	24	20	21	11	23	19	23	11
68	24	20	23	7	24	20	22	12
69					24	20	23	10

PUNTUACIONES FINALES DE LA HABILIDAD DE LOS PROFESORES EN LOS GRADOS ELEMENTAL Y MEDIO

PROFESORES	FT-GE	FA-5-GE	FV-GE	FC-GE	FT-GM	FA-5-GM	FV-GM	FC-GM
1	81	66	100	38	100	78	73	38
2	100	78	62	48	100	100	62	52
3	100	56	80	43	100	78	69	46
4	50	72	69	34	100	87	69	41
5	67	87	100	38	81	100	69	43
6	62	72	73	41	100	87	73	41
7	62	72	100	41	100	100	73	60
8	100	87	80	52	100	87	80	38
9	73	66	80	0	100	87	69	38
10	100	78	80	23	100	87	69	38
11	100	78	80	23	100	100	69	38
12	100	66	73	34	100	72	62	34
13	81	38	59	0	100	87	69	34
14	81	56	69	30	81	78	73	0
15	73	72	73	0	62	46	50	38
16	38	33	48	30	73	56	53	43
17	67	42	50	38	100	87	69	43
18	73	42	73	43	100	87	59	41
19	100	78	62	41	100	78	65	57
20	67	56	69	46	100	87	73	41
21	100	78	80	41	100	100	73	46
22	73	87	100	46	100	87	80	43
23	100	87	73	43	100	87	62	52
24	73	61	69	48	73	72	65	23
25	67	66	65	23	73	100	73	41
26	67	87	80	41	73	100	73	41
27	67	87	80	41	81	87	50	50
28	67	72	56	41	73	100	65	38
29	62	61	80	30	100	87	53	55
30	73	72	65	23	81	87	56	34
31	62	61	69	55	81	87	62	52
32	100	66	80	23	100	87	80	23
33	56	66	62	43	100	78	59	55
34	73	87	100	0	100	87	80	34
35	100	100	80	46	100	100	80	46
36	73	56	62	41	100	87	62	50
37	67	72	73	30	81	100	62	43
38	100	87	80	38	100	100	80	38
39	73	72	69	46	100	100	65	46
40	67	78	73	23	100	100	69	30
41	100	72	100	23	100	100	73	46
42	100	100	100	30	100	100	73	30
43	67	66	80	43	100	100	80	52
44	73	61	53	34	73	78	50	38
45	67	78	100	0	100	78	73	30
46	62	66	65	52	81	100	65	66
47	100	87	59	50	100	100	65	50
48	100	78	62	43	100	87	59	43
49	73	72	100	41	67	78	100	52
50	73	87	100	30	100	100	80	38
51	81	100	69	34	100	100	65	34
52	62	56	56	34	62	78	56	30
53	56	56	53	30	81	61	56	38
54	50	56	50	30	62	66	50	34
55	100	100	65	41	73	78	100	46
56	100	61	62	38	100	100	65	41
57	100	100	100	34	100	87	65	48
58	100	100	62	23	100	100	100	43
59	38	51	45	30	100	100	59	23
60	56	56	53	30	73	61	45	38
61	56	56	48	34	73	66	56	34
62	100	87	73	38	73	61	48	38
63	62	56	62	43	100	100	73	46
64	81	72	73	0	62	61	62	43
65	100	87	100	38	100	100	75	34
66	81	87	80	41	100	100	80	38
67	100	100	69	41	81	87	80	41
68	100	100	80	23	100	100	73	43
69					100	100	80	38
MEDIA	78,4	72,7	73,5	33,7	90,9	87,4	68,2	40,9

ANEXO C.7. Escala de Valores en la Danza (VD) en el Grado Elemental (GE)

C.7.1. Análisis de fiabilidad. VD. GE

TABLE 3,1 D:\DOCTORADO\TESIS DOCTORAL\Análisis in ZOU480WS.TXT Jun 9 21:06 2008
INPUT: 68 PROF,OF,ELEMS 24 Items MEASURED: 68 PROF,OF,ELEMS 18 Items 4 CATS

SUMMARY OF 66 MEASURED (NON-EXTREME) PROF,OF,ELEMS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	63,1	18,0	2,97	,52	1,03	,1	,96	,0
S,D,	6,4	,0	1,33	,17	,33	1,0	,34	,9
MAX,	71,0	18,0	5,57	1,06	1,80	2,2	1,70	1,9
MIN,	43,0	18,0	-,30	,37	,40	-2,4	,14	-2,3
REAL RMSE	,59	ADJ,SD	1,19	SEPARATION	2,02	PROF,0	RELIABILITY	,80
MODEL RMSE	,55	ADJ,SD	1,21	SEPARATION	2,19	PROF,0	RELIABILITY	,83
S,E, OF PROF,OF,ELEM MEAN = ,16								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 2 PROF,OF,ELEMS

SUMMARY OF 68 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PROF,OF,ELEMS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	63,4	18,0	3,09	,56				
S,D,	6,5	,0	1,46	,28				
MAX,	72,0	18,0	6,87	1,86				
MIN,	43,0	18,0	-,30	,37				
REAL RMSE	,66	ADJ,SD	1,31	SEPARATION	1,98	PROF,0	RELIABILITY	,80
MODEL RMSE	,63	ADJ,SD	1,32	SEPARATION	2,10	PROF,0	RELIABILITY	,82
S,E, OF PROF,OF,ELEM MEAN = ,18								

PROF,OF,ELEM RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = ,94
CRONBACH ALPHA (KR-20) PROF,OF,ELEM RAW SCORE RELIABILITY = ,89

SUMMARY OF 18 MEASURED (NON-EXTREME) Items

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	231,4	66,0	,00	,26	,98	-,1	,96	,0
S,D,	15,3	,0	,87	,04	,25	1,4	,31	1,3
MAX,	255,0	66,0	2,38	,38	1,46	2,5	1,55	2,5
MIN,	181,0	66,0	-1,89	,20	,58	-2,7	,41	-2,7
REAL RMSE	,27	ADJ,SD	,83	SEPARATION	3,08	Item	RELIABILITY	,90
MODEL RMSE	,26	ADJ,SD	,83	SEPARATION	3,23	Item	RELIABILITY	,91
S,E, OF Item MEAN = ,21								

DELETED: 6 Items
UMEAN=,000 USCALE=1,000

C.7.2. Ajuste Ítems. VD. GE

TABLE 13,1 D:\DOCTORADO\TESIS DOCTORAL\Análisis i ZOU546WS.TXT Jun 10 15:46 2008
 INPUT: 68 PROF,OF,ELEMS 24 Items MEASURED: 68 PROF,OF,ELEMS 18 Items 4 CATS

PROF,OF,ELEM: REAL SEP,: 2,02 REL,: ,80 ,,, Item: REAL SEP,: 3,08 REL,: ,90

Item STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW		MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA	EXACT MATCH					
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	Item
1	181	66	2,38	,20	1,46	2,5	1,45	2,5	,54	45,5	57,4	FA4
Desarrollo del estilo propio												
2	221	66	,67	,22	1,26	1,4	1,55	2,5	,45	54,5	63,0	FV5
Estímulo de la cooperación												
23	221	66	,67	,22	1,29	1,6	1,30	1,5	,63	57,6	63,0	FV6
Valor de la autoestima vs triunfo												
6	225	66	,47	,23	,86	-,8	,83	-,8	,67	74,2	64,9	FV3
Valor de la paz												
17	226	66	,42	,23	,58	-2,7	,52	-2,7	,74	77,3	65,2	FA2
Danza como comunicación												
19	227	66	,36	,23	,91	-,5	,88	-,5	,63	66,7	65,6	FA6
Armonía y elegancia												
7	230	66	,20	,24	1,21	1,2	1,20	,9	,53	69,7	67,5	FA3
Expresividad												
12	230	66	,20	,24	1,21	1,1	1,10	,5	,49	68,2	67,5	FT3
Respiración												
24	231	66	,14	,24	,82	-1,0	,76	-1,0	,66	75,8	67,9	FA1
Desarrollo artístico												
3	234	66	-,04	,25	,90	-,5	1,02	,1	,49	65,2	69,5	FT1
Desarrollo técnico												
4	234	66	-,04	,25	,92	-,4	,96	-,1	,59	65,2	69,5	FV4
Valor de la igualdad												
14	236	66	-,16	,25	,63	-2,1	,64	-1,5	,66	75,8	70,9	FV2
Valor del respeto												
13	239	66	-,36	,26	,84	-,8	,82	-,6	,55	78,8	72,5	FV1
Desarrollo moral												
15	240	66	-,43	,27	1,00	,1	,97	,0	,47	68,2	73,5	FT4
Equilibrio												
20	240	66	-,43	,27	,70	-1,6	,61	-1,4	,62	74,2	73,5	FT2
Conocimiento y dominio corporal												
18	246	66	-,90	,29	,86	-,6	1,30	,8	,46	83,3	78,4	FT6
Coordinación												
8	250	66	-1,28	,32	1,34	1,3	1,04	,2	,34	74,2	82,1	FA5
Sensibilidad musical												
11	255	66	-1,89	,38	,80	-,6	,41	-1,0	,50	86,4	87,8	FT5
Desarrollo del ritmo												
MEAN	231,4	66,0	,00	,26	,98	-,1	,96	,0		70,0	70,0	
S,D,	15,3	,0	,87	,04	,25	1,4	,31	1,3		9,9	7,1	

TABLE 10.1 D:\DOCTORADO\TESIS DOCTORAL\Análisis i ZOU546WS.TXT Jun 10 15:46 2008
 INPUT: 68 PROF,OF,ELEMS 24 Items MEASURED: 68 PROF,OF,ELEMS 18 Items 4 CATS
 PROF,OF,ELEM: REAL SEP,: 2,02 REL,: ,80 ,,, Item: REAL SEP,: 3,08 REL,: ,90

Item STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW	MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA	EXACT	MATCH	Item				
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR	OBS%	EXP%	Item
2	221	66	,67	,22	1,26	1,4	1,55	2,5	A ,45	54,5	63,0	FV5
Estímulo de la cooperación												
1	181	66	2,38	,20	1,46	2,5	1,45	2,5	B ,54	45,5	57,4	FA4
Desarrollo del estilo propio												
8	250	66	-1,28	,32	1,34	1,3	1,04	,2	C ,34	74,2	82,1	FA5
Sensibilidad musical												
23	221	66	,67	,22	1,29	1,6	1,30	1,5	D ,63	57,6	63,0	FV6
Valor de la autoestima vs triunfo												
18	246	66	-,90	,29	,86	-,6	1,30	,8	E ,46	83,3	78,4	FT6
Coordinación												
7	230	66	,20	,24	1,21	1,2	1,20	,9	F ,53	69,7	67,5	FA3
Expresividad												
12	230	66	,20	,24	1,21	1,1	1,10	,5	G ,49	68,2	67,5	FT3
Respiración												
3	234	66	-,04	,25	,90	-,5	1,02	,1	H ,49	65,2	69,5	FT1
Desarrollo técnico												
15	240	66	-,43	,27	1,00	,1	,97	,0	I ,47	68,2	73,5	FT4
Equilibrio												
4	234	66	-,04	,25	,92	-,4	,96	-,1	i ,59	65,2	69,5	FV4
Valor de la igualdad												
19	227	66	,36	,23	,91	-,5	,88	-,5	h ,63	66,7	65,6	FA6
Armonía y elegancia												
6	225	66	,47	,23	,86	-,8	,83	-,8	g ,67	74,2	64,9	FV3
Valor de la paz												
13	239	66	-,36	,26	,84	-,8	,82	-,6	f ,55	78,8	72,5	FV1
Desarrollo moral												
24	231	66	,14	,24	,82	-1,0	,76	-1,0	e ,66	75,8	67,9	FA1
Desarrollo artístico												
11	255	66	-1,89	,38	,80	-,6	,41	-1,0	d ,50	86,4	87,8	FT5
Desarrollo del ritmo												
20	240	66	-,43	,27	,70	-1,6	,61	-1,4	c ,62	74,2	73,5	FT2
Conocimiento y dominio corporal												
14	236	66	-,16	,25	,63	-2,1	,64	-1,5	b ,66	75,8	70,9	FV2
Valor del respeto												
17	226	66	,42	,23	,58	-2,7	,52	-2,7	a ,74	77,3	65,2	FA2
Danza como comunicación												
MEAN	231,4	66,0	,00	,26	,98	-,1	,96	,0		70,0	70,0	
S,D,	15,3	,0	,87	,04	,25	1,4	,31	1,3		9,9	7,1	

ANEXO C.8. Escala de Valores en la Danza (VD) en el Grado Medio (GM)

C.8.1. Análisis de fiabilidad. VD. GM

TABLE 3,1 D:\DOCTORADO\TESIS DOCTORAL\Análisis in ZOU032WS.TXT Jun 9 21:31 2008
INPUT: 69 PROF,OF,MEDIS 24 ITEMS MEASURED: 69 PROF,OF,MEDIS 18 ITEMS 4 CATS

SUMMARY OF 68 MEASURED (NON-EXTREME) PROF,OF,MEDIS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	66,1	18,0	4,09	,65	1,00	,1	,92	,1
S,D,	4,7	,0	1,32	,20	,51	1,0	,78	,8
MAX,	71,0	18,0	6,35	1,13	3,04	3,3	3,84	2,7
MIN,	51,0	18,0	,91	,39	,30	-2,1	,06	-2,1
REAL RMSE	,73	ADJ,SD	1,10	SEPARATION	1,51	PROF,0	RELIABILITY	,69
MODEL RMSE	,68	ADJ,SD	1,14	SEPARATION	1,68	PROF,0	RELIABILITY	,74
S,E, OF PROF,OF,MEDI MEAN = ,16								

MAXIMUM EXTREME SCORE: 1 PROF,OF,MEDIS

SUMMARY OF 69 MEASURED (EXTREME AND NON-EXTREME) PROF,OF,MEDIS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	66,2	18,0	4,15	,66				
S,D,	4,7	,0	1,39	,25				
MAX,	72,0	18,0	7,78	1,91				
MIN,	51,0	18,0	,91	,39				
REAL RMSE	,76	ADJ,SD	1,16	SEPARATION	1,52	PROF,0	RELIABILITY	,70
MODEL RMSE	,71	ADJ,SD	1,19	SEPARATION	1,68	PROF,0	RELIABILITY	,74
S,E, OF PROF,OF,MEDI MEAN = ,17								

PROF,OF,MEDI RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = ,94
CRONBACH ALPHA (KR-20) PROF,OF,MEDI RAW SCORE RELIABILITY = ,84

SUMMARY OF 18 MEASURED (NON-EXTREME) ITEMS

	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL ERROR	INFIT		OUTFIT	
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
MEAN	249,6	68,0	,00	,35	,95	-,1	,92	,0
S,D,	21,6	,0	1,53	,14	,22	1,1	,33	1,0
MAX,	270,0	68,0	3,87	,74	1,50	2,7	1,50	2,8
MIN,	175,0	68,0	-2,66	,19	,66	-1,6	,28	-1,6
REAL RMSE	,39	ADJ,SD	1,48	SEPARATION	3,83	ITEM	RELIABILITY	,94
MODEL RMSE	,38	ADJ,SD	1,48	SEPARATION	3,92	ITEM	RELIABILITY	,94
S,E, OF ITEMS MEAN = ,37								

DELETED: 6 ITEMSS
UMEAN=,000 USCALE=1,000
ITEMS RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = -,93
1224 DATA POINTS, APPROXIMATE LOG-LIKELIHOOD CHI-SQUARE: 1152,99

ANEXO C.8.2. Ajuste Ítems. VD. GM

TABLE 13,1 D:\DOCTORADO\TESIS DOCTORAL\Análisis i ZOU027WS.TXT Jun 13 13:26 2008
 INPUT: 69 PROF,OF,MEDIS 24 ITEMS MEASURED: 69 PROF,OF,MEDIS 18 ITEMS 4 CATS

 PROF,OF,MEDI: REAL SEP,: 1,51 REL,: ,69 ,,, ITEM: REAL SEP,: 3,83 REL,: ,94

ITEM STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY	RAW		MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA	EXACT MATCH					
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR,	OBS%	EXP%	ITEM
2	175	68	3,87	,19	1,50	2,7	1,50	2,8	,42	42,6	55,0	FV5
Estímulo de la cooperación												
4	229	68	1,67	,22	1,14	,8	1,12	,7	,56	58,8	62,5	FV4
Valor de la igualdad												
6	234	68	1,42	,23	,96	-,2	,83	-,8	,67	70,6	63,9	FV3
Valor de la paz												
1	241	68	1,03	,24	1,19	1,0	1,22	,9	,49	67,6	69,6	FA4
Desarrollo del estilo propio												
23	242	68	,97	,25	1,20	1,1	1,24	1,0	,59	69,1	70,2	FV6
Valor de la autoestima vs triunfo												
14	244	68	,85	,25	,71	-1,6	,62	-1,6	,66	79,4	71,5	FV2
Valor del respeto												
13	246	68	,72	,26	,75	-1,3	,64	-1,4	,67	79,4	73,4	FV1
Desarrollo moral												
12	255	68	,03	,30	,92	-,3	,76	-,5	,55	86,8	81,0	FT3
Respiración												
17	255	68	,03	,30	,73	-1,2	,49	-1,5	,65	82,4	81,0	FA2
Danza como comunicación												
19	255	68	,03	,30	,96	-,1	1,21	,6	,50	86,8	81,0	FA6
Armonía y elegancia												
24	257	68	-,16	,31	,66	-1,5	,71	-,6	,58	89,7	82,6	FA1
Desarrollo artístico												
3	263	68	-,88	,38	,85	-,4	,79	-,2	,45	88,2	87,9	FT1
Desarrollo técnico												
7	263	68	-,88	,38	,70	-1,0	,61	-,5	,52	88,2	87,9	FA3
Expresividad												
18	263	68	-,88	,38	,77	-,7	,98	,2	,45	91,2	87,9	FT6
Coordinación												
15	264	68	-1,04	,40	1,16	,6	1,46	,8	,23	85,3	88,9	FT4
Equilibrio												
20	268	68	-1,89	,54	,92	,0	,97	,3	,30	94,1	94,2	FT2
Conocimiento y dominio corporal												
8	269	68	-2,22	,61	1,12	,4	1,09	,4	,17	95,6	95,6	FA5
Sensibilidad musical												
11	270	68	-2,66	,74	,95	,1	,28	-,4	,29	97,1	97,1	FT5
Desarrollo del ritmo												
MEAN	249,6	68,0	,00	,35	,95	-,1	,92	,0		80,7	79,5	
S,D,	21,6	,0	1,53	,14	,22	1,1	,33	1,0		13,8	11,8	

TABLE 10.1 D:\DOCTORADO\TESIS DOCTORAL\Análisis i ZOU027WS.TXT Jun 13 13:26 2008
 INPUT: 69 PROF,OF,MEDIS 24 ITEMS MEASURED: 69 PROF,OF,MEDIS 18 ITEMS 4 CATS

PROF,OF,MEDI: REAL SEP,: 1,51 REL,: ,69 ,,, ITEM: REAL SEP,: 3,83 REL,: ,94

ITEM STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY	RAW		MODEL	INFIT	OUTFIT	PTMEA	EXACT	MATCH	
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S,E	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR, OBS% EXP% ITEM
2	175	68	3,87	,19	1,50	2,7	1,50	2,8	A ,42 42,6 55,0 FV5
Estímulo de la cooperación									
15	264	68	-1,04	,40	1,16	,6	1,46	,8	B ,23 85,3 88,9 FT4
Equilibrio									
23	242	68	,97	,25	1,20	1,1	1,24	1,0	C ,59 69,1 70,2 FV6
Valor de la autoestima vs triunfo									
1	241	68	1,03	,24	1,19	1,0	1,22	,9	D ,49 67,6 69,6 FA4
Desarrollo del estilo propio									
19	255	68	,03	,30	,96	-,1	1,21	,6	E ,50 86,8 81,0 FA6
Armonía y elegancia									
4	229	68	1,67	,22	1,14	,8	1,12	,7	F ,56 58,8 62,5 FV4
Valor de la igualdad									
8	269	68	-2,22	,61	1,12	,4	1,09	,4	G ,17 95,6 95,6 FA5
Sensibilidad musical									
18	263	68	-,88	,38	,77	-,7	,98	,2	H ,45 91,2 87,9 FT6
Coordinación									
20	268	68	-1,89	,54	,92	,0	,97	,3	I ,30 94,1 94,2 FT2
Conocimiento y dominio corporal									
6	234	68	1,42	,23	,96	-,2	,83	-,8	i ,67 70,6 63,9 FV3
Valor de la paz									
11	270	68	-2,66	,74	,95	,1	,28	-,4	h ,29 97,1 97,1 FT5
Desarrollo del ritmo									
12	255	68	,03	,30	,92	-,3	,76	-,5	g ,55 86,8 81,0 FT3
Respiración									
3	263	68	-,88	,38	,85	-,4	,79	-,2	f ,45 88,2 87,9 FT1
Desarrollo técnico									
13	246	68	,72	,26	,75	-1,3	,64	-1,4	e ,67 79,4 73,4 FV1
Desarrollo moral									
17	255	68	,03	,30	,73	-1,2	,49	-1,5	d ,65 82,4 81,0 FA2
Danza como comunicación									
14	244	68	,85	,25	,71	-1,6	,62	-1,6	c ,66 79,4 71,5 FV2
Valor del respeto									
24	257	68	-,16	,31	,66	-1,5	,71	-,6	b ,58 89,7 82,6 FA1
Desarrollo artístico									
7	263	68	-,88	,38	,70	-1,0	,61	-,5	a ,52 88,2 87,9 FA3
Expresividad									
MEAN	249,6	68,0	,00	,35	,95	-,1	,92	,0	80,7 79,5
S,D,	21,6	,0	1,53	,14	,22	1,1	,33	1,0	13,8 11,8

APÉNDICE DOCUMENTAL D

Análisis Statgraphics

ANEXO D.1. Estadísticos de las variables: Formación Técnica (FT), Formación Artística-5 ítems (FA-5), Formación en Valores (FV) y Fomento de la Competitividad (FC) en el Grado Elemental (GE) y en el Grado Medio (GM)

GRADO ELEMENTAL (GE)

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GE RASCH
 FA-5 GE RASCH
 FV GE RASCH
 FC GE RASCH

There are 68 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GE RASCH</i>	<i>FA-5 GE RASCH</i>	<i>FV GE RASCH</i>	<i>FC GE RASCH</i>
Count	68	68	68	68
Average	78,4265	72,7353	73,4559	33,7206
Standard deviation	18,0317	16,3082	15,4933	13,2483
Coeff. of variation	22,9919 %	22,4214 %	21,092 %	39,2885 %
Minimum	38,0	33,0	45,0	0,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	55,0
Range	62,0	67,0	55,0	55,0
Std. skewness	-0,277893	-0,350219	1,24278	-4,26331
Std. kurtosis	-1,758	-0,693406	-0,97051	2,4215

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FC GE RASCH

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FC GE RASCH

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRADO MEDIO (GM)

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GM RASCH
FA-5 GM RASCH
FV GM RASCH
FC GM RASCH

There are 69 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GM RASCH</i>	<i>FA-5 GM RASCH</i>	<i>FV GM RASCH</i>	<i>FC GM RASCH</i>
Count	69	69	69	69
Average	90,9275	87,3768	68,1594	40,8551
Standard deviation	13,1309	13,4001	11,4694	9,70487
Coeff. of variation	14,4411 %	15,336 %	16,8274 %	23,7544 %
Minimum	62,0	46,0	45,0	0,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	66,0
Range	38,0	54,0	55,0	66,0
Std. skewness	-3,25173	-3,2843	1,81033	-2,80408
Std. kurtosis	-1,14707	0,724176	1,6517	6,81791

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FT GM RASCH
FA-5 GM RASCH
FC GM RASCH

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FC GM RASCH

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

ANEXO D.2. Tests ANOVA/Kruskal-Wallis de las variables: Formación Técnica (FT), Formación Artística-5 ítems (FA-5), Formación en Valores (FV) y Fomento de la Competitividad (FC) en el Grado Elemental (GE) y en el Grado Medio (GM)

KRUSKAL-WALLIS - FT GE GM RASCH by GE GM

Dependent variable: FT GE GM RASCH

Factor: GE GM (1 GE 2 GM)

Number of observations: 137

Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for FT GE GM RASCH by GE GM

<i>GE GM</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	68	55,3309
2	69	82,471

Test statistic = 18,4977 P-Value = **P-Value = 0,0000170109**

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of FT GE GM RASCH within each of the 2 levels of GE GM are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,01, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 99,0 % confidence level. To determine which medians are significantly different from which others, select Box-and-Whisker Plot from the list of Graphical Options and select the median notch option.

KRUSKAL-WALLIS - FA-5 GE GM RASCH by GE GM

Dependent variable: FA-5 GE GM RASCH

Factor: GE GM (1 GE 2 GM)

Number of observations: 137

Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for FA-5 GE GM RASCH by GE GM

<i>GE GM</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	68	51,375
2	69	86,3696

Test statistic = 27,6635 P-Value = **1,44358E-7**

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of FA-5 GE GM RASCH within each of the 2 levels of GE GM are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,01, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 99,0 % confidence level. To determine which medians are significantly different from which others, select Box-and-Whisker Plot from the list of Graphical Options and select the median notch option.

One-Way ANOVA - FV GE GM RASCH by GE GM

Dependent variable (Ítem): FV GE GM RASCH
Factor: GE GM

Number of observations: 137
Number of levels: 2

ANOVA Table for FV GE GM RASCH by GE GM

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	960,747	1	960,747	5,18	0,0244
Within groups	25028,1	135	185,393		
Total (Corr.)	25988,9	136			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of FV GE GM into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 5,18221, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is less than 0,05, there is a statistically significant difference between the mean FV GE GM from one level of GE GM to another at the 95,0 % confidence level.

Variance Check

	Test	P-Value
Levene's	5,58444	0,0195476

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of FV GE GM RASCH within each of the 2 levels of GE GM is the same. Of particular interest is the P-value. Since the the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level. This violates one of the important assumptions underlying the analysis of variance and will invalidate most of the standard statistical tests.

KRUSKAL-WALLIS - FV GE GM RASCH by GE GM

Dependent variable: FV GE GM RASCH
Factor: GE GM (1 GE 2 GM)

Number of observations: 137
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for FV GE GM RASCH by GE GM

GE GM	Sample Size	Average Rank
1	68	75,4338
2	69	62,6594

Test statistic = 3,6073 P-Value = 0,0575227

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of FV GE GM RASCH within each of the 2 levels of GE GM are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,1, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 90,0 % confidence level. To determine which medians are significantly different from which others, select Box-and-Whisker Plot from the list of Graphical Options and select the median notch option.

KRUSKAL-WALLIS - FC GE GM RASCH by GE GM

Dependent variable: FC GE GM RASCH
Factor: GE GM (1 GE 2 GM)

Number of observations: 137
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for FC GE GM RASCH by GE GM

GE GM	Sample Size	Average Rank
1	68	58,3382
2	69	79,5072

Test statistic = 9,86644 P-Value = 0,00168249

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of FC GE GM RASCH within each of the 2 levels of GE GM are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,01, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 99,0 % confidence level. To determine which medians are significantly different from which others, select Box-and-Whisker Plot from the list of Graphical Options and select the median notch option.

ANEXO D.3. Test de Correlación de la variación de las variables: Formación Técnica (FT), Formación Artística-5 ítems (FA-5), Formación en Valores (FV) y Fomento de la Competitividad (FC) del Grado Elemental (GE) al Grado Medio (GM)

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

RESTA FT
RESTA FA-5
RESTA FV
RESTA FC

There are 67 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>RESTA FT</i>	<i>RESTA FA-5</i>	<i>RESTA FV</i>	<i>RESTA FC</i>
Count	67	67	67	67
Average	12,209	14,7761	-5,64179	6,85075
Standard deviation	13,2156	11,5073	9,3981	9,42957
Coeff. of variation	108,245 %	77,8779 %	-166,58 %	137,643 %
Minimum	-6,0	0,0	-31,0	-4,0
Maximum	44,0	45,0	7,0	38,0
Range	50,0	45,0	38,0	42,0
Std. skewness	1,816	1,6715	-4,57154	6,16498
Std. kurtosis	-1,74591	-0,89563	1,53283	5,35517

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

RESTA FV
RESTA FC

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

RESTA FC

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

RESTA FT
RESTA FA-5
RESTA FV
RESTA FC

There are 67 complete cases for use in the calculations.

Correlations

	<i>RESTA FT</i>	<i>RESTA FA-5</i>	<i>RESTA FV</i>	<i>RESTA FC</i>
RESTA FT		0,2622 (67)	-0,2492 (67)	0,2838 (67)
		0,0320	0,0420	0,0200
RESTA FA-5	0,2622 (67)		0,0680 (67)	0,1568 (67)
	0,0320		0,5845	0,2052
RESTA FV	-0,2492 (67)	0,0680 (67)		-0,0946 (67)
	0,0420	0,5845		0,4463
RESTA FC	0,2838 (67)	0,1568 (67)	-0,0946 (67)	
	0,0200	0,2052	0,4463	

Correlation
(Sample Size)
P-Value

The StatAdvisor

This table shows Pearson product moment correlations between each pair of variables. These correlation coefficients range between -1 and +1 and measure the strength of the linear relationship between the variables. Also shown in parentheses is the number of pairs of data values used to compute each coefficient. The third number in each location of the table is a P-value which tests the statistical significance of the estimated correlations. P-values below 0,05 indicate statistically significant non-zero correlations at the 95,0% confidence level. The following pairs of variables have P-values below 0,05:

- RESTA FT and RESTA FA-5
- RESTA FT and RESTA FV
- RESTA FT and RESTA FC

ANEXO D.4. Estadísticos de las variables: Formación Técnica (FT), Formación Artística-5 ítems (FA-5), Formación en Valores (FV) y Fomento de la Competitividad (FC) en el Grado Elemental (GE) y en el Grado Medio (GM) según la experiencia docente

GRADO ELEMENTAL (GE) 1 A 9 AÑOS

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GE 1 A 9
FA-5 GE 1 A 9
FV GE 1 A 9
FC GE 1 A 9

There are 23 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GE 1 A 9</i>	<i>FA-5 GE 1 A 9</i>	<i>FV GE 1 A 9</i>	<i>FC GE 1 A 9</i>
Count	23	23	23	23
Average	77,8261	72,3478	70,8696	37,7391
Standard deviation	19,743	16,6259	11,0013	12,3701
Coeff. of variation	25,3681 %	22,9804 %	15,5232 %	32,778 %
Minimum	38,0	33,0	48,0	0,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	55,0
Range	62,0	67,0	52,0	55,0
Std. skewness	-0,182462	-0,90649	0,79904	-2,84548
Std. kurtosis	-1,16593	0,311819	1,10569	2,56788

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FC GE 1 A 9

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FC GE 1 A 9

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRADO MEDIO (GM) 1 A 9 AÑOS

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GM 1 a 9
FA-5 GM 1 A 9
FV GM 1 A 9
FC GM 1 A 9

There are 24 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GM 1 a 9</i>	<i>FA-5 GM 1 A 9</i>	<i>FV GM 1 A 9</i>	<i>FC GM 1 A 9</i>
Count	24	24	24	24
Average	89,1667	86,25	67,7083	43,4167
Standard deviation	13,8804	13,1785	11,8559	9,12672
Coeff. of variation	15,5669 %	15,2795 %	17,5103 %	21,0212 %
Minimum	62,0	46,0	50,0	23,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	60,0
Range	38,0	54,0	50,0	37,0
Std. skewness	-1,46781	-2,8052	1,40999	-1,14156
Std. kurtosis	-1,04196	2,81084	0,816372	0,59321

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FA-5 GM 1 A 9

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FA-5 GM 1 A 9

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRADO ELEMENTAL (GE) 10 A 19 AÑOS

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GE 10 A 19

FA-5 GE 10 A 19

FV GE 10 A 19

FC GE 10 A 19

There are 25 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GE 10 A 19</i>	<i>FA-5 GE 10 A 19</i>	<i>FV GE 10 A 19</i>	<i>FC GE 10 A 19</i>
Count	25	25	25	25
Average	81,76	72,64	78,88	31,64
Standard deviation	16,4754	15,3076	15,6746	13,4036
Coeff. of variation	20,151 %	21,0733 %	19,8715 %	42,3629 %
Minimum	50,0	42,0	50,0	0,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	46,0
Range	50,0	58,0	50,0	46,0
Std. skewness	-0,114754	0,568918	0,0837261	-3,22858
Std. kurtosis	-1,49091	-0,415801	-0,780221	1,86287

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FC GE 10 A 19

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

<none>

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y

GRADO MEDIO (GM) 10 A 19 AÑOS

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GM 10 a 19
FA-5 GM 10 A 19
FV GM 10 A 19
FC GM 10 A 19

There are 25 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GM 10 a 19</i>	<i>FA-5 GM 10 A 19</i>	<i>FV GM 10 A 19</i>	<i>FC GM 10 A 19</i>
Count	25	25	25	25
Average	94,04	89,72	71,12	39,72
Standard deviation	11,3596	12,1947	9,91766	10,4902
Coeff. of variation	12,0795 %	13,5919 %	13,945 %	26,4103 %
Minimum	62,0	56,0	50,0	0,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	57,0
Range	38,0	44,0	50,0	57,0
Std. skewness	-3,41504	-2,30577	0,929604	-4,43333
Std. kurtosis	1,62091	1,0086	2,46096	8,43318

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FT GM 10 A 19
FA-5 GM 10 A 19
FC GM 10 A 19

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FV GM 10 A 19
FC GM 10 A 19

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRADO ELEMENTAL (GE) 20 A 39 AÑOS

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GE 20 a 39
FA-5 GE 20 a 39
FV GE 20 a 39
FC GE 20 a 39

There are 20 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GE 20 a 39</i>	<i>FA-5 GE 20 a 39</i>	<i>FV GE 20 a 39</i>	<i>FC GE 20 a 39</i>
Count	20	20	20	20
Average	74,95	73,3	69,65	32,25
Standard deviation	18,016	17,9241	18,2736	13,5253
Coeff. of variation	24,0374 %	24,4531 %	26,2363 %	41,939 %
Minimum	38,0	38,0	45,0	0,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	52,0
Range	62,0	62,0	55,0	52,0
Std. skewness	0,0551053	-0,191756	1,21669	-2,17582
Std. kurtosis	-0,546693	-0,770389	-0,68699	1,66641

The StatAdvisor This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FC GE 20 a 39

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

<none>

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRADO MEDIO (GM) 20 A 39 AÑOS

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FT GM 20 a 39

FA-5 GM 20 a 39

FV GM 20 a 39

FC GM 20 a 39

There are 20 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FT GM 20 a 39</i>	<i>FA-5 GM 20 a 39</i>	<i>FV GM 20 a 39</i>	<i>FC GM 20 a 39</i>
Count	20	20	20	20
Average	89,15	85,8	64,9	39,2
Standard deviation	14,1729	15,2681	12,3369	9,1858
Coeff. of variation	15,8978 %	17,795 %	19,0091 %	23,4332 %
Minimum	62,0	61,0	45,0	23,0
Maximum	100,0	100,0	100,0	66,0
Range	38,0	39,0	55,0	43,0
Std. skewness	-1,25577	-0,953872	1,71311	2,28058
Std. kurtosis	-1,21845	-1,16568	2,15353	2,73983

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FC GM 20 a 39

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FV GM 20 a 39

FC GM 20 a 39

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

ANEXO D.5. Estadísticos de los ítems de las variables: Formación Técnica en el Folklore(FTF), Formación Artística en el Folklore (FAF), Formación en Valores en el Folklore(FVF) y Fomento de la Competitividad en el Folklore (FCF) en el Folklore Infantil (I) y en el Folklore Adulto (A)

FOLKLORE INFANTIL (I)

Data variables:

FTF1 I
 FTAF2 I
 FTF3 I
 FAF1 I
 FAF3 I
 FVF1 I
 FVF4 I
 FVF5 I
 FCF1 I
 FCF2 I
 FCF3 I
 FCF4 I

There are 11 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FTF1 I</i>	<i>FTAF2 I</i>	<i>FTF3 I</i>	<i>FAF1 I</i>	<i>FAF3 I</i>	<i>FVF1 I</i>
Count	11	11	11	11	11	11
Average	2,81818	3,27273	3,18182	3,72727	3,63636	3,81818
Standard deviation	0,750757	0,786245	0,873863	0,467099	0,504525	0,40452
Coeff. of variation	26,6398 %	24,0242 %	27,4643 %	12,5319 %	13,8744 %	10,5946 %
Minimum	1,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0
Maximum	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Range	3,0	2,0	3,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-1,90048	-0,776641	-2,04134	-1,61042	-0,894575	-2,60337
Std. kurtosis	2,38935	-0,654944	2,38525	-0,517155	-1,32983	1,37908
	<i>FVF4 I</i>	<i>FVF5 I</i>	<i>FCF1 I</i>	<i>FCF2 I</i>	<i>FCF3 I</i>	<i>FCF4 I</i>
Count	11	11	11	11	11	11
Average	3,90909	3,81818	1,81818	1,18182	1,09091	1,81818
Standard deviation	0,301511	0,40452	0,40452	0,40452	0,301511	1,16775
Coeff. of variation	7,71308 %	10,5946 %	22,2486 %	34,2286 %	27,6385 %	64,2262 %
Minimum	3,0	3,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Maximum	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	4,0
Range	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0
Std. skewness	-4,49073	-2,60337	-2,60337	2,60337	4,49073	1,81913
Std. kurtosis	7,44704	1,37908	1,37908	1,37908	7,44704	0,383936

The Stat Advisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FTF3 I
FVF1 I
FVF4 I
FVF5 I
FCF1 I
FCF2 I
FCF3 I

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FTF1 I
FTF3 I
FVF4 I
FCF3 I

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

FOLKLORE ADULTO (A)

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

FTF1 A
FTAF2 A
FTF3 A
FAF1 A
FAF3 A
FVF1 A
FVF3 A
FVF4 A
FVF5 A
FCF1 A
FCF2 A
FCF3 A

There are 12 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>FTF1 A</i>	<i>FTAF2 A</i>	<i>FTF3 A</i>	<i>FAF1 A</i>	<i>FAF3 A</i>	<i>FVIF A</i>
Count	12	12	12	12	12	12
Average	3,16667	3,58333	3,5	3,83333	3,83333	3,75
Standard deviation	0,834847	0,514929	0,6742	0,389249	0,389249	0,452267
Coeff. of variation	26,3636 %	14,3701 %	19,2629 %	10,1543 %	10,1543 %	12,0605 %
Minimum	1,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0
Maximum	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Range	3,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-2,0917	-0,549285	-1,51028	-2,90654	-2,90654	-1,87617
Std. kurtosis	2,64664	-1,60008	0,248902	1,86676	1,86676	-0,230464
	<i>FVF3 A</i>	<i>FVF4 A</i>	<i>FVF5 A</i>	<i>FCF1 A</i>	<i>FCF2 A</i>	<i>FCF3 A</i>
Count	12	12	12	12	12	12
Average	3,83333	3,91667	3,83333	1,83333	1,25	1,16667
Standard deviation	0,389249	0,288675	0,389249	0,389249	0,452267	0,389249
Coeff. of variation	10,1543 %	7,37043 %	10,1543 %	21,2318 %	36,1814 %	33,3642 %
Minimum	3,0	3,0	3,0	1,0	1,0	1,0
Maximum	4,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0
Range	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-2,90654	-4,89898	-2,90654	-2,90654	1,87617	2,90654
Std. kurtosis	1,86676	8,48528	1,86676	1,86676	-0,230464	1,86676

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

FTF1 A
FAF1 A
FAF3 A
FVF3 A
FVF4 A
FVF5 A
FCF1 A
FCF3 A

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

FTF1 A
FVF4 A

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

ANEXO D.6. Estadísticos de los resultados del Cuestionario de motivación infantil y juvenil en el folklóre (F)

Multiple-Variable Analysis

Data variables (Ítems):

1 F
2 F
3 F
4 F
5 F
6 F
7 F
8 F
9 F
10 F
11 F
12 F
13 F
14 F
15 F
16 F
17 F
18 F
19 F
20 F
21 F
22 F
23 F
24 F
25 F

There are 75 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	1 F	2 F	3 F	4 F	5 F	6 F
Count	75	75	75	75	75	75
Average	2,50667	2,72	2,62667	1,50667	2,53333	2,88
Standard deviation	0,578286	0,48099	0,51395	0,742045	0,622405	0,32715
Coeff. of variation	23,0699 %	17,6835 %	19,5666 %	49,2508 %	24,5686 %	11,3594 %
Minimum	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0
Std. skewness	-2,37833	-4,84029	-2,96679	3,88158	-3,51069	-8,4384
Std. kurtosis	-0,908207	1,34606	-1,0905	-0,499768	-0,0363436	6,71239
	7 F	8 F	9 F	10 F	11 F	12 F
Count	75	75	75	75	75	75
Average	2,8	2,36	2,42667	2,70667	2,72	2,17333
Standard deviation	0,464991	0,746885	0,618921	0,458356	0,508309	0,760038
Coeff. of variation	16,6068 %	31,6477 %	25,505 %	16,9343 %	18,6878 %	34,9711 %
Minimum	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0
Std. skewness	-8,20236	-2,48372	-2,09301	-3,2756	-5,71563	-1,07542
Std. kurtosis	8,66125	-1,52929	-0,969303	-2,07477	3,1739	-2,11734

	<i>13 F</i>	<i>14 F</i>	<i>15 F</i>	<i>16 F</i>	<i>17 F</i>	<i>18 F</i>
Count	75	75	75	75	75	75
Average	2,73333	2,65333	2,68	1,68	1,53333	2,38667
Standard deviation	0,502247	0,581083	0,549201	0,840849	0,794123	0,612777
Coeff. of variation	18,3749 %	21,9001 %	20,4926 %	50,0505 %	51,7906 %	25,675 %
Minimum	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Std. skewness	-6,06135	-5,226	-5,36798	2,36842	3,72027	-1,61457
Std. kurtosis	3,82625	2,18528	2,53721	-2,21963	-1,00991	-1,09665
	<i>19 F</i>	<i>20 F</i>	<i>21 F</i>	<i>22 F</i>	<i>23 F</i>	<i>24 F</i>
Count	75	75	75	75	75	75
Average	2,34667	2,22667	2,44	2,69333	2,18667	1,98667
Standard deviation	0,687599	0,745678	0,72111	0,614539	0,783156	0,830066
Coeff. of variation	29,3011 %	33,4885 %	29,5537 %	22,817 %	35,8151 %	41,7818 %
Minimum	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Std. skewness	-2,04002	-1,40327	-3,1656	-6,58322	-1,21653	0,0892296
Std. kurtosis	-1,30386	-1,93352	-0,921509	3,99022	-2,26721	-2,7421
	<i>25 F</i>					
Count	75					
Average	2,32					
Standard deviation	0,824621					
Coeff. of variation	35,544 %					
Minimum	1,0					
Maximum	3,0					
Range	2,0					
Std. skewness	-2,34295					
Std. kurtosis	-2,13253					

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

- 1 F
- 2 F
- 3 F
- 4 F
- 5 F
- 6 F
- 7 F
- 8 F
- 9 F
- 10 F
- 11 F
- 12 F
- 13 F
- 14 F
- 15 F
- 16 F
- 17 F
- 19 F
- 21 F
- 22 F
- 25 F

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

- 6 F
- 7 F
- 10 F
- 11 F
- 12 F
- 13 F
- 14 F
- 15 F
- 16 F
- 22 F

23 F
24 F
25 F

To make the variables more normal, you might try a transformation such as $\text{LOG}(Y)$, $\text{SQRT}(Y)$, or $1/Y$.

ANEXO D.7. Estadísticos de los resultados del Cuestionario de los bailadores adultos de los grupos de danzas. (G)

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

DTF1 G
DTAF2 G
DTF3 G
DAF1 G
DAF3 G
VF1 G
VF2 G
VF3 G
VF4 G
VF5 G
CF1 G
CF2 G
CF3 G
CF4 G

There are 40 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>DTF1 G</i>	<i>DTAF2 G</i>	<i>DTF3 G</i>	<i>DAF1 G</i>	<i>DAF3 G</i>	<i>VF1 G</i>	<i>VF2 G</i>
Count	40	40	40	40	40	40	40
Average	3,025	3,825	3,475	3,8	3,825	3,7	3,575
Standard deviation	0,861945	0,384808	0,640012	0,405096	0,384808	0,464095	0,500641
Coeff. of variation	28,494 %	10,0603 %	18,4176 %	10,6604 %	10,0603 %	12,5431 %	14,0039 %
Minimum	1,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Maximum	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Range	3,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-1,43363	-4,59093	-2,14025	-4,02554	-4,59093	-2,34252	-0,81432
Std. kurtosis	-0,397752	1,57502	-0,361628	0,581912	1,57502	-1,60292	-2,58638
	<i>VF3 G</i>	<i>VF4 G</i>	<i>VF5 G</i>	<i>CF1 G</i>	<i>CF2 G</i>	<i>CF3 G</i>	<i>CF4 G</i>
Count	40	40	40	40	40	40	40
Average	3,525	3,475	3,6	2,225	2,675	2,775	2,375
Standard deviation	0,505736	0,715667	0,744208	0,831665	0,944281	0,973692	1,07864
Coeff. of variation	14,3471 %	20,5947 %	20,6725 %	37,3782 %	35,3002 %	35,088 %	45,4164 %
Minimum	3,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Maximum	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Range	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Std. skewness	-0,268706	-2,61442	-4,99113	0,283035	-0,639072	-1,02565	0,879825
Std. kurtosis	-2,70684	-0,35551	4,24488	-0,751442	-0,961362	-0,949164	-1,44692

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

DTAF2 G
DTF3 G
DAF1 G
DAF3 G
VF1 G
VF4 G
VF5 G

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

VF2 G

VF3 G

VF5 G

To make the variables more normal, you might try a transformation such as $\text{LOG}(Y)$, $\text{SQRT}(Y)$, or $1/Y$.

ANEXO D.8. Estadísticos de los resultados del Cuestionario de motivación en los estudios oficiales de danza de los grupos experimental y control. Valoraciones Pre y Posttest

GRUPO EXPERIMENTAL (EXP) PRETEST (PRE)

Multiple-Variable Analysis

Data variables (Items):

- 2 EXP PRE
- 5 EXP PRE
- 7 EXP PRE
- 8 EXP PRE
- 11 EXP PRE
- 13 EXP PRE
- 14 EXP PRE
- 15 EXP PRE
- 18 EXP PRE
- 19 EXP PRE
- 20 EXP PRE
- 21 EXP PRE
- 22 EXP PRE
- 24 EXP PRE
- 25 EXP PRE

There are 9 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>2 EXP PRE</i>	<i>5 EXP PRE</i>	<i>7 EXP PRE</i>	<i>8 EXP PRE</i>	<i>11 EXP PRE</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	2,88889	2,77778	2,88889	2,88889	2,55556
Standard deviation	0,333333	0,440959	0,333333	0,333333	0,527046
Coeff. of variation	11,5385 %	15,8745 %	11,5385 %	11,5385 %	20,6235 %
Minimum	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-3,67423	-1,9839	-3,67423	-3,67423	-0,33197
Std. kurtosis	5,51135	0,449906	5,51135	5,51135	-1,57467
	<i>13 EXP PRE</i>	<i>14 EXP PRE</i>	<i>15 EXP PRE</i>	<i>18 EXP PRE</i>	<i>19 EXP PRE</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	2,33333	2,22222	1,88889	2,77778	2,11111
Standard deviation	0,5	0,833333	0,781736	0,440959	0,781736
Coeff. of variation	21,4286 %	37,5 %	41,386 %	15,8745 %	37,0296 %
Minimum	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0
Std. skewness	1,04978	-0,613072	0,264508	-1,9839	-0,264508
Std. kurtosis	-1,04978	-0,781037	-0,637677	0,449906	-0,637677
	<i>20 EXP PRE</i>	<i>21 EXP PRE</i>	<i>22 EXP PRE</i>	<i>24 EXP PRE</i>	<i>25 EXP PRE</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	2,55556	2,55556	2,77778	2,66667	1,55556
Standard deviation	0,726483	0,527046	0,440959	0,5	0,881917
Coeff. of variation	28,4276 %	20,6235 %	15,8745 %	18,75 %	56,6947 %
Minimum	1,0	2,0	2,0	2,0	1,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0
Std. skewness	-1,83796	-0,33197	-1,9839	-1,04978	1,45958
Std. kurtosis	0,898566	-1,57467	0,449906	-1,04978	-0,273157

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

2 EXP PRE
EXP PRE
8 EXP PRE

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

2 EXP PRE
7 EXP PRE
8 EXP PRE

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRUPO EXPERIMENTAL (EXP) POSTTEST (POST)

Multiple-Variable Analysis

Data variables (Items):

2 EXP POST
3 EXP POST
4 EXP POST
5 EXP POST
6 EXP POST
7 EXP POST
8 EXP POST
10 EXP POST
11 EXP POST
13 EXP POST
14 EXP POST
15 EXP POST
16 EXP POST
17 EXP POST
18 EXP POST
19 EXP POST
20 EXP POST
21 EXP POST
22 EXP POST
23 EXP POST
24 EXP POST
25 EXP POST

There are 9 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	2 EXP POST	3 EXP POST	4 EXP POST	5 EXP POST	6 EXP POST
Count	9	9	9	9	9
Average	2,77778	2,88889	2,77778	2,66667	2,88889
Standard deviation	0,440959	0,333333	0,440959	0,5	0,333333
Coeff. of variation	15,8745 %	11,5385 %	15,8745 %	18,75 %	11,5385 %
Minimum	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-1,9839	-3,67423	-1,9839	-1,04978	-3,67423
Std. kurtosis	0,449906	5,51135	0,449906	-1,04978	5,51135

	<i>7 EXP POST</i>	<i>8 EXP POST</i>	<i>10 EXP POST</i>	<i>11 EXP POST</i>	<i>13 EXP POST</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	2,55556	2,66667	2,77778	2,44444	2,11111
Standard deviation	0,527046	0,707107	0,440959	0,527046	0,781736
Coeff. of variation	20,6235 %	26,5165 %	15,8745 %	21,561 %	37,0296 %
Minimum	2,0	1,0	2,0	2,0	1,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0
Std. skewness	-0,33197	-2,59808	-1,9839	0,33197	-0,264508
Std. kurtosis	-1,57467	2,44949	0,449906	-1,57467	-0,637677
	<i>14 EXP POST</i>	<i>15 EXP POST</i>	<i>16 EXP POST</i>	<i>17 EXP POST</i>	<i>18 EXP POST</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	1,88889	1,88889	2,66667	2,88889	2,77778
Standard deviation	0,600925	0,781736	0,5	0,333333	0,440959
Coeff. of variation	31,8137 %	41,386 %	18,75 %	11,5385 %	15,8745 %
Minimum	1,0	1,0	2,0	2,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-0,0223967	0,264508	-1,04978	-3,67423	-1,9839
Std. kurtosis	0,689501	-0,637677	-1,04978	5,51135	0,449906
	<i>19 EXP POST</i>	<i>20 EXP POST</i>	<i>21 EXP POST</i>	<i>22 EXP POST</i>	<i>23 EXP POST</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	1,88889	2,55556	2,44444	2,88889	2,77778
Standard deviation	0,781736	0,527046	0,726483	0,333333	0,440959
Coeff. of variation	41,386 %	20,6235 %	29,7198 %	11,5385 %	15,8745 %
Minimum	1,0	2,0	1,0	2,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0
Std. skewness	0,264508	-0,33197	-1,24221	-3,67423	-1,9839
Std. kurtosis	-0,637677	-1,57467	0,113411	5,51135	0,449906
	<i>24 EXP POST</i>	<i>25 EXP POST</i>			
Count	9	9			
Average	2,77778	2,11111			
Standard deviation	0,440959	0,600925			
Coeff. of variation	15,8745 %	28,4649 %			
Minimum	2,0	1,0			
Maximum	3,0	3,0			
Range	1,0	2,0			
Std. skewness	-1,9839	0,0223967			
Std. kurtosis	0,449906	0,689501			

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

3 EXP POST
6 EXP POST
8 EXP POST
17 EXP POST
22 EXP POST
25 EXP POST

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

3 EXP POST
6 EXP POST
8 EXP POST
17 EXP POST
22 EXP POST
25 EXP POST

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRUPO CONTROL (CONT) PRETEST (PRE)

Multiple-Variable Analysis

Data variables (Ítems):

- 1 CONT PRE
- 2 CONT PRE
- 5 CONT PRE
- 6 CONT PRE
- 7 CONT PRE
- 8 CONT PRE
- 9 CONT PRE
- 10 CONT PRE
- 11 CONT PRE
- 12 CONT PRE
- 13 CONT PRE
- 14 CONT PRE
- 15 CONT PRE
- 16 CONT PRE
- 17 CONT PRE
- 18 CONT PRE
- 19 CONT PRE
- 20 CONT PRE
- 21 CONT PRE
- 23 CONT PRE
- 24 CONT PRE
- 25 CONT PRE

There are 9 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>1 CONT PRE</i>	<i>2 CONT PRE</i>	<i>5 CONT PRE</i>	<i>6 CONT PRE</i>	<i>7 CONT PRE</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	2,77778	2,77778	2,66667	2,77778	2,66667
Standard deviation	0,440959	0,440959	0,5	0,440959	0,5
Coeff. of variation	15,8745 %	15,8745 %	18,75 %	15,8745 %	18,75 %
Minimum	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Std. skewness	-1,9839	-1,9839	-1,04978	-1,9839	-1,04978
Std. kurtosis	0,449906	0,449906	-1,04978	0,449906	-1,04978
	<i>8 CONT PRE</i>	<i>9 CONT PRE</i>	<i>10 CONT PRE</i>	<i>11 CONT PRE</i>	<i>12 CONT PRE</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	2,55556	2,88889	2,77778	2,33333	2,77778
Standard deviation	0,527046	0,333333	0,440959	0,707107	0,440959
Coeff. of variation	20,6235 %	11,5385 %	15,8745 %	30,3046 %	15,8745 %
Minimum	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0
Std. skewness	-0,33197	-3,67423	-1,9839	-0,742307	-1,9839
Std. kurtosis	-1,57467	5,51135	0,449906	-0,174964	0,449906
	<i>13 CONT PRE</i>	<i>14 CONT PRE</i>	<i>15 CONT PRE</i>	<i>16 CONT PRE</i>	<i>17 CONT PRE</i>
Count	9	9	9	9	9
Average	2,0	1,88889	1,66667	2,55556	2,77778
Standard deviation	0,5	0,600925	0,866025	0,527046	0,440959
Coeff. of variation	25,0 %	31,8137 %	51,9615 %	20,6235 %	15,8745 %
Minimum	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0
Std. skewness	0,0	-0,0223967	1,01015	-0,33197	-1,9839
Std. kurtosis	2,44949	0,689501	-0,660973	-1,57467	0,449906

	18 PRE	19 CONT	20 PRE	21 CONT	23 PRE
Count	9	9	9	9	9
Average	2,44444	2,55556	2,11111	2,88889	2,33333
Standard deviation	0,527046	0,527046	0,600925	0,333333	0,707107
Coeff. of variation	21,561 %	20,6235 %	28,4649 %	11,5385 %	30,3046 %
Minimum	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0
Maximum	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Range	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0
Std. skewness	0,33197	-0,33197	0,0223967	-3,67423	-0,742307
Std. kurtosis	-1,57467	-1,57467	0,689501	5,51135	-0,174964

	24 PRE	25 CONT
Count	9	9
Average	2,11111	1,55556
Standard deviation	0,600925	0,726483
Coeff. of variation	28,4649 %	46,7025 %
Minimum	1,0	1,0
Maximum	3,0	3,0
Range	2,0	2,0
Std. skewness	0,0223967	1,24221
Std. kurtosis	0,689501	0,113411

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

9 CONT PRE

21 CONT PRE

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

9 CONT PRE

13 CONT PRE

21 CONT PRE

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

GRUPO CONTROL (CONT) POSTTEST (POST)

Multiple-Variable Analysis

Data variables (Items):

1 CONT POST

2 CONT POST

3 CONT POST

4 CONT POST

5 CONT POST

7 CONT POST

8 CONT POST

9 CONT POST

10 CONT POST

11 CONT POST

12 CONT POST

13 CONT POST

14 CONT POST

15 CONT POST

16 CONT POST

17 CONT POST

18 CONT POST

19 CONT POST

20 CONT POST

21 CONT POST

23 CONT POST
 24 CONT POST
 25 CONT POST

There are 9 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>1</i>	<i>CONT</i>	<i>2</i>	<i>CONT</i>	<i>3</i>	<i>CONT</i>	<i>4</i>	<i>CONT</i>	<i>5</i>	<i>CONT</i>
	<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>	
Count	9		9		9		9		9	
Average	2,66667		2,66667		2,88889		2,88889		2,77778	
Standard deviation	0,707107		0,5		0,333333		0,333333		0,440959	
Coeff. of variation	26,5165 %		18,75 %		11,5385 %		11,5385 %		15,8745 %	
Minimum	1,0		2,0		2,0		2,0		2,0	
Maximum	3,0		3,0		3,0		3,0		3,0	
Range	2,0		1,0		1,0		1,0		1,0	
Std. skewness	-2,59808		-1,04978		-3,67423		-3,67423		-1,9839	
Std. kurtosis	2,44949		-1,04978		5,51135		5,51135		0,449906	
	<i>7</i>	<i>CONT</i>	<i>8</i>	<i>CONT</i>	<i>9</i>	<i>CONT</i>	<i>10</i>	<i>CONT</i>	<i>11</i>	<i>CONT</i>
	<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>	
Count	9		9		9		9		9	
Average	2,66667		2,55556		2,77778		2,66667		2,11111	
Standard deviation	0,5		0,527046		0,440959		0,5		0,600925	
Coeff. of variation	18,75 %		20,6235 %		15,8745 %		18,75 %		28,4649 %	
Minimum	2,0		2,0		2,0		2,0		1,0	
Maximum	3,0		3,0		3,0		3,0		3,0	
Range	1,0		1,0		1,0		1,0		2,0	
Std. skewness	-1,04978		-0,33197		-1,9839		-1,04978		0,0223967	
Std. kurtosis	-1,04978		-1,57467		0,449906		-1,04978		0,689501	
	<i>12</i>	<i>CONT</i>	<i>13</i>	<i>CONT</i>	<i>14</i>	<i>CONT</i>	<i>15</i>	<i>CONT</i>	<i>16</i>	<i>CONT</i>
	<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>	
Count	9		9		9		9		9	
Average	2,55556		2,22222		2,0		1,55556		2,77778	
Standard deviation	0,726483		0,666667		0,707107		0,726483		0,440959	
Coeff. of variation	28,4276 %		30,0 %		35,3553 %		46,7025 %		15,8745 %	
Minimum	1,0		1,0		1,0		1,0		2,0	
Maximum	3,0		3,0		3,0		3,0		3,0	
Range	2,0		2,0		2,0		2,0		1,0	
Std. skewness	-1,83796		-0,311654		0,0		1,24221		-1,9839	
Std. kurtosis	0,898566		-0,0246042		-0,174964		0,113411		0,449906	
	<i>17</i>	<i>CONT</i>	<i>18</i>	<i>CONT</i>	<i>19</i>	<i>CONT</i>	<i>20</i>	<i>CONT</i>	<i>21</i>	<i>CONT</i>
	<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>	
Count	9		9		9		9		9	
Average	2,77778		2,66667		2,44444		2,33333		2,77778	
Standard deviation	0,440959		0,5		0,726483		0,866025		0,440959	
Coeff. of variation	15,8745 %		18,75 %		29,7198 %		37,1154 %		15,8745 %	
Minimum	2,0		2,0		1,0		1,0		2,0	
Maximum	3,0		3,0		3,0		3,0		3,0	
Range	1,0		1,0		2,0		2,0		1,0	
Std. skewness	-1,9839		-1,04978		-1,24221		-1,01015		-1,9839	
Std. kurtosis	0,449906		-1,04978		0,113411		-0,660973		0,449906	
	<i>23</i>	<i>CONT</i>	<i>24</i>	<i>CONT</i>	<i>25</i>	<i>CONT</i>				
	<i>POST</i>		<i>POST</i>		<i>POST</i>					
Count	9		9		9					
Average	2,22222		1,88889		1,22222					
Standard deviation	0,833333		0,600925		0,440959					
Coeff. of variation	37,5 %		31,8137 %		36,0784 %					
Minimum	1,0		1,0		1,0					
Maximum	3,0		3,0		2,0					
Range	2,0		2,0		1,0					
Std. skewness	-0,613072		-0,0223967		1,9839					
Std. kurtosis	-0,781037		0,689501		0,449906					

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

1 CONT POST
3 CONT POST
4 CONT POST

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

1 CONT POST
3 CONT POST
4 CONT POST

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

ANEXO D.9. Tests ANOVA/Kruskal-Wallis de los ítems de la variable: Motivación, en los grupos experimental (EXP) y control (CONT). Valoración Pretest (PRE)

One-Way ANOVA - 1 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 1 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 1 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	2,29	0,1501
Within groups	1,55556	16	0,0972222		
Total (Corr.)	1,77778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 1 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,28571, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 1 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 2 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 2 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 2 PRE by EXP CONT

EXP CONT	Sample Size	Average Rank
1	9	10,0
2	9	9,0

Test statistic = 0,377778 P-Value = 0,538794

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 2 PRE within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 5 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 5 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 5 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,25	0,6239
Within groups	3,55556	16	0,222222		
Total (Corr.)	3,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 5 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,25, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 5 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 6 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Item): 6 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 6 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	2,29	0,1501
Within groups	1,55556	16	0,0972222		
Total (Corr.)	1,77778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 6 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,28571, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 6 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 7 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Item): 7 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 7 PRE by EXP CONT

EXP CONT	Sample Size	Average Rank
1	9	10,5
2	9	8,5

Test statistic = 1,21429 P-Value = 0,270483

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 7 PRE within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 8 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Item): 8 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 8 PRE by EXP CONT

EXP CONT	Sample Size	Average Rank
1	9	11,0
2	9	8,0

Test statistic = 2,35385 P-Value = 0,124971

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 8 PRE within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 9 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 9 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 9 PRE by EXP CONT

<i>EXP CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	10,0
2	9	9,0

Test statistic = 1,0 P-Value = 0,317309

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 9 PRE within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 10 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 10 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 10 PRE by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	0,222222	1	0,222222	2,29	0,1501
Within groups	1,55556	16	0,0972222		
Total (Corr.)	1,77778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 10 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,28571, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 10 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 11 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 11 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 11 PRE by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	0,222222	1	0,222222	0,57	0,4607
Within groups	6,22222	16	0,388889		
Total (Corr.)	6,44444	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 11 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,571429, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 11 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 12 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 12 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 12 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	2,29	0,1501
Within groups	1,55556	16	0,0972222		
Total (Corr.)	1,77778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 12 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,28571, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 12 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 13 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 13 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 13 PRE by EXP CONT

EXP CONT	Sample Size	Average Rank
1	9	10,8333
2	9	8,16667

Test statistic = 1,82857 P-Value = 0,176293

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 13 PRE within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 14 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 14 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 14 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,5	1	0,5	0,95	0,3449
Within groups	8,44444	16	0,527778		
Total (Corr.)	8,94444	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 14 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,947368, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 14 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 15 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 15 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 15 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	0,33	0,5756
Within groups	10,8889	16	0,680556		
Total (Corr.)	11,1111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 15 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,326531, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 15 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 16 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 16 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 16 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	0,94	0,3464
Within groups	3,77778	16	0,236111		
Total (Corr.)	4,0	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 16 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,941176, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 16 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 17 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 17 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 17 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	2,29	0,1501
Within groups	1,55556	16	0,0972222		
Total (Corr.)	1,77778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 17 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,28571, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 17 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 18 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Item): 18 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 18 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,5	1	0,5	2,12	0,1649
Within groups	3,77778	16	0,236111		
Total (Corr.)	4,27778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 18 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,11765, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 18 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 19 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Item): 19 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 19 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,888889	1	0,888889	2,00	0,1765
Within groups	7,11111	16	0,444444		
Total (Corr.)	8,0	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 19 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,0, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 19 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 20 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Item): 20 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 20 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,888889	1	0,888889	2,00	0,1765
Within groups	7,11111	16	0,444444		
Total (Corr.)	8,0	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 20 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,0, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 20 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 21 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 21 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 21 PRE by EXP CONT

<i>EXP CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	8,0
2	9	11,0

Test statistic = 2,35385 P-Value = 0,124971

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 21 PRE within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 22 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 22 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 22 PRE by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	0,222222	1	0,222222	2,29	0,1501
Within groups	1,55556	16	0,0972222		
Total (Corr.)	1,77778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 22 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,28571, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 22 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 23 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 23 PRE
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 23 PRE by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	2,0	1	2,0	8,00	0,0121
Within groups	4,0	16	0,25		
Total (Corr.)	6,0	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 23 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 8,0, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is less than 0,05, there is a statistically significant difference between the mean 23 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level. To determine which means are significantly different from which others, select Multiple Range Tests from the list of Tabular Options.

One-Way ANOVA - 24 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 24 PRE

Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18

Number of levels: 2

ANOVA Table for 24 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	1,38889	1	1,38889	4,55	0,0489
Within groups	4,88889	16	0,305556		
Total (Corr.)	6,27778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 24 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 4,54545, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is less than 0,05, there is a statistically significant difference between the mean 24 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level. To determine which means are significantly different from which others, select Multiple Range Tests from the list of Tabular Options.

Variance Check

	Test	P-Value
Levene's	0,0	1,0

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of 24 PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 25 PRE by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 25 PRE

Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18

Number of levels: 2

ANOVA Table for 25 PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0	1	0,0	0,00	1,0000
Within groups	10,4444	16	0,652778		
Total (Corr.)	10,4444	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 25 PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 5,44245E-15, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 25 PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

ANEXO D.10. Tests ANOVA/Kruskal-Wallis de los ítems de la variable: Motivación, en los grupos experimental (EXP) y control (CONT). Valoración Posttest (POST)

One-Way ANOVA - 1 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 1 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 1 POST by EXP CONT

<i>EXP</i> <i>CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	10,5
2	9	8,5

Test statistic = 2,11765 P-Value = 0,145607

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 1 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 2 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 2 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 2 POST by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,25	0,6239
Within groups	3,55556	16	0,222222		
Total (Corr.)	3,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 2 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,25, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 2 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 3 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 3 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 3 POST by EXP CONT

<i>EXP</i> <i>CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	9,5
2	9	9,5

Test statistic = 0,0 P-Value = 1,0

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 3 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 4 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 4 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 4 POST by EXP CONT

<i>EXP CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	9,0
2	9	10,0

Test statistic = 0,377778 P-Value = 0,538794

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 4 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 5 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 5 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 5 POST by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,25	0,6239
Within groups	3,55556	16	0,222222		
Total (Corr.)	3,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 5 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,25, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 5 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 6 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 6 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 6 POST by EXP CONT

<i>EXP CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	9,0
2	9	10,0

Test statistic = 1,0 P-Value = 0,317309

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 6 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 7 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 7 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 7 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,21	0,6525
Within groups	4,22222	16	0,263889		
Total (Corr.)	4,27778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 7 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,210526, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 7 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 8 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 8 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 8 POST by EXP CONT

EXP CONT	Sample Size	Average Rank
1	9	10,2778
2	9	8,72222

Test statistic = 0,558405 P-Value = 0,454903

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 8 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 9 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 9 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 9 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	2,29	0,1501
Within groups	1,55556	16	0,0972222		
Total (Corr.)	1,77778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 9 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,28571, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 9 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 10 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 10 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 10 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,25	0,6239
Within groups	3,55556	16	0,222222		
Total (Corr.)	3,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 10 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,25, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 10 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 11 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 11 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 11 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,5	1	0,5	1,57	0,2289
Within groups	5,11111	16	0,319444		
Total (Corr.)	5,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 11 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 1,56522, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 11 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 12 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 12 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 12 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,888889	1	0,888889	3,37	0,0851
Within groups	4,22222	16	0,263889		
Total (Corr.)	5,11111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 12 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 3,36842, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is less than 0,1, there is a statistically significant difference between the mean 12 POST from one level of EXP CONT to another at the 90,0 % confidence level. To determine which means are significantly different from which others, select Multiple Range Tests from the list of Tabular Options.

One-Way ANOVA - 13 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 13 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 13 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,11	0,7498
Within groups	8,44444	16	0,527778		
Total (Corr.)	8,5	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 13 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,105263, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 13 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

One-Way ANOVA - 14 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 14 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 14 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,13	0,7241
Within groups	6,88889	16	0,430556		
Total (Corr.)	6,94444	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 14 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,129032, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 14 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

One-Way ANOVA - 15 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 15 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 15 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,5	1	0,5	0,88	0,3627
Within groups	9,11111	16	0,569444		
Total (Corr.)	9,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 15 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,878049, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 15 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

One-Way ANOVA - 16 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 16 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 16 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,25	0,6239
Within groups	3,55556	16	0,222222		
Total (Corr.)	3,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 16 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,25, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 16 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 17 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 17 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 17 POST by EXP CONT

EXP CONT	Sample Size	Average Rank
1	9	10,0
2	9	9,0

Test statistic = 0,377778 P-Value = 0,538794

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 17 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 18 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 18 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 18 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0555556	1	0,0555556	0,25	0,6239
Within groups	3,55556	16	0,222222		
Total (Corr.)	3,61111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 18 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,25, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 18 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 19 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 19 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 19 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	1,38889	1	1,38889	2,44	0,1379
Within groups	9,11111	16	0,569444		
Total (Corr.)	10,5	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 19 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 2,43902, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 19 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

One-Way ANOVA - 20 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 20 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 20 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,222222	1	0,222222	0,43	0,5201
Within groups	8,22222	16	0,513889		
Total (Corr.)	8,44444	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 20 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,432432, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 20 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

One-Way ANOVA - 21 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 21 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 21 POST by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,5	1	0,5	1,38	0,2565
Within groups	5,77778	16	0,361111		
Total (Corr.)	6,27778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 21 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 1,38462, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean 21 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

One-Way ANOVA - 22 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 22 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 22 POST by EXP CONT

<i>EXP CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	9,0
2	9	10,0

Test statistic = 1,0 P-Value = 0,317309

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 22 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 23 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 23 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 23 POST by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	1,38889	1	1,38889	3,13	0,0962
Within groups	7,11111	16	0,444444		
Total (Corr.)	8,5	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 23 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 3,125, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is less than 0,1, there is a statistically significant difference between the mean 23 POST from one level of EXP CONT to another at the 90,0 % confidence level. To determine which means are significantly different from which others, select Multiple Range Tests from the list of Tabular Options.

Variance Check

	<i>Test</i>	<i>P-Value</i>
Levene's	4,0	0,062772

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of 23 POST within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - 24 POST by EXP CONT

Dependent variable (Ítem): 24 POST
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for 24 POST by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	0,222222	1	0,222222	0,62	0,4442
Within groups	5,77778	16	0,361111		
Total (Corr.)	6,0	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of 24 POST into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,615385, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is less than 0,05, there is a statistically significant difference between the mean 24 POST from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level. To determine which means are significantly different from which others, select Multiple Range Tests from the list of Tabular Options.

One-Way ANOVA - 25 POST by EXP CONT

Dependent variable (Item): 25 POST

Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18

Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for 25 POST by EXP CONT

<i>EXP CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	9,61111
2	9	9,38889

Test statistic = 0,0148148 P-Value = **0,903124**

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of 25 POST within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

ANEXO D.11. Estadísticos de los resultados de los tests de valores en los estudios oficiales de danza de los grupos experimental (EXP) y control (CONT). Variables: Autoestima (A), Cooperación (C), Responsabilidad (R) y Tolerancia (T). Valoraciones Pre (PRE) y Posttest (POST)

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

A EXP PRE
A EXP POST
A CONT PRE
A CONT POST
C EXP PRE
C EXP POST
C CONT PRE
C CONT POST
R EXP PRE
R EXP POST
R CONT PRE
R CONT POST
T EXP PRE
T EXP POST
T CONT PRE
T CONT POST

There are 9 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>A EXP PRE</i>	<i>A EXP POST</i>	<i>A CONT PRE</i>	<i>A CONT POST</i>
Count	9	9	9	9
Average	20,3333	19,5556	21,4444	22,0
Standard deviation	2,73861	2,651	2,60342	1,93649
Coeff. of variation	13,4686 %	13,5562 %	12,1403 %	8,80223 %
Minimum	17,0	17,0	19,0	18,0
Maximum	26,0	24,0	27,0	25,0
Range	9,0	7,0	8,0	7,0
Std. skewness	1,23303	0,821468	1,70575	-0,975789
Std. kurtosis	0,785392	-0,57679	1,04093	1,18975
	<i>C EXP PRE</i>	<i>C EXP POST</i>	<i>C CONT PRE</i>	<i>C CONT POST</i>
Count	9	9	9	9
Average	25,4444	25,6667	27,6667	24,8889
Standard deviation	2,69774	1,41421	2,39792	1,76383
Coeff. of variation	10,6025 %	5,50992 %	8,66717 %	7,08683 %
Minimum	22,0	24,0	23,0	22,0
Maximum	30,0	28,0	30,0	27,0
Range	8,0	4,0	7,0	5,0
Std. skewness	0,45696	0,510336	-1,26578	-0,383495
Std. kurtosis	-0,626621	-0,667049	0,147512	-0,657285

	<i>R EXP PRE</i>	<i>R EXP POST</i>	<i>R CONT PRE</i>	<i>R CONT POST</i>
Count	9	9	9	9
Average	24,3333	23,6667	27,7778	26,0
Standard deviation	3,04138	2,5	2,48886	2,91548
Coeff. of variation	12,4988 %	10,5634 %	8,95991 %	11,2134 %
Minimum	20,0	20,0	22,0	21,0
Maximum	29,0	28,0	30,0	29,0
Range	9,0	8,0	8,0	8,0
Std. skewness	0,172583	0,293939	-2,207	-1,14376
Std. kurtosis	-0,835071	-0,176363	2,23473	-0,46556
	<i>T EXP PRE</i>	<i>T EXP POST</i>	<i>T CONT PRE</i>	<i>T CONT POST</i>
Count	9	9	9	9
Average	26,2222	24,8889	27,8889	26,5556
Standard deviation	2,04803	2,57121	1,53659	2,35112
Coeff. of variation	7,8103 %	10,3307 %	5,50969 %	8,8536 %
Minimum	24,0	22,0	26,0	24,0
Maximum	30,0	28,0	30,0	30,0
Range	6,0	8,0	4,0	6,0
Std. skewness	0,630824	-0,918923	0,288011	0,299164
Std. kurtosis	-0,118371	-0,0454799	-0,799868	-0,972375

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range:

R CONT PRE

The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range:

R CONT PRE

To make the variables more normal, you might try a transformation such as LOG(Y), SQRT(Y), or 1/Y.

ANEXO D.12. Tests ANOVA/Kruskal-Wallis de las variables: Autoestima (A) y Cooperación (C), Responsabilidad (R) y Tolerancia (T), en los grupos experimental (EXP) y control (CONT). Valoración Pretest (PRE)

One-Way ANOVA - A PRE by EXP CONT

Dependent variable: A PRE

Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18

Number of levels: 2

ANOVA Table for A PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	5,55556	1	5,55556	0,78	0,3908
Within groups	114,222	16	7,13889		
Total (Corr.)	119,778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of A PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,77821, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean A PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

Variance Check

	Test	P-Value
Levene's	0,015748	0,901698

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of A PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - C PRE by EXP CONT

Dependent variable: C PRE

Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18

Number of levels: 2

ANOVA Table for C PRE by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	22,2222	1	22,2222	3,41	0,0833
Within groups	104,222	16	6,51389		
Total (Corr.)	126,444	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of C PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 3,41151, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean C PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

Variance Check

	<i>Test</i>	<i>P-Value</i>
Levene's	0,289593	0,597889

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of C PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - R PRE by EXP CONT

Dependent variable: R PRE

Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18

Number of levels: 2

Kruskal-Wallis Test for R PRE by EXP CONT

<i>EXP CONT</i>	<i>Sample Size</i>	<i>Average Rank</i>
1	9	6,55556
2	9	12,4444

Test statistic = 5,59693 P-Value = 0,0179894

The StatAdvisor

The Kruskal-Wallis test tests the null hypothesis that the medians of R PRE within each of the 2 levels of EXP CONT are the same. The data from all the levels is first combined and ranked from smallest to largest. The average rank is then computed for the data at each level. Since the P-value is less than 0,05, there is a statistically significant difference amongst the medians at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - T PRE by EXP CONT

Dependent variable: T PRE

Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18

Number of levels: 2

ANOVA Table for T PRE by EXP CONT

<i>Source</i>	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>P-Value</i>
Between groups	12,5	1	12,5	3,81	0,0686
Within groups	52,4444	16	3,27778		
Total (Corr.)	64,9444	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of T PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 3,81356,, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean T PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

Variance Check

	<i>Test</i>	<i>P-Value</i>
Levene's	0,45	0,511903

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of T PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level.

ANEXO D.13. Estadísticos de las variaciones de las variables: Autoestima (A), Cooperación (C), Responsabilidad (R) y Tolerancia (T) en los grupos experimental (EXP) y control (CONT)

Multiple-Variable Analysis

Data variables:

VARIACIÓN A EXP
 VARIACIÓN A CONT
 VARIACIÓN C EXP
 VARIACIÓN C CONT
 VARIACIÓN R EXP
 VARIACIÓN R CONT
 VARIACIÓN T EXP
 VARIACIÓN T CONT

There are 9 complete cases for use in the calculations.

Summary Statistics

	<i>VARIACIÓN A EXP</i>	<i>VARIACIÓN A CONT</i>	<i>VARIACIÓN C EXP</i>	<i>VARIACIÓN C CONT</i>
Count	9	9	9	9
Average	-0,777778	0,555556	0,222222	-2,77778
Standard deviation	3,56293	1,92209	2,60342	1,93649
Coeff. of variation	-271,052 %	517,88 %	1603,32 %	-69,1954 %
Minimum	-5,0	-4,0	-4,0	-5,0
Maximum	2,0	5,0	6,0	1,0
Range	7,0	9,0	10,0	6,0
Std. skewness	-1,21428	-0,288552	0,157528	1,00336
Std. kurtosis	0,628639	-0,331163	-0,792474	0,385812
	<i>VARIACIÓN R EXP</i>	<i>VARIACIÓN R CONT</i>	<i>VARIACIÓN T EXP</i>	<i>VARIACIÓN T CONT</i>
Count	9	9	9	9
Average	-0,666667	-1,77778	-1,33333	-1,33333
Standard deviation	2,12132	2,63523	2,69258	2,64575
Coeff. of variation	-318,198 %	-148,232 %	-201,944 %	-198,431 %
Minimum	-5,0	-7,0	-5,0	-6,0
Maximum	2,0	2,0	2,0	3,0
Range	7,0	9,0	7,0	9,0
Std. skewness	-1,18219	-0,958729	-0,107553	-0,134622
Std. kurtosis	0,645853	0,584014	-1,09555	0,141935

The StatAdvisor

This table shows summary statistics for each of the selected data variables. It includes measures of central tendency, measures of variability, and measures of shape. Of particular interest here are the standardized skewness and standardized kurtosis, which can be used to determine whether the sample comes from a normal distribution. Values of these statistics outside the range of -2 to +2 indicate significant departures from normality, which would tend to invalidate many of the statistical procedures normally applied to this data. In this case, the following variables show standardized skewness values outside the expected range: <none>The following variables show standardized kurtosis values outside the expected range: <none>

ANEXO D.14. Test ANOVA de la variación de las variables: Autoestima (A) y Cooperación (C), Responsabilidad (R) y Tolerancia (T), en los grupos experimental (EXP) y control (CONT)

One-Way ANOVA - VARIACIÓN A by EXP CONT

Dependent variable: VARIACIÓN A
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for VARIACIÓN A by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	8,0	1	8,0	1,26	0,2786
Within groups	101,778	16	6,36111		
Total (Corr.)	109,778	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of VARIACIÓN A PRE into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 1,25764, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean VARIACIÓN A PRE from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

Variance Check

	Test	P-Value
Levene's	0,951456	0,343867

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of VARIACIÓN A PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - VARIACIÓN C by EXP CONT

Dependent variable: VARIACIÓN C
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for VARIACIÓN C by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	40,5	1	40,5	4,94	0,0410
Within groups	131,111	16	8,19444		
Total (Corr.)	171,611	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of VARIACIÓN C into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 4,94237, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is less than 0,05, there is a statistically significant difference between the mean VARIACIÓN C from one level of EXP CONT to another at the 95,0 % confidence level.

Variance Check

	Test	P-Value
Levene's	2,52903	0,131331

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of VARIACIÓN C PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0 % confidence level.

One-Way ANOVA - VARIACIÓN R by EXP CONT

Dependent variable: VARIACIÓN R
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for VARIACIÓN R by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	5,55556	1	5,55556	0,97	0,3391
Within groups	91,5556	16	5,72222		
Total (Corr.)	97,1111	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of VARIACIÓN R into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 0,970874, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean VARIACIÓN R from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

Variance Check

	Test	P-Value
Levene's	0,169811	0,685748

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of VARIACIÓN R PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0% confidence level.

One-Way ANOVA - VARIACIÓN T by EXP CONT

Dependent variable: VARIACIÓN T
Factor: EXP CONT (1 EXP 2 CONT)

Number of observations: 18
Number of levels: 2

ANOVA Table for VARIACIÓN T by EXP CONT

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	0,0	1		0,00	1,0000
Within groups	114,0	16	7,125		
Total (Corr.)	114,0	17			

The StatAdvisor

The ANOVA table decomposes the variance of VARIACIÓN T into two components: a between-group component and a within-group component. The F-ratio, which in this case equals 1,99451E-15, is a ratio of the between-group estimate to the within-group estimate. Since the P-value of the F-test is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference between the mean VARIACIÓN T from one level of EXP CONT to another at the 95,0% confidence level.

Variance Check

	Test	P-Value
Levene's	0,06639	0,799952

The StatAdvisor

The statistic displayed in this table tests the null hypothesis that the standard deviations of VARIACIÓN T PRE within each of the 2 levels of EXP CONT is the same. Of particular interest is the P-value. Since the P-value is greater than or equal to 0,05, there is not a statistically significant difference amongst the standard deviations at the 95,0% confidence level.

APÉNDICE DOCUMENTAL E
Análisis ATLAS.ti

ANEXO E.1. Documentos

PD-Filter: All

HU: TESIS
File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06/07/08 13:52:26

P 2: ALIMARA 1.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
1ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
10 miembros del grupo (5 mujeres, 5 hombres).
Miércoles 22-03-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P 3: ALIMARA 2.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
2ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
17 miembros del grupo (12 mujeres, 5 hombres).
Lunes 27-03-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P 4: ALIMARA 3.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
3ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
22 miembros del grupo (16 mujeres, 6 hombres).
Miércoles 29-03-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P 5: ALIMARA 4.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
4ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
14 miembros del grupo (10 mujeres, 4 hombres).
Lunes 03-04-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P 6: ALIMARA 5.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
5ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
20 miembros del grupo (16 mujeres, 4 hombres).
Miércoles 05-04-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P 7: ALIMARA 6.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
6ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
22 miembros del grupo (15 mujeres, 7 hombres).
Lunes 10-04-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P 8: ALIMARA 7.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
7ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
20 miembros del grupo (14 mujeres, 6 hombres).
Miércoles 12-04-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P 9: ALIMARA 8.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
8ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
22 miembros del grupo (15 mujeres, 7 hombres).
Miércoles 26-04-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P14: ALIMARA 9.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
9ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
19 miembros del grupo (14 mujeres, 5 hombres).
Lunes 08-05-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P15: ALIMARA 10.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
10ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
21 miembros del grupo (14 mujeres, 7 hombres).
Miércoles 10-05-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P16: ALIMARA 11.doc~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
11ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
21 miembros del grupo (14 mujeres, 7 hombres).
Miércoles 17-05-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P17: ALIMARA 12.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
12ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
18 miembros del grupo (12 mujeres, 6 hombres).
Lunes 22-05-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P18: ALIMARA 13.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
13ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
20 miembros del grupo (12 mujeres, 8 hombres).
Miércoles 24-05-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P19: ALIMARA 14.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
14ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
21 miembros del grupo (12 mujeres, 9 hombres).
Miércoles 31-05-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P20: ALIMARA 15.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
15ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Mes de Junio de 2006
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P21: ALIMARA 16.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
16ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo
Lunes 03-07-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P22: ALIMARA 17.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
17ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo
Miércoles 05-07-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P23: ALIMARA 18.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
18ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo
Lunes 24-07-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P24: ALIMARA 19.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
19ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo
Miércoles 26-07-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P25: ALIMARA 20.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
20ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo
Miércoles 13-09-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P26: ALIMARA 21.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
21ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo, cantadores y miembros de la rondalla.
Miércoles 20-09-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Sala de reuniones de la planta baja en la Sociedad Coral El Micalet.

P27: ALIMARA 22.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
22ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo
Lunes 25-09-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P28: ALIMARA 23.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
23ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo
Lunes 02-10-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P29: ALIMARA 24.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
24ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo, cantadores y miembros de la rondalla.
Lunes 16-10-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Sala de reuniones de la planta baja en la Sociedad Coral El Micalet.

P31: ALIMARA 25.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
25ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Lunes 23-10-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P32: ALIMARA 26.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
26ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Lunes 06-11-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P33: ALIMARA 27.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
27ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Lunes 20-11-06 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P34: ALIMARA 28.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
28ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Lunes 11-12-07 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P35: ALIMARA 29.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
29ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Miércoles 17-01-07 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P36: ALIMARA 30.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
30ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Miércoles 24-01-07 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P37: ALIMARA 31.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
31ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Miércoles 31-01-07 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P38: ALIMARA 32.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
32ª CLASE-ENSAYO. GRUP DE DANSES ALIMARA.
Profesor: Director del grupo.
Miembros estables del grupo.
Lunes 05-02-07 / 22'00 h. a 24'00 h.
Aula de danza de la Sociedad Coral El Micalet.

P39: ALAQUÀS 1.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
1ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION INFANTIL.
Profesor: Ferrán Roig.
6 niñas de 6 a 11 años.
Martes 25-04-06 / 17'30 h. a 18'30 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.
1ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION JUVENIL.
Profesor: Ferrán Roig.
5 niñas de 12 a 15 años.
Martes 25-04-06 / 18'30 h. a 20'00 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
2ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION INFANTIL.
Profesor: Ferrán Roig.
8 niñas de 6 a 11 años.
Martes 2-05-06 / 17'30 h. a 18'30 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.
2ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION JUVENIL.
Profesor: Ferrán Roig.
4 niñas de 12 a 15 años.
Martes 2-05-06 / 18'30 h. a 20'00 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf~text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
3ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION INFANTIL.
Profesor: Ferrán Roig.
8 niñas de 6 a 11 años.
Martes 9-05-06 / 17'30 h. a 18'30 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.
3ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION JUVENIL.
Profesor: Ferrán Roig.
5 niñas de 12 a 15 años.
Martes 9-05-06 / 18'30 h. a 20'00 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.

P42: ALAQUÀS 4.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
4ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION INFANTIL.
Profesor: Ferrán Roig.
6 niñas de 6 a 11 años.
Martes 16-05-06 / 17'30 h. a 18'30 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.
4ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION JUVENIL.
Profesor: Ferrán Roig.
5 niñas de 12 a 15 años.
Martes 16-05-06 / 18'30 h. a 20'00 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.

P43: ALAQUÀS 5.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
5ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION INFANTIL.
Profesor: Ferrán Roig.
6 niñas de 6 a 11 años.
Martes 23-05-06 / 17'30 h. a 18'30 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.
5ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALAQUÀS, SECCION JUVENIL.
Profesor: Ferrán Roig.
5 niñas de 12 a 15 años.
Martes 23-05-06 / 18'30 h. a 20'00 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Uniò Musical d' Alaquàs.

P44: ALAQUÀS 6.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
6ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALQUÀS, SECCION INFANTIL.
Profesor: Ferrán Roig.
7 niñas de 6 a 11 años.
Martes 13-06-06 / 17'30 h. a 18'30 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Unió Musical d' Alaquàs.
6ª CLASE-ENSAYO. ESCOLA DE BALL D'ALQUÀS, SECCION JUVENIL.
Profesor: Ferrán Roig.
5 niñas de 12 a 15 años.
Martes 13-06-06 / 18'30 h. a 20'00 h.
Aula de danza del Centre Elemental de Dansa de la Unió Musical d' Alaquàs.

P45: 1. Primer contacto con Salvador Mercado.rtf~ text/rtf
Families:
Clases-Ensayos Alimara
Comment:
Primer contacto con Salvador Mercado, Director de Alimara
Miércoles 8-03-2006

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf~ text/rtf
Families:
None
Comment:
UNA NIT FOLK 2006. Quart de Poblet, Valencia.
Sábado, 9 de Septiembre de 2006.

P47: 11. Presentación Cd.rtf~ text/rtf
Families:
Actuaciones
Comment:
Presentación del CD Alimara 30 anys en la sala de presentaciones de la FNAC de Valencia.
Miércoles 4 de Octubre de 2006.

P48: 12. Alfarb.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
Escola de Danses de Alfarb, Valencia
Octubre 2006

P49: 13. Carlet.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
Grup de Danses de Carlet, Valencia
28 de Octubre de 2006

P50: 14. Cena de Navidad.rtf~ text/rtf
Families:
Actos populares
Comment:
Cena de Navidad. Restaurante del Palau de la Música de Valencia.
Viernes 22 de Diciembre de 2006.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf~ text/rtf
Families:
Actos populares
Comment:
Dansà de Sant Blai en la plaza de la Iglesia de San Valero de Valencia
Domingo, 4 de Febrero 2007

P52: 16. Godella.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
Grup de Danses El Poblet de Godella, Valencia
Mayo 2007

P53: 2. Primer contacto con Ferrán Roig.rtf~ text/rtf
Families:
Clases Niños
Comment:
Primer contacto con Ferrán Roig, Director de L'Olivar
Miércoles, 19-04-06

P54: 3. Cant dels maigs.rtf~ text/rtf
Families:
Actos populares
Comment:
Miércoles 3 de Mayo de 2006. II Festa del Maig a las 21'30 h. en la Iglesia del Carmen en Valencia.
Sábado 27 de Mayo de 2006, VIII Cant dels 'Mayos', barrio de Ruzafa de Valencia.

P55: 4. Beniarjó.rtf~ text/rtf

Families:
Visitas
Comment:
Grup de Danses de Beniarjó, Valencia
Viernes, 9 de Junio de 2006

P56: 5. Actuacion Alimara 30 anys.rtf~ text/rtf

Families:
Actuaciones
Comment:
Teatro de la Sociedad Coral El Micalet
Sábado, 17 de Junio de 2006

P57: 6. Aplec Alaquàs.rtf~ text/rtf

Families:
Actos populares
Comment:
Aplec Infantil de Danses
Domingo 25-06-06, Alaquàs

P58: 7. V Encuentro Mundial de las Familias.rtf~ text/rtf

Families:
Actuaciones
Comment:
V Encuentro Mundial de las Familias
Sábado 8-07-06, Valencia

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedès 2006.rtf~ text/rtf

Families:
Actos populares
Comment:
VI Mostra de Folklore, Comarca del Baix Penedès, Tarragona.
28, 29 y 30 de Julio de 2006.

P61: salvador mercado.mp3~ snd

Families:
Entrevistas
Comment:
Entrevista realizada a Salvador Mercado, director del grupo Alimara, en marzo de 2006, al finalizar el periodo de observación participante realizado en dicho grupo.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3~ snd

Families:
Entrevistas
Comment:
Entrevista realizada el día 17 de Junio de 2006 en Radio 9 al grupo Alimara, con ocasión del estreno esa misma tarde del espectáculo Alimara 30 Anys. En la entrevista están: Salvador Mercado, director del grupo, Paco Lucas, director de la rondalla, Rafa Gómez, cantador, Julián Romero, guitarra y David Alcover, bandurria.

P63: Federació novella-gandia.wav~ snd

Families:
Actos populares
Actuaciones
Comment:
Grabación realizada en la Casa de la Marquessa en Gandía, Valencia, el 16-09-06 en la presentación de la Federación Novella. Comienza hablando Antonia, directora del Grup de Danses Roig de Corella y continúa Salvador Mercado, director del Grup de Danses Alimara.

ANEXO E.2. Lista de códigos

Code-Filter: All

HU: TESIS
File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06/07/08 13:36:34

A pie de plaza
Aceptación
Acogimiento
Admiración
Aislamiento
Alboroto
Amabilidad
Amistad
Apenas se da
Aporte información
Atención
Ayuda investigación
Bailador1
Bailador2
Bailador3
Bailador4
Bailador5
Bailador6
Bailador7
Bailadora1
Bailadora10
Bailadora2
Bailadora3
Bailadora4
Bailadora5
Bailadora6
Bailadora7
Bailadora8
Bailadora9
Bailes de escuela
Bailes y músicas
Ballet Folklórico
Cariño
Celebración
Colaboración
Comodidad
Comparaciones
Compartir
Compartir conocimientos
Comprensión contexto
Confianza
Conflicto
Consideración
Convivencia
Cooperación
Correcciones técnicas
Crítica
Cuidado instalaciones
Cuidado mutuo
De calidad
Dedicación
Desinterés
Desinterés económico
Desmoralización
Diálogo
Difusión
Director
Dirigido
Distribución libre
Diversión
Enseñanza recíproca
Esfuerzo e interés
Espectáculos pedagógicos
Espontaneidad
Federación
Financiación
Frialdad
Fuentes vivas
Generosidad
Humildad
Humor
Idéntica valía personal
Intención pedagógica
Interés por los demás
Investigación
Irresponsabilidad
Juegos
Labor pedagógica
Lealtad

Marketing
Mayormente
Motivación al esfuerzo
No dirigido
No nueva explicación
No obsesión técnica
No Peleas
No recriminación individual
Opinión contraria
Participación
Predomina
Problemática estudios oficiales
Profesor-bailador
Profesor modelo
Propósito común
prueba
Recuperación de tradiciones
Relación personal
Rencor
Revalorización del folklore
Revivir costumbres
Riqueza de la diversidad
Rivalidad
Satisfacción
Silencio
Sitios prefijados
Tablado
Valoración Folklore
Vestuario

ANEXO E.3. Familia de códigos: Objetivos de los grupos de folklore

HU: TESIS

File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 06/07/08 16:27:28

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family Objetivos de los grupos de Folklore

Code: Difusión {23-4}~

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:9 [Dansà de la Mare de Deu] (12:12) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Hemos estado preparando la Dansà y la Xàquera Vella para la Dansà a la Mare de Déu dels Desamparats que se celebra todos los años el segundo sábado de Mayo que es el día de la víspera de la festividad de la patrona de la ciudad de Valencia y también los bailes de la Ronda de la Verge que es el próximo lunes 14.

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:11 [Ronda de la Verge] (8:8) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Seguimos ensayando la Dansà a la Mare de Déu dels Desamparats y los bailes de la Ronda de la Verge que son los actos más inminentes.

P23: ALIMARA 18.rtf - 23:1 [Festivales de Folklore] (7:7) (Super)

Codes: [Difusión]

He vuelto a las clases tras el cursillo de Cataluña y me encuentro al grupo ultimando los detalles para un viaje a Tarragona. Se trata de la participación del grupo en un Festival nacional de Folklore que se va a realizar el próximo fin de semana.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:4 [Presentación Novella] (12:12) (Super)

Codes: [Difusión]

El próximo sábado se va a realizar en el pueblo de Gandía una presentación de la Federación Novella. Me han explicado que desde que se creó la federación han actuado ya en varios pueblos de los grupos que forman la federación y ahora toca bailar en Gandía.

P28: ALIMARA 23.rtf - 28:1 [Presentación CD Alimara 30 Any..] (8:8) (Super)

Codes: [Difusión]

Se va a presentar al público un nuevo Cd del grupo que lleva las músicas y el nombre del espectáculo Alimara 30 Anys. Va a ser el próximo miércoles día 4 de Octubre en la FNAC. Todos los miembros integrantes del grupo, que quieran, bailarán algunas de las piezas que interpretará la rondalla.

P35: ALIMARA 29.rtf - 35:6 [Dansa plana] (15:15) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Para esta ocasión el director ha explicado que están intentando recuperar una forma más elemental de bailar la Dansà de forma que el pueblo vuelva a bailarla como antiguamente.

P47: 11. Presentación Cd.rtf - 47:3 [Ha sido a las 20'00 h. y ha co..] (4:4) (Super)

Codes: [Difusión]

Ha sido a las 20'00 h. y ha consistido en una interpretación en directo de la rondalla de una selección de las melodías del nuevo Cd. La entrada era libre y la sala, que tiene un aforo reducido, estaba completamente llena. El ambiente era de satisfacción por el nuevo trabajo que presentaban y a la gente asistente parece que le ha gustado. En algunas piezas salían miembros del grupo a bailar pero iban vestidos de calle. Me han dicho que si quería bailar pero no me había traído ni las castañuelas ni calzado adecuado.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:5 [En los colegios] (19:19) (Super)

Codes: [Difusión]

Gerard es profesor de música e inculca el amor por las tradiciones tanto en el colegio como en el grup de danses. Elabora sus propios materiales de clase en forma de fichas de dibujos, esquemas, partituras y demás.

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:19 [Fiesta del Corpus] (19:19) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Están preparando la fiesta del Corpus. (me invita a asistir a la procesión y antes a ver como se peinan y se visten todos juntos). Ella en su colegio trata de motivar a sus alumnos chicos para que bailen determinadas piezas que son de niños (Cavallets, Turcs, etc.)

P57: 6. Aplec Alaquás.rtf - 57:1 [Aplec de Danses] (4:4) (Super)

Codes: [Difusión] [Relación personal]

Un Aplec de Danses es una ocasión en la que se dan cita varios grupos para mostrar los bailes tradicionales de sus pueblos. Suelen hacerse en un escenario al aire libre si el tiempo lo permite. Es una actividad festiva y sin otra finalidad que la de disfrutar de la convivencia con los otros bailadores y compartir las tradiciones que cada grupo aporta.

En esta ocasión la organización ha corrido a cargo del Grup de Danses L'Olivar d'Alaquàs y los grupos participantes son de Alaquàs, de Nàquera, de Almenara y de Meliana.

P57: 6. Aplec Alaquàs.rtf - 57:2 [Se utiliza en Aplecs] (6:6) (Super)
Codes: [Difusión]

Cuando he llegado a la Uniò Musical d' Alaquàs, estaban en el hall muchas niñas con sus madres vistiéndose con el traje tradicional para bailar en el Aplec.

P57: 6. Aplec Alaquàs.rtf - 57:6 [Pasacalles] (8:8) (Super)
Codes: [Difusión]

A la hora convenida ha comenzado el pasacalle con música en directo de la rondalla del Grup L'Olivar, y han desfilado por las calles del pueblo hasta el parque donde estaba situado el escenario. Cuando hemos llegado ya estaba la gente sentada en las sillas que había dispuesto la organización a pie de escenario.

P58: 7. V Encuentro Mundial de las Familias.rtf - 58:1 [Feria Internacional Familias] (6:6) (Super)
Codes: [Difusión]

El Grup de Danses L'Olivar d'Alaquàs, está mostrando su trabajo a las familias y demás personas visitantes durante los días 1 al 7 de Julio.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:18 [Ballets Folklòrics] (37:37) (Super)
Codes: [Difusión] [Revivir costumbres] [Tablado]

El director nos ha contado como empezaron a elaborar sus espectáculos en forma de Ballets folklòrics en los que pudieran mostrar el contexto en el que se hacían los bailes y las celebraciones. De esta forma, ofrecían a las personas que asistían a ver sus trabajos, algo más importante que las coreografías, que era el conjunto de las tradiciones y las costumbres populares.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:19 [Al acabar la cena Bailadora5 y..] (39:39) (Super)
Codes: [Difusión] [Tablado]

Al acabar la cena Bailadora5 y yo nos hemos sentado entre el público para ver la actuación de la noche que ya era encima del escenario. Actuaban de nuevo todos los grupos ofreciendo unos 15 minutos de sus espectáculos completos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:32 [Misa con Folklore] (54:54) (Super)
Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Ella ha estado intentando formar personitas que se sientan unidas a sus tradiciones y ha enseñado todo lo que Salvador Mercado, el director de Alimara le ha transmitido a ella: dignificar el folklore, recuperarlo y mantenerlo vivo, clases organizadas en las que exista el respeto por el profesor y por los alumnos, etc.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:53 [A través de niños y jóvenes] (79:79) (Super)
Codes: [Difusión]

Hemos estado hablando con el guía y nos comentaba que la afición al folklore en Cataluña es muy importante. En las escuelas tienen muchísimos niños y jóvenes que son la cantera de los grupos. Sin estos niños los grupos de van debilitando y desaparecen.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:1 [Recuperar tradiciones] (0:50 0:11) (Super)
Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

E.- Entre vuestros objetivos, por supuesto, está el investigar y recuperar tradiciones musicales, de indumentaria y de danza y bailes, ¿es eso correcto?

S.M.- Sí.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:2 [Divulgar conocimientos] (1:02 0:05) (Super)
Codes: [Difusión]

E.- Y divulgar esos conocimientos que habéis adquirido.

S.M.- Sí.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:13 [Espectáculo Alimara 30 Anys] (19:45 0:16) (Super)
Codes: [Difusión] [Tablado]

Presentadora.- Alimara, que ya tienen 30 años y que esta tarde en el "Teatre El Micalet" lo celebrarán con un espectáculo: "Alimara 30 Anys", haciendo un repaso a su trayectoria musical y mostrando la indumentaria que, año tras año, ha estado investigando.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:5 [Objetivo de Novella] (1:28 0:15) (Super)
Codes: [Difusión]

S.M.- Todos los componentes de los grupos que formamos "Novella", la hemos aprendido y bailado porque entre los objetivos de nuestra federación, está el estudiar y potenciar "les Danses", "la Dansà", el baile nacional de los valencianos.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:7 [federació novella-gandia.wav] (2:26 0:32) (Super)
Codes: [Desinterés económico] [Difusión] [Federación]

S.M.- Somos una serie de grupos de diferentes pueblos pero todos con una misma coherencia a la hora de interpretar y tratar nuestro folklore. De esta ideología común nace 'Novella', la 'Federació de Cultura Tradicional Valenciana'. Una federación abierta a todos aquellos que trabajamos de acuerdo a unos Estatutos redactados el 2 de Agosto de 2002, una federación sin ánimo de lucro, con unas finalidades bien concretas que hoy veremos resumidas encima de este escenario: juntar esfuerzos para dignificar el folklore del pueblo valenciano.

Code: Investigación {2-7}~

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:12 [Constante perfeccionamiento] (10:10) (Super)

Codes: [Investigación]

Son numerosas las consignas que se dan sobre el vestuario que tienen que llevar para las actuaciones. Parece ser que todos los años estrenan trajes nuevos para la Dansà a la Mare de Déu dels Desamparats porque es una noche de mucho lucimiento. Están ultimando los detalles sobre los complementos a llevar.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:6 [Investigar] (11:21 0:20) (Super)

Codes: [Investigación]

S.M.- Porque... digamos que un canto viene de los almacenes, porque las mujeres trabajaban y cantaban para entretenerse, bueno lo que hemos hecho de alguna manera es representar unas mujeres cantando y trabajando porque entonces se entiende qué es lo que están haciendo.

Code: Recuperación de tradiciones {20-3}~

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:10 [Cants dels Maigs] (9:9) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Recuperación de tradiciones]

Les pregunto que tipo de actuación es y si se les puede ir a ver pero me sorprende gratamente cuando me entero que yo también puedo participar porque no es una actuación sino que se trata de una tradición en la que se canta por la calle a principios y a finales del mes de Mayo. Como no van vestidos con el traje tradicional puedo ir con el grupo cantando. Se lo comento al director y me dice que sí, que por supuesto que me esperan el miércoles y me advierte que el lunes no habrá clase por el puente del 1 de Mayo.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:9 [Dansà de la Mare de Deu] (12:12) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Hemos estado preparando la Dansà y la Xàquera Vella para la Dansà a la Mare de Déu dels Desamparats que se celebra todos los años el segundo sábado de Mayo que es el día de la víspera de la festividad de la patrona de la ciudad de Valencia y también los bailes de la Ronda de la Verge que es el próximo lunes 14.

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:10 [Me han contado que este acto l..] (10:10) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

Me han contado que este acto llevan celebrándolo desde el año 1975 en el que el grupo Alimara lo instauró junto con la Escuela de dolçainers del Ayuntamiento de Valencia. Desde entonces se han añadido tanto diversos grupos de danzas como collas de dolçainers e, incluso desde hace unos años, la Fallera Mayor de Valencia y su Corte de Honor.

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:11 [Ronda de la Verge] (8:8) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Seguimos ensayando la Dansà a la Mare de Déu dels Desamparats y los bailes de la Ronda de la Verge que son los actos más inminentes.

P18: ALIMARA 13.rtf - 18:6 [Cants dels Maigs] (14:14) (Super)

Codes: [Acogimiento] [Recuperación de tradiciones]

El próximo sábado se celebran de nuevo los Cants dels Maigs, ahora ya para despedir el mes de Mayo. Hemos vuelto a ensayar un ratito con la rondalla y hemos quedado para el sábado por la noche.

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:1 [Cants de les Nades] (8:8) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

Hoy hemos subido al aula de la rondalla porque íbamos a ensayar Els Cants de les Nades. He preguntado en qué consiste este acto y me dicen que una especialista en indumentaria valenciana tuvo la iniciativa de recuperar la antigua costumbre del canto del villancico en Navidad casa por casa para recoger el aguinaldo. Alimara recogió esta propuesta y desde hace unos pocos años, al acercarse el 25 de Diciembre los bailadores junto a la rondalla y los cantadores, recorren una tarde la calle Avellanias de Valencia cantando delante de las tiendas de anticuarios donde se les ofrece un aguinaldo de polvorones, mantecados, turrón y mistela. Invitan a todas las personas que pasan por allí a que se sumen al acto y utilizan además de los instrumentos de la rondalla, panderetas y elementos de la vida cotidiana tales como tablas de lavar o botellas de cristal de anís El Mono usados, tal y como hacían los niños de otros tiempos, como instrumentos de percusión.

P35: ALIMARA 29.rtf - 35:4 [Dansà de Sant Blai] (15:15) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

Me han contado que la semana que viene van a preparar la Dansà de Sant Blai que llevan

bailándola varios años en el barrio de Ruzafa de Valencia. Para esta ocasión el director ha explicado que están intentando recuperar una forma más elemental de bailar la Dansà de forma que el pueblo vuelva a bailarla como antiguamente. En los últimos años los pasos y encadenamiento de estas danzas se han complicado mucho y ya, en casi todas las ocasiones, sólo pueden bailarlas grupos especializados. Como en la Dansà de Sant Blai se juntan varios grupos van a intentar bailar todos iguales con los pasos sencillos. A los ensayos van viniendo bailadores de los diferentes grupos a consensuar los bailes y luego ellos se encargan de enseñárselos a los demás miembros de sus agrupaciones.

P35: ALIMARA 29.rtf - 35:6 [Dansa plana] (15:15) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Para esta ocasión el director ha explicado que están intentando recuperar una forma más elemental de bailar la Dansà de forma que el pueblo vuelva a bailarla como antiguamente.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:8 [Había gente del pueblo mirando..] (27:27) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

Había gente del pueblo mirando, pero la mayoría se incorporaban al grupo y aprendían los bailes.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:1 [La Dansà de Sant Blai tiene lu..] (5:5) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

La Dansà de Sant Blai tiene lugar en el mes de Febrero, en la mañana del domingo más cercano a la festividad de Sant Blai, en la plaza de la Iglesia de San Valero de Valencia. Desde el año 1996, el Grup de Danses Alimara colabora con la Asociación de Vecinos de Ruzafa en la organización de este acto.

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:19 [Fiesta del Corpus] (19:19) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Están preparando la fiesta del Corpus. (me invita a asistir a la procesión y antes a ver como se peinan y se visten todos juntos). Ella en su colegio trata de motivar a sus alumnos chicos para que bailen determinadas piezas que son de niños (Cavallets, Turcs, etc.)

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:1 [En el mes de Mayo se celebran ..] (5:10) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Recuperación de tradiciones]

En el mes de Mayo se celebran en Valencia las tradicionales fiestas de la Cruz de Mayo. Durante estas fechas, cofradías y particulares preparan altares donde se coloca la Cruz y se le ofrenda con flores, frutas y cirios encendidos, en agradecimiento por preservar la salud y la fertilidad. En estos festejos se cantaban antiguamente los denominados Mayos o Maigs que eran cánticos dedicados tanto a mujeres solteras o casadas como a las monjas y a los santos. El día de la fiesta más importante, los cánticos se le dedicaban a la Virgen. Al anochecer se hacía la ronda y los portales de las casas de las muchachas solteras se adornaban con ramas y flores. Era costumbre el agradecer los cánticos invitando a los cantadores con licores y pastas.

A principios de Mayo, a iniciativa del Grup de Danses Alimara, las comisiones de Fallas del sector del barrio del Carmen de Valencia organizan la Festa del Maig. Su intención es recuperar ciertas tradiciones casi perdidas fomentando el espíritu festivo del barrio.

Con idéntico propósito, a finales de Mayo, la Asociación de Vecinos de Ruzafa de Valencia, organiza junto a Alimara los Cants dels 'Mayos'.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:4 [La gente del barrio nos acompa..] (14:14) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

La gente del barrio nos acompaña andando por las calles o bien asomándose a los balcones.

P55: 4. Beniarnjó.rtf - 55:9 [Labor de Beniarnjó] (12:12) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

Los profesores de Beniarnjó están de acuerdo y me comentan que desde hace un tiempo están consultando a personas entendidas de cada pueblo para poder imprimir a cada baile su carácter propio, pues poco a poco se han ido desvirtuando los bailes y todo se baila igual.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:32 [Misa con Folklore] (54:54) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

La misa ha sido muy especial porque las primeras filas estaban llenas de bailadores vestidos cada cual con sus trajes tradicionales el iban cantando y/o bailando por comunidades.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:40 [Clases en las Fallas] (61:61) (Super)

Codes: [Consideración] [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Ella ha estado intentando formar personitas que se sientan unidas a sus tradiciones y ha enseñado todo lo que Salvador Mercado, el director de Alimara le ha transmitido a ella: dignificar el folklore, recuperarlo y mantenerlo vivo, clases organizadas en las que exista el respeto por el profesor y por los alumnos, etc.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:1 [Recuperar tradiciones] (0:50 0:11) (Super)

Codes: [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

E.- Entre vuestros objetivos, por supuesto, está el investigar y recuperar tradiciones musicales, de indumentaria y de danza y bailes, ¿es eso correcto?

S.M.- Sí.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:16 [Años de recogida] (22:27 0:23) (Super)
Codes: [De calidad] [Recuperación de tradiciones]

S.M.- No, no es posible y además eso sería, ¿cómo te diría?... una injusticia. El buscar la uniformidad ahí, sería la peor de las injusticias porque cada uno es artista, más o menos, pero su manifestación es... eh...

E.- ¿Es bonita por sí misma?

S.M.- Sí, es la particularidad de cada uno.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:19 [Reestructurar material Sección..] (31:48 0:39) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

S.M.- Sacar algo, mejor o peor, pues... de alguna manera ha quedado. ¿Qué no estaba del todo bien estructurado? Pues la faena ha sido, en parte, de los que hemos venido después y hemos visto que no estaba bien estructurado, y hemos tenido el conocimiento suficiente para poder estructurarlo. Y hay pueblos en los que aún está mal estructurado porque a los que han venido después (nos han dicho): ‘‘¡Ah no!, es que ese profesor era así y nosotros lo hacemos así’’. ‘‘Pero, vamos a ver, (les decimos): ¿Tú no te das cuenta de esto?’’ No, pues no, no quieren porque siempre se ha bailado así, porque siempre se ha hecho así.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:1 [Dansa Moma, Ball de Torrent] (1:44 0:09) (Super)

Codes: [Recuperación de tradiciones]

Presentadora.- Alimara ha recuperado danzas emblemáticas como la ‘‘Dansa de la Moma’’, el ‘‘Ball de Torrent’’ o la ‘‘Dansa de la Mare de Deu dels Desamparats’’.

ANEXO E.4. Categoría central: Valores en el folclore

E.4.1. Familia de códigos: Solidaridad

HU: TESIS
File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06/07/08 16:32:40

Codes-quotations list
Code-Filter: Code Family Solidaridad

Code: Acogimiento {35-0}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:42 [En un momento del ensayo coloc..] (28:28) (Super)
Codes: [Acogimiento]
En un momento del ensayo colocan una mesita y abren una botella de mistela y un paquete de pastas dulces. Están simulando una escena de la obra, me ofrecen como a todos y paramos un ratito.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:17 [Bailadora1 hace muchas fotos y..] (14:14) (Super)
Codes: [Acogimiento] [Bailadora1]
Bailadora1 hace muchas fotos y me dicen que me ponga con todos para que tengamos un recuerdo.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:19 [Bailador1 se da cuenta de que ..] (8:8) (Super)
Codes: [Acogimiento] [Bailador1] [Bailadora4]
Bailador1 se da cuenta de que estoy un poco apartada y me llama para presentarme a la antigua bailadora y para que vea las fotos. Bailadora4 me dice el nombre y la edad de las niñas.

P 6: ALIMARA 5.rtf - 6:5 [En uno de los bailes el direct..] (13:13) (Super)
Codes: [Acogimiento]
En uno de los bailes el director me ha puesto dentro del grupo y yo le he comentado divertida que estaría de 'bulto' porque no me sabía todavía el baile.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:4 [Se lo comento al director y me..] (9:9) (Super)
Codes: [Acogimiento]
Se lo comento al director y me dice que sí, que por supuesto que me esperan el miércoles y me advierte que el lunes no habrá clase por el puente del 1 de Mayo.

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:6 [Bailadora8 me pregunta si yo v..] (14:14) (Super)
Codes: [Acogimiento]
Bailadora8 me pregunta si yo voy a bailar pero le explico que yo no tengo prácticamente nada del vestuario tradicional pero que iré a verlos.

P18: ALIMARA 13.rtf - 18:6 [Cants dels Maigs] (14:14) (Super)
Codes: [Acogimiento] [Recuperación de tradiciones]
El próximo sábado se celebran de nuevo los Cants dels Maigs, ahora ya para despedir el mes de Mayo. Hemos vuelto a ensayar un ratito con la rondalla y hemos quedado para el sábado por la noche.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:2 [Bailadora1 ha hecho copias en ..] (10:10) (Super)
Codes: [Acogimiento]
Bailadora1 ha hecho copias en Dvd del espectáculo para todos los miembros del grupo y me ha ofrecido una para mí. No deja de sorprenderme como me aceptan y me integran en el grupo constantemente.

P22: ALIMARA 17.rtf - 22:2 [Me pregunta si me voy a hacer ..] (8:8) (Super)
Codes: [Acogimiento]
Me pregunta si me voy a hacer el ánimo de salir a bailar con Alimara en las próximas actuaciones. También me animan Bailadora2 y Bailadora8. Les comento que considero que es una decisión muy difícil porque el compromiso de bailar con el grupo no lo entiendo como algo temporal sino que tengo que estar segura de poder disponer del tiempo libre necesario no sólo para los ensayos sino para las actuaciones y, que en estos momentos, no lo tengo. Lo comprenden pero siguen insistiendo porque dicen que todo es empezar, que luego me compensará lo bien que me lo pasaré y lo divertido que es bailar en este grupo.

P22: ALIMARA 17.rtf - 22:3 [Me han preguntado si quiero ir..] (10:10) (Super)
Codes: [Acogimiento]
Me han preguntado si quiero ir pero, aunque me hace mucha ilusión, no puedo ir en esas fechas por motivos laborales.

P23: ALIMARA 18.rtf - 23:2 [En un momento dado he oído que..] (9:9) (Super)
 Codes: [Acogimiento] [Humor]
 En un momento dado he oído que también van familiares de algunos bailadores y he preguntado si yo podría ir aunque tuviera que pagar mi viaje. Se han reído mucho con lo de que yo pagara mi viaje porque me han explicado que cuando invitan a un grupo a participar en un Festival, nadie paga nada, como mucho el grupo paga el autobús para desplazarse y a veces ni siquiera eso. El director me dice que hable con Bailador2 y que si todavía hay plazas no habrá ningún problema. Bailador2 me ha dicho que el miércoles me contestará pero que cree que sí.

P24: ALIMARA 19.rtf - 24:1 [Bailador2 me ha confirmado que..] (8:8) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 Bailador2 me ha confirmado que sí que tengo plaza para la Mostra del Baix Penedés.

P24: ALIMARA 19.rtf - 24:4 [incluso me dicen que también n..] (10:10) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 incluso me dicen que también nos puede acompañar mi marido como a la otra compañera.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:2 [En el ensayo había una chica n..] (10:10) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 En el ensayo había una chica nueva que se incorporaba por primera vez. La han acogido muy bien como siempre hacen con todos los que vienen y se acaban de incorporar.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:6 [Como de costumbre me han invit..] (12:12) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 Como de costumbre me han invitado a ir a verlos.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:2 [El director me ha dicho que ho..] (8:8) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 El director me ha dicho que hoy no iban a bailar pero le he preguntado si podía quedarme y me ha dicho que sí sin ningún problema.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:10 [Como a veces he comentado que ..] (24:24) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 Como a veces he comentado que yo no dispongo de vestuario, me han vuelto a animar para que me vaya haciendo los trajes y bailando con ellos.

P29: ALIMARA 24.rtf - 29:6 [También me ha dicho que uno es..] (14:14) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 También me ha dicho que uno es de regalo como a los demás integrantes del grupo. De nuevo me he sentido muy bien porque me tratan en todo momento como a una más.

P29: ALIMARA 24.rtf - 29:7 [Al acabar la reunión, el canta..] (18:18) (Super)
 Codes: [Acogimiento] [Cariño]
 Al acabar la reunión, el cantador me ha dado un pin de la Casa de Valencia que les dieron a todos los que fueron y que él me pidió para mí. Ha sido un detalle muy bonito por su parte.

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:6 [Me siento una más del grupo co..] (12:12) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 Me siento una más del grupo como me viene ocurriendo desde el principio.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:4 [La asistencia era libre y nadi..] (23:23) (Super)
 Codes: [Acogimiento] [Relación personal]
 La asistencia era libre y nadie nos ha preguntado nada para entrar. Al momento nos hemos sentido como si todos nos conociéramos de hace tiempo y bailábamos con quien queríamos sin ningún problema. Al final había una comida para todo el que quisiera, resultaba curioso porque nos acabábamos de conocer.

P47: 11. Presentación Cd.rtf - 47:4 [Me han dicho que si quería bai..] (4:4) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 Me han dicho que si quería bailar pero no me había traído ni las castañuelas ni calzado adecuado.

P50: 14. Cena de Navidad.rtf - 50:1 [A la cena me invitaron por tel..] (4:4) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 A la cena me invitaron por teléfono hace una semana, me llamó Bailador1 y me comentó el menú para que pudiera elegir el plato principal. Se interesó por la operación y por como me encontraba. A mí me parecía exagerado que me invitaran a la cena pero Bailador1 insistió en que me consideraban una más del grupo.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:6 [Cuando se acaba la Dansà nos v..] (11:11) (Super)
 Codes: [Acogimiento] [Celebración]
 Cuando se acaba la Dansà nos vamos a un casal de una falla cercana en la que invitan a todos los grupos participantes a un aperitivo. Yo también voy porque siempre me tratan como si fuera una más del grupo.

P58: 7. V Encuentro Mundial de las Familias.rtf - 58:3 [Al acabar me han llamado para ..] (8:8) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 Al acabar me han llamado para que me hiciera una foto con todo el grupo y les he felicitado por la actuación.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:49 [Por lo que a mí respecta la in..] (73:73) (Super)
 Codes: [Acogimiento]
 Por lo que a mí respecta la integración es plena, excepto que no bailo, en todo lo demás resulta como si fuera del grupo.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:1 [Gandia acoge Novella] (0:13 0:12) (Super)
 Codes: [Acogimiento] [Satisfacción]
 Anfitriona.- Es una gran placer para nosotros, "Grup de Danses Roís de Corella", haber contado con la presencia de todos los miembros de la "Federació Novella", esta tarde, aquí en Gandia.

 Code: Aporte información {22-0}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:43 [Bailadora3 me cuenta que en el..] (30:30) (Super)
 Codes: [Aporte información] [Bailadora3]
 Bailadora3 me cuenta que en el mes de mayo, en la Plaza de la Virgen se hace un espectáculo al aire libre que se llama la Ronda de la Verge y que ahora están ensayando tres bailes nuevos para estrenarlos en esa ocasión.

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:2 [Al preguntarle si lleva mucho ..] (9:9) (Super)
 Codes: [Aporte información] [Bailadora2]
 Al preguntarle si lleva mucho tiempo en el grupo me ha explicado que lleva bailando mucho tiempo pero que en Alimara empezó en Diciembre del año pasado.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:8 [En un momento de descanso le h..] (13:13) (Super)
 Codes: [Aporte información] [Bailadora2]
 En un momento de descanso le he preguntado a Bailadora2 si las clases eran gratuitas y me ha dicho que sí.

P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:3 [Bailadora3 me cuenta que a uno..] (10:10) (Super)
 Codes: [Aporte información] [Bailadora3] [Cariño]
 Bailadora3 me cuenta que a uno de los dolçainers le conocen desde pequeño porque solía acompañar a su padre que tenía el mismo oficio y que es como si fuera uno más del grupo.

P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:5 [Es una actuación en el puerto ..] (12:12) (Super)
 Codes: [Aporte información]
 Es una actuación en el puerto para recibir a los turistas del barco Queen Mary que hace escala en Valencia. Es una actuación muy bien pagada pues me dicen que se trata del barco de los 'millonets'.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:3 [Hemos estado hablando sobre el..] (8:8) (Super)
 Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación]
 Hemos estado hablando sobre el grupo de danzas de su pueblo en el que bailaba antes de entrar en Alimara. Conoce a todos los integrantes de dicho grupo y me pregunta si ya he contactado con el profesor amigo suyo. Le digo que sí y que ya he ido a una de las clases y está encantada de haberme podido ayudar. Me ha contado que ella fue durante un tiempo la responsable del grupo de niños de su pueblo y que ideó un sistema de sorteo para emparejar a los niños y que todos bailaron con todos. También intentaba que todas las filas se movieran para que todos los niños estuvieran delante alguna vez, aunque no bailaran bien porque estaba totalmente en contra de destacar a los que bailaran mejor. De esta forma sólo se conseguía que alguno de ellos se sintiera patoso, feo o antipático.

P16: ALIMARA 11.doc - 16:6 [Bailadora2, que nos estaba oye..] (8:8) (Super)
 Codes: [Aporte información]
 Bailadora2, que nos estaba oyendo, me ha contado que ella cursó el Grado Elemental de Danza pero que le suspendieron la prueba de acceso al Grado Medio. Fue una experiencia muy desagradable porque había mucha competencia en aquella prueba y le hicieron sentirse muy mal. También Bailadora3 me recuerda que ella es maestra y que tiene en su clase a tres alumnas que van juntas a las clases de danza del Conservatorio y que, pese a ser amigas desde pequeñas, existe una rivalidad enorme entre ellas. Bailadora2 dice que se encuentra mucho más a gusto en este grupo de danzas que en los estudios oficiales porque el ambiente es muy diferente.

P16: ALIMARA 11.doc - 16:7 [Le he preguntado a Bailadora2 ..] (12:12) (Super)
 Codes: [Aporte información] [Bailadora2]
 Le he preguntado a Bailadora2 cómo le fue el día de la Dansa con los miembros de su grupo anterior. En este acto muchos grupos bailan juntos y, entre ellos estaba el suyo. Me ha comentado que sintió un poco de rechazo, tal y como ya se esperaba, pero que no le importa demasiado, que está contentísima con su nuevo grupo.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:7 [Los desplazamientos entre una ..] (16:16) (Super)

Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación] [Bailadora10]

Los desplazamientos entre una casa y otra se aprovechan para hablar de temas variados, es una buena ocasión para tratar temas que me tienen intrigada. Hoy he hablado con Bailadora10 porque me comentó un día en clase la existencia de un foro problemático en Internet sobre folklore y entonces no podíamos hablar porque estábamos en el ensayo. Parece ser que en dicho foro se estaban produciendo algunos enfrentamientos entre bailadores de distintos grupos y que se ha tenido que cerrar. Me cuenta que entre los grupos se dan ciertos 'piques' a la hora de subirse a un escenario sobre todo en lo referente al vestuario que llevan. También me dice que con el grupo de Alimara se metían mucho en el foro que han cerrado y que, entre determinados grupos, hay envidias y mucho afán de protagonismo, pero sólo en los grupos de adultos que actúan más profesionalmente, en los niños y jóvenes no se dan estos problemas. Al preguntarle qué hacían ellos con las críticas del foro me dice que no hacían caso, que no valía la pena porque ese tipo de comentarios no los hace la gente que a ellos les importa.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:11 [He aprovechado también los pas..] (21:21) (Super)

Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación] [Bailadora4]

He aprovechado también los paseos para tratar temas que me interesan con los miembros del grupo. Hoy he estado hablando con Bailadora4 sobre mi trabajo en el Conservatorio. Ella conoce a una chica que estudió danza clásica y que tuvo muchos problemas con la academia en la que estudiaba y con los profesores, que la hicieron sufrir mucho a lo largo de sus estudios. Bailadora4 lleva a su hija pequeña a clases de danza y no quiere que la niña realice una actividad en la que no disfrute con lo que hace y en la que no sea feliz. Hemos estado hablando de los problemas de los estudios oficiales de danza y me ha contado que ella estuvo dando clases de folklore al grupo infantil del pueblo de Godella y que la situación no tenía nada que ver con los problemas a los que se tuvo que enfrentar la chica de la que me hablaba antes. Ahora ella ya no da las clases pero me puede poner en contacto con la chica que se ha hecho cargo del grupo infantil, la cual es bailadora del grupo de adultos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:7 [Bailadora1 me ha explicado más..] (25:25) (Super)

Codes: [Aporte información] [Bailadora1]

Bailadora1 me ha explicado más o menos el programa del festival en el que vamos a participar. Hoy nada más llegar todos los grupos participantes tienen que vestirse y peinarse porque van a hacer un pasacalle y una actuación corta de presentación. Luego la organización nos invita a una fideuà en la playa.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:8 [He estado hablando en el autob..] (29:29) (Super)

Codes: [Aporte información] [Bailador2] [Espontaneidad]

He estado hablando en el autobús con Bailadora2 sobre su anterior grupo de baile porque sé que tiene escuela de niños y me interesaba saber algo sobre su funcionamiento. Ella me ha dicho que era una escuela muy estructurada con muchos niveles y con pruebas para pasar de nivel y que ella no estaba a gusto porque veía demasiado recelo entre los bailadores, que no había un ambiente sano como el que encuentra en este grupo.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:16 [Este chico conocía el folklore..] (37:37) (Super)

Codes: [Aporte información]

Este chico conocía el folklore catalán y nos ha estado hablando de algunos bailes. Hemos estado comentando el hecho de que los bailes se tengan que recuperar de los recuerdos de las personas mayores porque se desvirtuó el carácter popular de los mismos con las coreografías que se realizaron para los grupos de Coros y Danzas de la etapa franquista. Ahora el problema viene dado por las posibles confusiones que haya en los recuerdos de los mayores y las pocas personas que entonces bailaban que aun siguen vivas. El director nos ha contado como empezaron a elaborar sus espectáculos en forma de Ballets folklóricos en los que pudieran mostrar el contexto en el que se hacían los bailes y las celebraciones. De esta forma, ofrecían a las personas que asistían a ver sus trabajos, algo más importante que las coreografías, que era el conjunto de las tradiciones y las costumbres populares.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:26 [He estado un rato hablando con..] (48:48) (Super)

Codes: [Aporte información]

He estado un rato hablando con Bailadora6 y Bailador5 que estaban solos en una terraza. Me han estado contando los anteriores espectáculos de Alimara y decían que estaban un poco cansados de repetir los mismos bailes y que les gustaría que se recuperaran muchos de los que se han bailado en el grupo y que han quedado en el olvido.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:38 [Cuando ya no había más cambios..] (61:61) (Super)

Codes: [Aporte información] [Bailadora5]

Cuando ya no había más cambios de traje, Bailadora5 y yo nos hemos salido a la plaza y hemos estado hablando sobre la enseñanza del folklore. Ella ha estado muchos años, sobre 15, enseñando bailes de folklore valenciano en diversas comisiones de fallas pero está muy descontenta de las mismas. Me ha contado que no tiene nada que ver enseñar en un grupo o en un pueblo a enseñar en las fallas. Su experiencia ha sido muy negativa y no volvería a dar clases en una comisión de falla. Las clases allí funcionan como una guardería de niños y como no hay aulas específicas sino que se

dan las clases en los locales de las comisiones, no se respeta ni el espacio ni el silencio de las sesiones. Tampoco la labor del profesor está demasiado respetada ni por los falleros ni por los padres de los niños. Ella ha estado intentando formar personitas que se sientan unidas a sus tradiciones y ha enseñado todo lo que Salvador Mercado, el director de Alimara le ha transmitido a ella: dignificar el folklore, recuperarlo y mantenerlo vivo, clases organizadas en las que exista el respeto por el profesor y por los alumnos, etc. Pero no puede más con las fallas. Yo le estado contando los aspectos positivos que iba observando en las clases de folklore de niños que he visto y me decía que sí que eso es lo que se pretende transmitir y que es una pena que en las fallas no se entienda de este modo.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:51 [Tras la comida ha habido un po..] (77:77) (Super)

Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación] [Bailadora4]

Tras la comida ha habido un poco de tiempo para descansar antes de vestirse y peinarse pues la última actuación era a las 20'30 h. Algunos dormían y otros nos hemos quedado hablando en las habitaciones un poco mezclados. Yo tenía interés en saber como se financian los grupos de folklore y Bailadora4 me ha estado explicando que todas las ganancias de las actuaciones que realiza Alimara son para el grupo. Nadie cobra a no ser que se trate de una actuación especial o a un horario intempestivo, que obligue a faltar al trabajo o algo así. Con lo que el grupo recauda se pagan viajes, estancias y espectáculos (directores, escenografías, grabación de CDs, etc.) Un verano tuvieron casi 30 actuaciones y decidieron que sí que cobrarían un pequeño porcentaje individual para compensar un poco semejante trastorno. Cuando te invitan a un Festival como el que estamos participando ahora, todo corre a cargo de la organización excepto el desplazamiento que lo paga el grupo.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:27 [Beneficios de la práctica en c..] (52:43 1:56) (Super)

Codes: [Aporte información] [Convivencia] [Relación personal] [Satisfacción]

E.- ¿Tú recomendarías a niños, jóvenes y adultos, para ser mejores personas, practicar el folklore?

S.M.- Sí claro, ¿Por qué no? ...

E.- ¿Tú piensas que sí?, ¿A lo largo de toda tu experiencia? Porque yo os he conocido a todos vosotros, y cada uno es mejor que el otro, más majo, más unido...

S.M.- Bueno, todos tenemos..., todos tenemos defectos.

E.- Sí, eso está claro, pero yo he estado el suficiente tiempo con vosotros para poder apreciarlo.

S.M.- El practicar algo en común, a lo mejor el fútbol o sea, no sé, pero me refiero a algo en común, en equipo, el compartir una cosa a la vez, ¡eh!, como es el bailar, pues la individualidad se tiene que perder, la sociabilidad, el transmitir al otro el por qué estás bailando y esa cierta alegría, o no, o sí. Claro, es algo que estás trabajándote como persona, porque tú ahora estás bailando con esta pareja, pero después estás bailando con otra, y ahí hay una transmisión de que cada uno somos de una manera y te estás comunicando y yo muchas veces les digo: 'bueno, buscad pareja' y otras digo: 'fulano, sotano, mengano', y voy cambiándolos.

E.- Sí, ya me he dado cuenta.

S.M.- Porque por regla general, uno tiende a bailar siempre con los mismos por comodidad, entonces, vamos a ver, lo que se pretende es que tú puedas bailar con todos y que te comuniques con todos y que se rompa ese individualismo.

Code: Ayuda investigación {39-0}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:27 [Como mi primera conversación c..] (12:12) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Como mi primera conversación con el director fue antes de las vacaciones de Fallas, creo que no me reconoce al principio pero le saludo y le recuerdo quién soy y que me voy a incorporar a las clases ese mismo día. Enseguida cae en la cuenta y me dice que adelante, que espera servirme de alguna ayuda para mi trabajo.

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:32 [Cuando ya está el círculo comp..] (20:20) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Cuando ya está el círculo completo, el director me presenta a todos y dice 'Rosario está aquí porque va a hacer un trabajo de campo'. Yo sigo la presentación y les comento brevemente el tema de mi investigación y les agradezco que me hayan acogido y toda la ayuda que me puedan proporcionar.

P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:7 [Bailadora1 me cuenta que ella ..] (14:14) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Bailadora1 me cuenta que ella ha bailado también en un grupo de danzas de su pueblo y que me puede poner en contacto con el director de ese grupo que da clase de folklore a los niños y jóvenes de ese pueblo. Éste profesor es un antiguo bailarín de Alimara y me dice que es muy amable. Le he dicho que sí y me ha dado su teléfono pero antes de llamarle yo, le hablará ella.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:3 [Hemos estado hablando sobre el..] (8:8) (Super)

Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación]

Hemos estado hablando sobre el grupo de danzas de su pueblo en el que bailaba antes de

entrar en Alimara. Conoce a todos los integrantes de dicho grupo y me pregunta si ya he contactado con el profesor amigo suyo. Le digo que sí y que ya he ido a una de las clases y está encantada de haberme podido ayudar. Me ha contado que ella fue durante un tiempo la responsable del grupo de niños de su pueblo y que ideó un sistema de sorteo para emparejar a los niños y que todos bailaron con todos. También intentaba que todas las filas se movieran para que todos los niños estuvieran delante alguna vez, aunque no bailaran bien porque estaba totalmente en contra de destacar a los que bailaran mejor. De esta forma sólo se conseguía que alguno de ellos se sintiera patoso, feo o antipático.

P19: ALIMARA 14.rtf - 19:6 [Bailadora 8 y Bailador4 me han..] (16:16) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Bailadora 8 y Bailador4 me han invitado a ver las clases que dan en su pueblo al grupo juvenil. He quedado para este viernes a las 10'30 h.

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:4 [Aprovechando que estos días ha..] (16:16) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Aprovechando que estos días había una asistencia casi total de los integrantes del grupo, he repartido los cuestionarios que había estado elaborando y en dos o tres clases ya los tenían todos. Como el cuestionario es muy sencillo de responder las explicaciones a dar eran pocas y no interrumpía la marcha de los ensayos. La colaboración es total y han mostrado mucho interés por hacerlo bien y ayudarme. Bailador4 se ha llevado cuestionarios para su grupo juvenil de su pueblo, también se han ofrecido en el mismo sentido los chicos nuevos que vinieron en el mes de Mayo. A lo largo del mes ya he recogido varios cuestionarios cumplimentados.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:9 [El director me ha devuelto hoy..] (16:16) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

El director me ha devuelto hoy su cuestionario y me ha estado comentando aspectos relacionados con las preguntas. Se lo he agradecido mucho.

P22: ALIMARA 17.rtf - 22:1 [Bailadora1 se interesa por las..] (8:8) (Super)

Codes: [Ayuda investigación] [Bailadora1]

Bailadora1 se interesa por las clases de su pueblo a las que he asistido los últimos meses. Le hablo de las niñas y de lo felices que las veía en las clases. Le hace mucha ilusión haberme ayudado.

P22: ALIMARA 17.rtf - 22:4 [Al salir un miembro de la rond..] (12:12) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Al salir un miembro de la rondalla me ha devuelto su cuestionario y me ha comentado que no he preguntado nada sobre las rivalidades que se dan entre los grupos. Le he contestado que el interés de mi investigación no se centra en los problemas de la enseñanza y práctica del Folklore sino en las bondades, pero que le agradezco su opinión.

P22: ALIMARA 17.rtf - 22:6 [También me ha devuelto su cues..] (14:14) (Super)

Codes: [Ayuda investigación] [Bailador4]

También me ha devuelto su cuestionario Bailador4 y me ha dicho que pronto me traerá los cuestionarios que se llevó para su grupo juvenil de su pueblo.

P23: ALIMARA 18.rtf - 23:3 [Me siguen devolviendo cuestion..] (11:11) (Super)

Codes: [Ayuda investigación] [Bailadora3]

Me siguen devolviendo cuestionarios a buen ritmo. Bailadora3 me ha dicho que me ha escrito algunos comentarios sobre las preguntas y sus respuestas en el mismo cuestionario y le he dicho que me ayudaba mucho para comprender mejor las respuestas.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:7 [Le he preguntado al director s..] (14:14) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Le he preguntado al director si los grupos que van a acudir a Gandía tienen a su vez grupos infantiles y me ha dicho que algunos sí y como le he dicho que estoy interesada en contactar con ellos, me presentará a todo el mundo el sábado.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:8 [Un bailador me ha dicho que to..] (18:18) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Un bailador me ha dicho que todavía tiene el cuestionario en casa y que ya le da hasta vergüenza no habérmelo traído. Al oírlo también me ha dicho lo mismo una bailadora pero yo les he tranquilizado porque todavía están a tiempo.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:3 [Me han entregado los cuestiona..] (10:10) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Me han entregado los cuestionarios que estaban un poco retrasados, me faltan algunos pero muy pocos y entiendo que no debo forzar a nadie.

P32: ALIMARA 26.rtf - 32:1 [Les he pedido de nuevo a Baila..] (8:8) (Super)

Codes: [Ayuda investigación] [Bailadora7] [Bailadora9]

Les he pedido de nuevo a Bailadora9 y Bailador7 los teléfonos de la compañera del grupo de danzas de su pueblo que se encarga de las clases de los niños y jóvenes porque he intentado varias veces llamarla y no consigo contactar con ella. Se han ofrecido a llamarla ellos y decirle que me llame pero prefiero intentarlo yo de nuevo.

P37: ALIMARA 31.rtf - 37:1 [Le he preguntado al director s..] (9:9) (Super)

Codes: [Ayuda investigación]

Le he preguntado al director si podemos quedar para hacerle una entrevista y me ha dicho que

sí. Hemos estado viendo que día podía ser que nos viniera bien a los dos y hemos quedado para el próximo miércoles por la tarde en su casa.

P45: 1. Primer contacto con Salvador Mercado.rtf - 45:1 [El director se mostró muy amab..] (5:5) (Super)

Codes: [Amabilidad] [Ayuda investigación]

El director se mostró muy amable y aceptó inmediatamente la propuesta ofreciéndose a ayudarme en lo que fuera posible.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:8 [En pocos minutos ya me están p..] (9:9) (Super)

Codes: [Ayuda investigación] [Relación personal]

En pocos minutos ya me están preguntando qué hago por allí y dónde bailo. Me cuentan que ellas bailan en un grupo y me dan su móvil (y yo el mío) porque la semana siguiente van a bailar y quieren que las vea y además que hable con su director que me podrá contar muchas cosas de la tesis. Pero no tienen escuela de niños así que ya en esta fase de la tesis no me interesa demasiado. Sorprende como en muy poquito tiempo te haces amigo de personas que de normal hubieras tardado meses en saludarlas.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:7 [Los desplazamientos entre una ..] (16:16) (Super)

Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación] [Bailadora10]

Los desplazamientos entre una casa y otra se aprovechan para hablar de temas variados, es una buena ocasión para tratar temas que me tienen intrigada. Hoy he hablado con Bailadora10 porque me comentó un día en clase la existencia de un foro problemático en Internet sobre folklore y entonces no podíamos hablar porque estábamos en el ensayo. Parece ser que en dicho foro se estaban produciendo algunos enfrentamientos entre bailadores de distintos grupos y que se ha tenido que cerrar. Me cuenta que entre los grupos se dan ciertos 'piques' a la hora de subirse a un escenario sobre todo en lo referente al vestuario que llevan. También me dice que con el grupo de Alimara se metían mucho en el foro que han cerrado y que, entre determinados grupos, hay envidias y mucho afán de protagonismo, pero sólo en los grupos de adultos que actúan más profesionalmente, en los niños y jóvenes no se dan estos problemas. Al preguntarle qué hacían ellos con las críticas del foro me dice que no hacían caso, que no valía la pena porque ese tipo de comentarios no los hace la gente que a ellos les importa.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:11 [He aprovechado también los pas..] (21:21) (Super)

Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación] [Bailadora4]

He aprovechado también los paseos para tratar temas que me interesan con los miembros del grupo. Hoy he estado hablando con Bailadora4 sobre mi trabajo en el Conservatorio. Ella conoce a una chica que estudió danza clásica y que tuvo muchos problemas con la academia en la que estudiaba y con los profesores, que la hicieron sufrir mucho a lo largo de sus estudios. Bailadora4 lleva a su hija pequeña a clases de danza y no quiere que la niña realice una actividad en la que no disfrute con lo que hace y en la que no sea feliz. Hemos estado hablando de los problemas de los estudios oficiales de danza y me ha contado que ella estuvo dando clases de folklore al grupo infantil del pueblo de Godella y que la situación no tenía nada que ver con los problemas a los que se tuvo que enfrentar la chica de la que me hablaba antes. Ahora ella ya no da las clases pero me puede poner en contacto con la chica que se ha hecho cargo del grupo infantil, la cual es bailadora del grupo de adultos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:51 [Tras la comida ha habido un po..] (77:77) (Super)

Codes: [Aporte información] [Ayuda investigación] [Bailadora4]

Tras la comida ha habido un poco de tiempo para descansar antes de vestirse y peinarse pues la última actuación era a las 20'30 h. Algunos dormían y otros nos hemos quedado hablando en las habitaciones un poco mezclados. Yo tenía interés en saber como se financian los grupos de folklore y Bailadora4 me ha estado explicando que todas las ganancias de las actuaciones que realiza Alimara son para el grupo. Nadie cobra a no ser que se trate de una actuación especial o a un horario intempestivo, que obligue a faltar al trabajo o algo así. Con lo que el grupo recauda se pagan viajes, estancias y espectáculos (directores, escenografías, grabación de CDs, etc.) Un verano tuvieron casi 30 actuaciones y decidieron que si que cobrarían un pequeño porcentaje individual para compensar un poco semejante trastorno. Cuando te invitan a un Festival como el que estamos participando ahora, todo corre a cargo de la organización excepto el desplazamiento que lo paga el grupo.

Code: Colaboración {14-0}~

P 8: ALIMARA 7.rtf - 8:10 [Hacia falta más gente para una..] (12:12) (Super)

Codes: [Colaboración]

Hacia falta más gente para una actuación y yo me he ofrecido para salir en algún baile si se ven muy apurados, pero también les he comentado que no tengo casi nada del vestuario y me lo tendrían que dejar todo. Me lo han agradecido pero van a llamar a una bailadora que venía antes que también se sabe todos los bailes y, en estas ocasiones, les hace el favor de salir.

P19: ALIMARA 14.rtf - 19:3 [Bailadora3 y Bailadora4 colabo..] (8:8) (Super)

Codes: [Colaboración]

Bailadora3 y Bailadora4 colaboran directamente con el director en la organización y montaje del espectáculo.

P19: ALIMARA 14.rtf - 19:5 [y a cubrir puestos vacíos de b..] (14:14) (Super)

Codes: [Colaboración]

y a cubrir puestos vacíos de bailarores que no pueden venir a algún ensayo. De esta manera colaboramos a montar escenas que serían muy complejas de confeccionar con huecos vacíos.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:5 [Respecto a temas económicos ha..] (14:14) (Super)

Codes: [Colaboración]

Respecto a temas económicos han comentado que es necesario que todos paguen una pequeña cuota anual de colaboración para ir sufragando gastos. He preguntado que si yo podía apuntarme como colaboradora y me han dicho que sí. Me ha parecido estupendo porque como las clases son totalmente gratuitas me parecía un buen modo de ayudar un poco.

P28: ALIMARA 23.rtf - 28:6 [Ha pedido la colaboración de t..] (14:14) (Super)

Codes: [Colaboración]

Ha pedido la colaboración de todos en la venta de los Cds.

P29: ALIMARA 24.rtf - 29:5 [También se ha tratado el tema ..] (14:14) (Super)

Codes: [Colaboración]

También se ha tratado el tema del nuevo Cd y nos han recordado que para recuperar los gastos de la edición del mismo, todos tienen que hacer un esfuerzo para vender el mayor número posible de los mismos.

P33: ALIMARA 27.rtf - 33:1 [Hoy le he dado a Bailadora4 el..] (8:8) (Super)

Codes: [Colaboración]

Hoy le he dado a Bailadora4 el dinero de los Cds que me llevé. Parece que las ventas van bastante bien.

51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:2 [Este año también bailan otros ..] (5:5) (Super)

Codes: [Colaboración]

Este año también bailan otros grupos que han estado acudiendo a los ensayos de Alimara para consensuar los pasos y ritmos de la Dansà.

P56: 5. Actuacion Alimara 30 anys.rtf - 56:3 [Queremos aprovechar esta ocasi..] (12:12) (Super)

Codes: [Colaboración]

Queremos aprovechar esta ocasión para dar las gracias a toda la gente que durante estos 30 años han pasado por Alimara, gente con ganas de trabajar para que el folklore valenciano tuviera futuro. También queremos agradecer a nuestra gente, la fidelidad y el seguimiento que han hecho que Alimara continúe trabajando en este camino iniciado ahora hace 30 años y que queremos continuar con todos vosotros.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:1 [Desde aquí, queremos felicitar..] (11:11) (Super)

Codes: [Colaboración]

Desde aquí, queremos felicitar a todas y cada una de las poblaciones que acogen a los diferentes grupos que participan en la Mostra. También les queremos agradecer su sensibilidad para mantener el espíritu de la cultura popular y tradicional y al mismo tiempo ayudar a los esbarts y grupos de cultura de sus poblaciones.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:4 [He estado ayudando a subir tra..] (23:23) (Super)

Codes: [Colaboración]

He estado ayudando a subir trajes porque todos iban muy cargados menos unos pocos que no bailamos. También vienen de acompañantes el marido de una de las bailadoras y Bailadora5 que es miembro del grupo pero que lleva un tiempo sin venir a los ensayos y no va a bailar. A ella y a mí nos han pedido si queríamos encargarnos de la venta de CDs en los pueblos en los que haya actuación y les hemos dicho que sí.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:18 [Amistad entre los grupos de No..] (26:25 1:08) (Super)

Codes: [Amistad] [Colaboración] [Compartir] [Convivencia] [Relación personal]

E.- Los objetivos dentro de la ‘Federació Novella’, pienso que son todos los de Alimara...

S.M.- Sí, más la ayuda, la ayuda entre los grupos.

E.- Exactamente. Mira, yo había puesto: ‘Los mismos, pero además el compartir toda la información...’

S.M.- Sí, sí.

E.- que cada uno pueda aportar de primera mano, por así decirlo, que siempre estará más ‘fresca’.

S.M.- Y, además, incluso si en alguna actuación conseguimos el objetivo que es, sobretodo, la amistad, primero para la ayuda, a lo mejor cualquier componente, sea bailaror, de la rondalla o cantador, colabora con el otro en una actuación o en lo que sea.

E.- Exactamente, como hicisteis en Gandía.

S.M.- Ahí ya fue una mezcla hecha con todo el conocimiento para decir esto: ‘estamos haciendo un baile y estamos mezclando las parejas y mira... estamos bailando’.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:3 [Colaboración de grupos e insti..] (0:35 0:20)

(Super)
 Codes: [Colaboración]
 Anfitriona.- Darles las gracias a todos ustedes por haber venido, a todos los grupos que han venido a participar en esta Presentación, las gracias al Ayuntamiento por habernos facilitado el Consistorio para que esto salga bien.

 Code: Compartir {24-0}~
 P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:10 [Nos distribuimos como queremos..] (17:17) (Super)
 Codes: [Compartir]
 Nos distribuimos como queremos, respetando el sitio de los demás.
 P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:13 [Parece que hace poco tenían un..] (14:14) (Super)
 Codes: [Compartir]
 Parece que hace poco tenían un foro del grupo en Internet en el que publicaban las fotos.
 P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:8 [También se ofrece a grabarme u..] (14:14) (Super)
 Codes: [Compartir]
 También se ofrece a grabarme un Cd de músicas y un Dvd con los bailes y me sorprende porque en mi ambiente no es frecuente que nadie te ofrezca estos materiales a no ser que haya una gran amistad por medio.
 P 8: ALIMARA 7.rtf - 8:4 [Bailadora1 me ha traído el Cd ..] (8:8) (Super)
 Codes: [Bailadora1] [Compartir]
 Bailadora1 me ha traído el Cd que me ofreció el lunes y se ha esforzado mucho para grabármelo con repeticiones. Yo le ofrezco grabarle un video con unos bailes muy interesantes. Bailadora1 le cuenta al director que me ha grabado el Cd y a mí me da un poco de reparo porque me preocupa que piense que estoy aprovechándome de la situación pero es todo lo contrario, parece que es habitual que se presten todo tipo de materiales. No tienen ninguna intención de 'proteger' o esconder las coreografías que aprenden o bailan sino todo lo contrario. El director comenta que lo que pretenden es difundirlas y que no se pierdan.
 P 8: ALIMARA 7.rtf - 8:6 [De todas formas, no necesitan ..] (10:10) (Super)
 Codes: [Compartir]
 De todas formas, no necesitan estrenar todos los trajes para este espectáculo, van a ir haciéndose algunos y los otros se los prestarán los miembros más antiguos para que no sea tan costoso económicamente.
 P14: ALIMARA 9.rtf - 14:2 [Le he llevado a Bailadora1 el ..] (8:8) (Super)
 Codes: [Compartir]
 Le he llevado a Bailadora1 el video de los bailes que le prometí y me ha dado las gracias muchas veces. Ella me está preparando a su vez el Dvd del que me habló cuando me dio el Cd.
 P15: ALIMARA 10.rtf - 15:3 [El director trae adornos para ..] (10:10) (Super)
 Codes: [Compartir]
 El director trae adornos para prestar para que vayan todos más conjuntados.
 P15: ALIMARA 10.rtf - 15:7 [Me dice que de no ser porque e..] (14:14) (Super)
 Codes: [Compartir]
 Me dice que de no ser porque estrenan un nuevo traje, entre todos me podrían vestir porque es normal entre ellos prestarse faldas, corpiños o lo que te falte y. además, tienen muchísimas prendas después de tantos años bailando.
 P16: ALIMARA 11.doc - 16:1 [Bailadora1 me ha traído el Dvd..] (8:8) (Super)
 Codes: [Bailadora1] [Compartir]
 Bailadora1 me ha traído el Dvd que me prometió y me comenta que le han encantado los bailes que le grabé.
 P27: ALIMARA 22.rtf - 27:3 [Bailadora6 me ha pedido una co..] (12:12) (Super)
 Codes: [Compartir]
 Bailadora6 me ha pedido una copia del video que grabé en la Mostra de Folklore del Baix Penedés.
 P28: ALIMARA 23.rtf - 28:7 [Hoy le he dado a Bailadora6 la..] (16:16) (Super)
 Codes: [Compartir]
 Hoy le he dado a Bailadora6 la copia del video de las actuaciones de la Mostra del Baix Penedés que me pidió el otro día.
 P32: ALIMARA 26.rtf - 32:2 [Bailadora10 tiene problemas de..] (10:10) (Super)
 Codes: [Compartir]
 Bailadora10 tiene problemas de inflamación en los metatarsos y, como yo estoy teniendo un problema similar, le he regalado unas almohadillas de gel que me compré y que van bastante bien. Me ha dado las gracias.
 P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:1 [Este año bailarás. El Mussol y..] (5:5) (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Compartir] [Diversión] [Relación personal]
 Este año bailarás. El Mussol ya tiene terminada la Nit Folk de 2006, con un programa pensado porque no te quedes quieto, para que bajes a pie de plaza a compartir ritmos y risas. Porque a la Nit Folk se viene a compartir ritmos, los de la música tradicional y popular que más nos

gusta, que nos transporta y nos arraiga, que nos hechiza y nos enseña y risas, las que acompañan la fiesta que cada septiembre tiene lugar en la plaza de la Iglesia de Quart de Poblet.

P50: 14. Cena de Navidad.rtf - 50:4 [Me han explicado que es costum..] (6:6) (Super)
Codes: [Compartir]

Me han explicado que es costumbre invitar a antiguos miembros del grupo o a personas que de alguna manera han colaborado estrechamente con el mismo.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:3 [En cada sitio que cantábamos n..] (14:14) (Super)
Codes: [Compartir]

En cada sitio que cantábamos nos ofrecían licores, pastas, refrescos y tentempiés variados.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:9 [y nos han acomodado en las hab..] (31:31) (Super)
Codes: [Compartir]

y nos han acomodado en las habitaciones que son compartidas para cuatro personas.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:31 [Todo el mundo se ayuda tanto a..] (52:52) (Super)
Codes: [Compartir]

Todo el mundo se ayuda tanto a peinarse como a vestirse porque, por ejemplo, las chicas llevan encima más de 15 prendas diferentes y ellos no llevarán menos de 10. No parece que nadie tenga nada suyo, todo se comparte y es tan habitual dejar como pedir.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:36 [Hemos hecho trozos muy pequeño..] (56:56) (Super)
Codes: [Compartir]

Hemos hecho trozos muy pequeños y hemos invitado a todos los que estaban por allí que se han unido por un momento a nuestro grupo.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:3 [Registrar músicas y bailes par..] (1:08 0:10) (Super)
Codes: [Compartir] [Financiación]

E.- Registrar los bailes y las melodías recuperadas pienso que también, de alguna manera.

S.M.- Registrar, ¿qué quiere decir? ¿Hacer un C.D?

E.- Sí, en soporte C.D. o... en vídeo no sé si...

S.M.- Hombre, pues sí, poco a poco.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:4 [A disposición de todos] (3:07 1:26) (Super)
Codes: [Compartir] [Compartir conocimientos]

E.- No, lo del vídeo y Dvd es una curiosidad mía, no tiene nada que ver. Pero como veo que sí que divulgáis y ahora la tecnología está tan avanzada y realmente...

S.M.- Sí que nos lo tendríamos que plantear, ¿no? porque es una manera de que la gente...

E.- Sí

S.M.- Diríamos, tenga esta documentación igual que tiene la música y si quiere copiarlo ahí lo tiene para copiarlo bien. Porque para copiar mal o que te graben por ahí para... quiero este baile... y te lo graban...

E.- Es mejor así...

S.M.- Porque hoy en día... te lo "fusilan" igual. Vamos a decirlo claramente... que no es que...

E.- Sí, porque antes no había mas remedio que el boca a boca y la tradición oral. Pero ahora que la tecnología es tan asequible...

S.M.- Alimara nunca se ha negado a enseñar algo que pueda enseñar. Me refiero a que...

¿Hombre! Si estás preparando un espectáculo de una cosa o la estas montando dices: "¿Hombre! Espera que estrenemos".

E.- Sí. Sí, sí, sí...

S.M.- "Después te la enseño". Las cosas no las recogemos para tenerlas escondidas, sino al revés, para mostrarlo y si no se pierden.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:18 [Amistad entre los grupos de No..] (26:25 1:08) (Super)
Codes: [Amistad] [Colaboración] [Compartir] [Convivencia] [Relación personal]

E.- Los objetivos dentro de la "Federació Novella", pienso que son todos los de Alimara...

S.M.- Si, más la ayuda, la ayuda entre los grupos.

E.- Exactamente. Mira, yo había puesto: "Los mismos, pero además el compartir toda la información..."

S.M.- Sí, sí.

E.- que cada uno pueda aportar de primera mano, por así decirlo, que siempre estará más "fresca".

S.M.- Y, además, incluso si en alguna actuación conseguimos el objetivo que es, sobretodo, la amistad, primero para la ayuda, a lo mejor cualquier componente, sea bailaror, de la rondalla o cantador, colabora con el otro en una actuación o en lo que sea.

E.- Exactamente, como hicisteis en Gandía.

S.M.- Ahí ya fue una mezcla hecha con todo el conocimiento para decir esto: “estamos haciendo un baile y estamos mezclando las parejas y mira... estamos bailando”.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:5 [Gran dedicación del director d..] (6:08 0:30)
(Super)

Codes: [Cariño] [Compartir] [Convivencia] [Dedicación] [Esfuerzo e interés]

J.R. (Guitarra).- Pues que verdaderamente, yo entiendo a Salvador (se ha emocionado con la intervención de un oyente y no puede seguir hablando), porque ha dedicado toda la vida, prácticamente, 30 años, son muchos años.

Presentadora.- Es media vida, prácticamente, sí, sí.

J.R. (Guitarra).- Y eso se tiene que agradecer. La verdad es que yo creo que Alimara, además de un grupo folklórico, es un sentimiento, pienso yo.

Presentadora.- ¿Es mucho más que un grupo folklórico, no?

J.R. (Guitarra).- Hay mucho... ahí detrás.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:10 [Generosidad con los conocimien..] (12:33 0:51)
(Super)

Codes: [Compartir]

Presentadora.- La gran familia de Alimara, ¿no es solamente estas personas que trabajan en estos talleres de trabajo...?

S.M.- No, también es el público...

Presentadora.- Son el público...

S.M.- Porque hemos trabajado siempre para el público. Es que en un principio la mayor parte del Grupo Universitario, eran maestros que después estudiaban Historia del Arte, Filosofía y Letras... Entonces siempre tuvimos una idea muy..., buena o mala pero yo creo que buena, de maestros, de que lo que tenemos era para enseñar. Tenemos deformación profesional, a mí no me sirve de nada saber una canción si no la enseño, o si tengo una pieza de indumentaria si no la deajo para que se la copien. Era una deformación profesional que yo creo que buena.

Presentadora.- ¿Se trata de compartir, no?

S.M.- Sí, de tener pero no como un coleccionista y “mirarte la cosa”, si yo no la doy a mí no me sirve de nada.

Presentadora.- Claro, claro, es un acto de generosidad, sin duda.

E.4.2. Familia de códigos: Respeto y tolerancia

HU: TESIS

File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 06/07/08 16:30:29

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family Respeto/Tolerancia

Code: Aceptación {3-0}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:22 [Creo que no saben muy bien qué..] (27:27) (Super)

Codes: [Aceptación]

Creo que no saben muy bien qué es lo que estoy haciendo. Es posible que les sorprenda que esté investigando siendo un miembro más del grupo. Tampoco tienen muy claro el tiempo que me voy a quedar.

Code: Amabilidad {7-0}~

P45: 1. Primer contacto con Salvador Mercado.rtf - 45:1 [El director se mostró muy amab..] (5:5) (Super)

Codes: [Amabilidad] [Ayuda investigación]

El director se mostró muy amable y aceptó inmediatamente la propuesta ofreciéndose a ayudarme en lo que fuera posible.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:5 [El trato es muy amable y cordi..] (14:14) (Super)

Codes: [Amabilidad]

El trato es muy amable y cordial.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:43 [Se ha brindado a darme informa..]
(65:65) (Super)

Codes: [Amabilidad]

Se ha brindado a darme información sobre algunas danzas vascas que yo conocía y que se las he visto bailar a su grupo.

Code: Cariño {22-1}~

P 6: ALIMARA 5.rtf - 6:3 [Se van a ensayar los bailes nu..] (11:11) (Super)

Codes: [Cariño] [Humor]

Se van a ensayar los bailes nuevos y Bailadora3 le dice al director que no escarmienta de un año para otro porque cada vez tienen que recuperar y aprender varios bailes nuevos para la Ronda de la Verge y van todos de cabeza. Bailadora3 le tiene mucho cariño al director, se conocen desde hace muchos años cuando comenzó el grupo, no le recrimina lo de los bailes nuevos sino que le está haciendo una broma.

P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:3 [Bailadora3 me cuenta que a uno..] (10:10) (Super)

Codes: [Aporte información] [Bailadora3] [Cariño]

Bailadora3 me cuenta que a uno de los dolçainers le conocen desde pequeño porque solía acompañar a su padre que tenía el mismo oficio y que es como si fuera uno más del grupo.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:5 [Han estado comentando el delic..] (10:10) (Super)

Codes: [Amistad] [Cariño] [Interés por los demás]

Han estado comentando el delicado estado de salud de una bailadora antigua, se les notaba muy preocupados y hablaban de ella con mucho cariño.

P17: ALIMARA 12.rtf - 17:8 [Se nota mucho cariño entre ell..] (14:14) (Super)

Codes: [Cariño]

Se nota mucho cariño entre ellos y los integrantes del grupo actuales. Me han contado que es habitual que la gente vaya y venga del grupo porque tienen que adaptarse a sus circunstancias personales y laborales, pero suele quedar una gran amistad entre ellos.

P28: ALIMARA 23.rtf - 28:4 [Los compañeros estaban entrist..] (10:10) (Super)

Codes: [Cariño]

Los compañeros estaban entristecidos por la situación

P29: ALIMARA 24.rtf - 29:7 [Al acabar la reunión, el canta..] (18:18) (Super)

Codes: [Acogimiento] [Cariño]

Al acabar la reunión, el cantador me ha dado un pin de la Casa de Valencia que les dieron a todos los que fueron y que él me pidió para mí. Ha sido un detalle muy bonito por su parte.

P35: ALIMARA 29.rtf - 35:2 [Este año Bailadora2 es Fallera..] (11:11) (Super)

Codes: [Cariño]

Este año Bailadora2 es Fallera Mayor de su falla y están preparando unos bailes para su presentación oficial que será el 3 de Febrero. Ella no lo sabe y sólo ensayan cuando coincide que ella no viene a algún ensayo, como ha ocurrido hoy.

P38: ALIMARA 32.rtf - 38:2 [He comentado hoy con los más a..] (11:11) (Super)

Codes: [Cariño]

He comentado hoy con los más allegados que ya voy a ir despidiéndome porque debo pasar a otra fase de mi estudio. Ha sido un momento difícil porque me han ayudado mucho y no quería que pensaran que ya no me interesaba estar con ellos. Pero lo comprendían, me dicen que no deje de ir del todo, que vaya de vez en cuando para no perder el contacto y que cuando ya tenga más tiempo que me haga el vestuario y que baile con ellos. Siento que lo dicen de corazón y les he dicho que, de verdad, me haría ilusión estar en el grupo más adelante porque me encuentro muy a gusto con todos. Les he dado las gracias por todo lo que me han ayudado y he quedado en ir a verlos en las próximas actuaciones y en que vendré de visita a menudo.

P56: 5. Actuacion Alimara 30 anys.rtf - 56:5 [En el teatro se encuentran muc..] (14:14)
(Super)

Codes: [Cariño]

En el teatro se encuentran muchos conocidos de Alimara, algunos seguidores y otros antiguos miembros del grupo.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:22 [Se nota que se conocen desde h..]
(41:41) (Super)

Codes: [Cariño]

Se nota que se conocen desde hace muchos años y son muy amigos. Han estado recordando otros viajes y riendo y bromeando sobre tonterías que les han pasado.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:29 [Más tarde me he ido a buscar a..]
(50:50) (Super)

Codes: [Cariño]

Más tarde me he ido a buscar a más gente y los he encontrado en otra terraza. Pero acababan de enterarse de que ha muerto Toni Mestre, un amigo muy entrañable para ellos porque fue miembro del grupo y, además, llevaba muchos años colaborando con ellos de diversas formas. Toni Mestre era una persona muy querida y admirada en el mundo de la cultura valenciana. El compromiso que tienen con el festival les impide marchar a Valencia al funeral y esta circunstancia les entristece todavía más. Me han dicho que en la misa de esta tarde le dedicaran unas palabras y unos cantos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:33 [Cuando ha llegado nuestro turn..]
(54:54) (Super)

Codes: [Cariño]

Quando ha llegado nuestro turno, han cantado La Dansa del Vetlatori en recuerdo a Toni Mestre, creo que hemos acabado emocionándonos todos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:35 [Al salir se hacía un pasacalle..]
(56:56) (Super)

Codes: [Amistad] [Cariño] [Celebración]

Al salir se hacía un pasacalle pero Bailadora5 y yo nos hemos ido a comprar una tarta para una de las bailadoras que celebraba hoy su cumpleaños. Ha sido muy divertido esconderla todo el tiempo para que ella no la viera ni en el pueblo ni en el autobús. Al llegar al albergue les hemos pedido a los responsables de la cocina que nos la guardaran en el refrigerador hasta la hora de la cena. Al acabar la misma la hemos sacado y Bailadora5 se ha alegrado muchísimo porque no se había dado cuenta de nada. Hemos hecho trozos muy pequeños y hemos invitado a todos los que estaban por allí que se han unido por un momento a nuestro grupo.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:5 [Gran dedicación del director d..] (6:08 0:30)
(Super)

Codes: [Cariño] [Compartir] [Convivencia] [Dedicación] [Esfuerzo e interés]

J.R. (Guitarra).- Pues que verdaderamente, yo entiendo a Salvador (se ha emocionado con la intervención de un oyente y no puede seguir hablando), porque ha dedicado toda la vida, prácticamente, 30 años, son muchos años.

Presentadora.- Es media vida, prácticamente, sí, sí.

J.R. (Guitarra).- Y eso se tiene que agradecer. La verdad es que yo creo que Alimara, además de un grupo folklórico, es un sentimiento, pienso yo.

Presentadora.- ¿Es mucho más que un grupo folklórico, no?

J.R. (Guitarra).- Hay mucho... ahí detrás.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:10 [federació novella-gandia.wav] (3:17 0:23)
(Super)

Codes: [Admiración] [Cariño] [Lealtad]

S.M.- Y, bueno, hecha la presentación, no podemos dejar en el olvido que la primera vez que se dio a conocer 'Novella', nos presentó nuestro muy querido amigo Toni Mestre, que desgraciadamente nos ha dejado este verano. Por él, que tanto ha hecho por la cultura y la lengua de este país, pienso que hemos de seguir trabajando y dedicarle nuestro esfuerzo.

Code: Consideración {18-1}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:33 [He decidido hablar en valencia..] (20:20) (Super)

Codes: [Consideración]

He decidido hablar en valenciano porque observo que la mayoría hablan en valenciano. También hay personas que hablan en castellano pero no supone ningún problema, con unas personas se habla en una lengua y con las otras en otra.

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:44 [El ensayo finaliza rápidamente..] (32:32) (Super)

Codes: [Consideración]

El ensayo finaliza rápidamente porque sobre las 11'45 h. se producen dos apagones completos de luz, me explican que es el aviso del conserje para que vayamos acabando y así poder cerrar a las 12'00 h.

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:16 [Se trata el tema de la Granaïn..] (19:19) (Super)

Codes: [Consideración]

Se trata el tema de la Granaïna porque no cuadran bien los pasos con el compás de la música, pero no piensan que el director esté enseñando mal la coreografía, sino que piensan que se montó mal en su momento.

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:20 [La fiesta improvisada acaba co..] (25:25) (Super)

Codes: [Consideración]

La fiesta improvisada acaba con los apagones de luces de las 11'45 h.

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:23 [La atención y esfuerzo del gru..] (19:19) (Super)

Codes: [Consideración]

La atención y esfuerzo del grupo es similar.

P 6: ALIMARA 5.rtf - 6:6 [La finalización de las clases ..] (15:15) (Super)

Codes: [Consideración]

La finalización de las clases con el aviso con los apagones del conserje se repite a diario. Algunas veces se protesta medio en serio medio en broma, pero lo cierto es que se termina a la hora convenida para que el conserje pueda cerrar e irse a dormir.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:1 [Al llegar están los primeros b..] (7:7) (Super)

Codes: [Consideración]

Al llegar están los primeros bailarines en la puerta haciendo tiempo y comentando que tal han pasado las vacaciones. Les pregunto por la actuación del Queen Mary y me dicen que fue muy bien, que disfrutaron mucho porque los turistas les aplaudieron mucho y les hicieron muchas fotografías y videos. Se sentían muy gratificados porque de verdad los turistas estaban interesados por lo que estaban viendo y, porque pese a que los turistas eran en su mayoría personas muy mayores, se habían puesto a bailar con ellos. Era muy emotivo pues algunos iban en silla de ruedas e, incluso, con aparatos de respiración asistida.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:5 [y me advierte que el lunes no ..] (9:9) (Super)

Codes: [Consideración]

y me advierte que el lunes no habrá clase por el puente del 1 de Mayo.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:4 [Me ha contado que ella fue dur..] (8:8) (Super)

Codes: [Consideración] [Idéntica valía personal] [Motivación al esfuerzo]

Me ha contado que ella fue durante un tiempo la responsable del grupo de niños de su pueblo y que ideó un sistema de sorteo para emparejar a los niños y que todos bailaron con todos. También intentaba que todas las filas se movieran para que todos los niños estuvieran delante alguna vez, aunque no bailaran bien porque estaba totalmente en contra de destacar a los que bailaran mejor. De esta forma sólo se conseguía que alguno de ellos se sintiera patoso, feo o antipático.

P16: ALIMARA 11.doc - 16:5 [No se observa ninguna discrimi..] (14:14) (Super)

Codes: [Consideración] [Idéntica valía personal] [No obsesión técnica]

No se observa ninguna discriminación por edad o físico a la hora de situar a los bailarines en sus sitios. Tampoco parece importar si bailan mejor o peor. Sólo se está teniendo en cuenta el criterio del tiempo a emplear en los cambios de vestuario para decidir quien sale y quien no en cada momento.

P18: ALIMARA 13.rtf - 18:4 [Me he salido con ellos y he po..] (12:12) (Super)

Codes: [Bailadora8] [Consideración] [Diálogo]

Me he salido con ellos y he podido observar un gran respeto por ambas partes pese a que tanto Bailadora8 como el profesor tenían argumentos suficientes para pensar que estaban haciendo lo correcto. El director decía que podían estar pasando dos cosas, o que con el tiempo se hubiera desvirtuado la coreografía que el grupo aprendió en su momento, o que en el mismo pueblo se haya seguido investigando y se haya encontrado una fuente más fidedigna y hayan decidido bailar este baile de otra forma. No obstante han quedado que cuando pase el estreno del espectáculo, acudirán al pueblo para informarse debidamente.

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:7 [Hubieron escenas de tensión, l..] (10:10) (Super)

Codes: [Conflicto] [Consideración] [Propósito común]

Hubieron escenas de tensión, lógicas ante un estreno, algunas expresiones fuera de tono en una pequeña riña que mantuvieron el cantador y el director, pero se mantuvo el respeto y la unidad dentro del grupo que no dejó de ayudarse y de esforzarse por un buen resultado del proyecto.

P27: ALIMARA 22.rtf - 27:6 [Le han recordado al director q..] (16:16) (Super)

Codes: [Consideración]

Le han recordado al director que esta chica empezó a trabajar con un horario incompatible con algunos ensayos

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:40 [Clases en las Fallas] (61:61) (Super)

Codes: [Consideración] [Difusión] [Recuperación de tradiciones]

Ella ha estado intentando formar personitas que se sientan unidas a sus tradiciones y ha enseñado todo lo que Salvador Mercado, el director de Alimara le ha transmitido a ella: dignificar el folklore, recuperarlo y mantenerlo vivo, clases organizadas en las que exista el respeto por el profesor y por los alumnos, etc.

Code: Diálogo {4-0}~

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:15 [Lo dice en broma pero por si a..] (16:16) (Super)

Codes: [Bailadora3] [Diálogo]

Lo dice en broma pero por si acaso he comentado que no pretendo hacer una crítica sino que trato de encontrar aspectos positivos que pueda aplicar en los estudios profesionales de danza. En este momento surge una cuestión delicada pues no parece que les venga bien que yo no les considere profesionales. Creo que es por un incorrecto uso del término 'profesional'. Les aclaro que yo había usado el término profesión como el trabajo con el que te ganas la vida pero que me parece que la labor

que ellos hacen en su grupo de danzas es muy loable. Bailadora3 me contesta que me ha entendido perfectamente, que no se había ofendido. Ella, como muchos otros miembros del grupo ejerce como maestra de profesión y no vive del Folklore.

P18: ALIMARA 13.rtf - 18:4 [Me he salido con ellos y he po..] (12:12) (Super)
Codes: [Bailadora8] [Consideración] [Diálogo]

Me he salido con ellos y he podido observar un gran respeto por ambas partes pese a que tanto Bailadora8 como el profesor tenían argumentos suficientes para pensar que estaban haciendo lo correcto. El director decía que podían estar pasando dos cosas, o que con el tiempo se hubiera desvirtuado la coreografía que el grupo aprendió en su momento, o que en el mismo pueblo se haya seguido investigando y se haya encontrado una fuente más fidedigna y hayan decidido bailar este baile de otra forma. No obstante han quedado que cuando pase el estreno del espectáculo, acudirán al pueblo para informarse debidamente.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:7 [Sin embargo parece ser que alg..] (16:16) (Super)
Codes: [Diálogo]

Sin embargo parece ser que algunos grupos estaban descontentos porque había sido tan complicado coordinarlo todo que, al final, cada persona en concreto sólo había bailado un baile o a lo sumo dos y el esfuerzo de acudir a los ensayos y a la actuación no les compensaba para bailar tan poco. Por otra parte no todos estaban de acuerdo en como habían salido los bailes y en como habían sonado las músicas. Es lógico que si un grupo baila sus coreografías de siempre con su propia rondalla, se sientan más seguros que si de pronto están bailando bailes que no acaban de dominar, con otros bailadores que no están acostumbrados a ver y con unos músicos que tampoco suelen tocar juntos.

P28: ALIMARA 23.rtf - 28:3 [Ha venido la bailadora que ten..] (10:10) (Super)
Codes: [Diálogo]

Ha venido la bailadora que tenía problemas de horario a explicarle al director su situación.
Han estado hablando

Code: Humildad {2-0}~

P61: salvador mercado.mp3 - 61:24 [Reconocer los errores y discul..] (44:43 0:17)
(Super)

Codes: [Humildad]

S.M.- Lo que pasa es que yo sí que me he equivocado y después lo he dicho en el grupo: 'Eh!, esto lo he hecho mal y hay que rectificar!' A veces me han querido matar... porque es una faena, pero yo, a sabiendas, no he mantenido una cosa mal.

Code: Idéntica valía personal {15-1}~

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:4 [Me ha contado que ella fue dur..] (8:8) (Super)
Codes: [Consideración] [Idéntica valía personal] [Motivación al esfuerzo]

Me ha contado que ella fue durante un tiempo la responsable del grupo de niños de su pueblo y que ideó un sistema de sorteo para emparejar a los niños y que todos bailaron con todos. También intentaba que todas las filas se movieran para que todos los niños estuvieran delante alguna vez, aunque no bailaran bien porque estaba totalmente en contra de destacar a los que bailaran mejor. De esta forma sólo se conseguía que alguno de ellos se sintiera patoso, feo o antipático.

P16: ALIMARA 11.doc - 16:5 [No se observa ninguna discrimi..] (14:14) (Super)
Codes: [Consideración] [Idéntica valía personal] [No obsesión técnica]

No se observa ninguna discriminación por edad o físico a la hora de situar a los bailadores en sus sitios. Tampoco parece importar si bailan mejor o peor. Sólo se está teniendo en cuenta el criterio del tiempo a emplear en los cambios de vestuario para decidir quien sale y quien no en cada momento.

P17: ALIMARA 12.rtf - 17:4 [Casi todos los bailes son de g..] (12:12) (Super)
Codes: [Idéntica valía personal]

Casi todos los bailes son de grupo, si en un momento dado una pareja sale sola, más tarde otras parejas también bailan solas. En el grupo no hay solistas ni nada que se parezca a bailadores principales.

P17: ALIMARA 12.rtf - 17:6 [La edad no importa, en el grup..] (12:12) (Super)
Codes: [Idéntica valía personal]

La edad no importa, en el grupo hay personas de 20 años y de 60 bailando juntos.

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:2 [En ningún momento se le ha cor..] (12:12) (Super)
Codes: [Idéntica valía personal] [No recriminación individual]

En ningún momento se le ha corregido a nadie de una forma desagradable ni, por supuesto, se ha dejado a nadie en ridículo. Las correcciones siempre son en general, como mucho en particular a los bailadores porque no ponen todo el empeño que podrían en tocar correctamente las castañuelas y en los bailes que sólo las tocan los hombres, el sonido de las mismas queda pobre. Nunca se habla de defectos de nadie en concreto a la hora de bailar y si alguien se equivoca suele tomarse más bien con alegría y bromas. Es difícil que alguien se ofenda porque las llamadas de atención siempre son a todo el grupo, porque se van de la

música, corren o, por el contrario van lentos, etc.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:48 [No parece haber nadie ni más n..] (73:73) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal]

No parece haber nadie ni más ni menos importante. Incluso el director comparte una habitación de cuatro como el resto de personas.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:12 [No jerarquía de nivel de baile..] (20:38 0:33) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Idéntica valía personal] [No obsesión técnica]

E.- Yo lo que veo en vosotros mucho es que, dentro de un límite, no tiene importancia que uno baile mejor o que uno baile peor, que esas cosas no se tienen en cuenta. Si es para el escenario, probablemente lo mirarás más...

S.M.- Sí...

E.- pero si es para una manifestación como la ‘Dansà’, por ejemplo...

S.M.- No, no, cada un baila perfectamente con quien quiere.

E.- No hay ninguna jerarquía porque uno baile mejor o peor... Esas cosas, ¿se tienen en cuenta?

S.M.- No, no de cara a la ‘Dansà’ ni pensarlo.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:13 [salvador mercado.mp3] (21:12 0:07) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Idéntica valía personal] [No obsesión técnica]

S.M.- En un ‘Sarao’, tampoco, cada uno baila como quiere y con quiere y con las ‘Passades’ que quiere.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:15 [salvador mercado.mp3] (21:57 0:26) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal]

S.M.- No, no es posible y además eso sería, ¿cómo te diría? una injusticia.

La uniformidad ahí sería la peor de las injusticias porque cada uno es más o menos artista y su manifestación es... eh...

E.- ¿Es bonita por sí misma?

S.M.- Sí, es la particularidad de cada uno.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:25 [salvador mercado.mp3] (49:41 1:50) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal]

E.- A mí me gusta mucho que tu grupo tenga esa gama de edades...

S.M.- Estupendo, claro. Una de las cosas para romper con lo que había con la Sección Femenina, que la gente cuando se iba a la mili, normalmente cuando volvía, ya no volvía... los hombres... alguno volvía el grupo, pero por regla general era gente muy joven.

E.- Cuando fuimos este verano al ‘Vendrell’, el único grupo que tenía un abanico de edades era el vuestro y a mí me gustaba mucho,...

S.M.- ¡Claro!

E.- porque el pueblo es eso, el pueblo no es,...

S.M.- Sin diversidad.

E.- todos de 30 años.

S.M.- ¿Qué 30 años? Ahora no sé, pero antes te digo yo que cuando la gente se iba a la mili y volvía, ya le daba vergüenza a un hombre ir a bailar, o se casaba y ya tenía otros intereses, ya dejaba de bailar.

E.- Quedaba muy bonito...

S.M.- Es que es una de las cosas que se ha propuesto Alimara, el continuar estando ahí y, claro, yo muchas veces me digo: ¿no pareceré yo un esperpento ahí encima?

E.- ¡Que va!

S.M.- Ya, pero bueno, te lo planteas... Pero te dices: ‘Vamos a ver, pero si tú tenías ese ideal, ahora que estás llegando a ser mayor, ¿Cómo vas a hacer lo que hacen todos, retirándote como diciendo que esto es cosa de jóvenes?’

E.- En el ‘Vendrell’, trabé relación con un bailaror del País Vasco y él estaba emocionado, con la boca abierta y decía ‘es que me gusta, me gusta, porque son personas del pueblo y bailan muy bien pero son personas del pueblo’. Decía que estaba cansado de ir a festivales de estos y ‘siempre ves lo mismo, todos jovencitos, todos iguales y, esto, es diferente’.

Code: No recriminación individual {12-2}~

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:2 [En ningún momento se le ha cor..] (12:12) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal] [No recriminación individual]

En ningún momento se le ha corregido a nadie de una forma desagradable ni, por supuesto, se ha dejado a nadie en ridículo. Las correcciones siempre son en general, como mucho en particular a los bailarores porque no ponen todo el empeño que podrían en tocar correctamente las castañuelas y en los bailes que sólo las tocan los hombres, el sonido de las mismas queda pobre. Nunca se habla de defectos de nadie en concreto a la hora de

bailar y si alguien se equivoca suele tomarse más bien con alegría y bromas. Es difícil que alguien se ofenda porque las llamadas de atención siempre son a todo el grupo, porque se van de la música, corren o, por el contrario van lentos, etc.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:5 [Las correcciones siempre las h..] (14:14) (Super)
Codes: [No recriminación individual]

Las correcciones siempre las hace el director del grupo pero siempre al grupo entero sin humillar a nadie. Nunca te sientes mal por ti o por otro persona porque el respeto entre todos es muy grande.

Code: Silencio {4-0}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:7 [Los bailadores ponen mucha ate..] (15:15) (Super)
Codes: [Esfuerzo e interés] [Silencio]

Los bailadores ponen mucha atención a las explicaciones, casi nadie habla.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:6 [También de los bailadores por ..] (14:14) (Super)
Codes: [Silencio]

También de los bailadores por el director: silencio cuando explica, asunción de los errores, esfuerzo por mejorar.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:34 [Ya de por sí era sobrecogedor ..] (54:54) (Super)
Codes: [Silencio]

Ya de por sí era sobrecogedor observar desde tan cerca con el respeto que se interpretaban tanto danzas y cánticos dentro de una iglesia.

E.4.3. Familia de códigos: Alegría

HU: TESIS
File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06/07/08 16:22:35

Codes-quotations list
Code-Filter: Code Family Alegría

Code: Celebración {13-0}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:18 [El director vuelve al aula y s..] (23:23) (Super)
Codes: [Bailadora2] [Celebración]

El director vuelve al aula y se acaba la clase pues Bailadora2 celebra hoy su cumpleaños y va a invitar a unos dulces que ha preparado ella misma.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:11 [Hoy también ha acabado la clas..] (14:14) (Super)
Codes: [Celebración]

Hoy también ha acabado la clase más pronto porque es el cumpleaños del director y ha traído dos cocas de zanahoria y coco y mistela y cava para beber. A la celebración han venido los miembros de la rondalla.

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:5 [Antes de acabar he invitado a ..] (12:12) (Super)
Codes: [Celebración]

Antes de acabar he invitado a todos a unos dulces y mistela porque ayer fue mi cumpleaños. El director se ha reído porque le he dicho que ahora ya sé que es lo que hay que hacer en un grupo de Folklore cuando quieres celebrar algo. Ha dado la casualidad que los chicos nuevos que se incorporaron en Mayo también celebraban que habían ganado un concurso de teatro y han traído cava.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:10 [Cuando se ha acabado el cursil..] (29:29) (Super)
Codes: [Celebración]

Cuando se ha acabado el cursillo nos hemos ido a comprar un bocadillo porque por la noche había cena de faixa (cada uno se lleva su cena), la organización ponía las tapas y la bebida te la comprabas. La cena es en la plaza del pueblo donde se celebrará después el baile y la organización ha dispuesto varias filas de mesas y sillas que se van ocupando libremente según llega la gente.

P50: 14. Cena de Navidad.rtf - 50:3 [En la cena estaba la práctica ..] (6:6) (Super)
Codes: [Celebración]

En la cena estaba la práctica totalidad de los miembros del grupo, tanto de los bailadores como de la rondalla y los cantadores. También he visto personas que había conocido en diferentes ocasiones, actuaciones, reuniones y demás y algunas personas que no conocía

de nada. Me han explicado que es costumbre invitar a antiguos miembros del grupo o a personas que de alguna manera han colaborado estrechamente con el mismo.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:6 [Cuando se acaba la Dansà nos v..] (11:11)
(Super)

Codes: [Acogimiento] [Celebración]

Cuando se acaba la Dansà nos vamos a un casal de una falla cercana en la que invitan a todos los grupos participantes a un aperitivo. Yo también voy porque siempre me tratan como si fuera una más del grupo.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:2 [En cada sitio que cantábamos n..] (14:14) (Super)

Codes: [Celebración]

En cada sitio que cantábamos nos ofrecían licores, pastas, refrescos y tentempiés variados. La gente del barrio nos acompaña andando por las calles o bien asomándose a los balcones. El trato es muy amable y cordial. Todos están muy contentos.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:10 [Hoy el acto ha sido similar a..] (21:21) (Super)

Codes: [Celebración]

Hoy el acto ha sido similar al de principios de mes, sólo que en esta ocasión hemos ido cantando por el barrio de Ruzafa.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:13 [Conforme los grupos terminaban..] (37:37) (Super)

Codes: [Celebración]

Conforme los grupos terminaban sus bailes se dirigían a una carpa en la que estaba la cena preparada. La organización había preparado varias filas de mesas y sillas y teníamos para cenar fideuà y helado.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:35 [Al salir se hacía un pasacalle..] (56:56) (Super)

Codes: [Amistad] [Cariño] [Celebración]

Al salir se hacía un pasacalle pero Bailadora5 y yo nos hemos ido a comprar una tarta para una de las bailadoras que celebraba hoy su cumpleaños. Ha sido muy divertido esconderla todo el tiempo para que ella no la viera ni en el pueblo ni en el autobús. Al llegar al albergue les hemos pedido a los responsables de la cocina que nos la guardaran en el refrigerador hasta la hora de la cena. Al acabar la misma la hemos sacado y Bailadora1 se ha alegrado muchísimo porque no se había dado cuenta de nada. Hemos hecho trozos muy pequeños y hemos invitado a todos los que estaban por allí que se han unido por un momento a nuestro grupo.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:41 [Porque esta noche ha habido po..] (63:63) (Super)

Codes: [Celebración]

Porque esta noche ha habido por fin una actividad que sí que ha favorecido la convivencia entre los grupos. Hemos ido acudiendo a una sala de fiestas en la que nos invitaban a un resopón y en la que hemos estado de fiesta hasta casi el amanecer.

Code: Diversión {11-2}~

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:7 [El ensayo ha sido muy divertid..] (10:10) (Super)

Codes: [Diversión]

El ensayo ha sido muy divertido

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:1 [Este año bailarás. El Mussol y..] (5:5) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Compartir] [Diversión] [Relación personal]

Este año bailarás. El Mussol ya tiene terminada la Nit Folk de 2006, con un programa pensado porque no te quedes quieto, para que bajas a pie de plaza a compartir ritmos y risas. Porque a la Nit Folk se viene a compartir ritmos, los de la música tradicional y popular que más nos gusta, que nos transporta y nos arraiga, que nos hechiza y nos enseña y risas, las que acompañan la fiesta que cada septiembre tiene lugar en la plaza de la Iglesia de Quart de Poblet.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:11 [Al acabar la cena ha empezado ..] (29:29) (Super)

Codes: [Diversión]

Al acabar la cena ha empezado el baile con una Dansà que si te la sabes la puedes bailar con quien quieras. En el baile propiamente dicho se ha repetido todo lo del cursillo y más cosas. La plaza estaba llena de gente, muchos más de los que habían ido al cursillo así que se daba la circunstancia de que muchas personas no tenían ni idea de los bailes que hacíamos. Esta circunstancia no es importante, lo de menos en una ocasión como ésta es hacer los bailes bien pues no se trata de una actuación para el público sino todo lo contrario, se trata de que la gente baile y se integre con otras personas en una actividad de disfrute y diversión común.

P50: 14. Cena de Navidad.rtf - 50:5 [Cuando todavía estábamos en el..] (8:8) (Super)

Codes: [Diversión]

Cuando todavía estábamos en el postre, algunos músicos han sacado sus instrumentos de las fundas y se han puesto a tocar melodías tradicionales. Inmediatamente los bailadores han

sacado las castañuelas y, en un momento, el local se ha transformado en un improvisado salón de baile pues se han retirado sillas y mesas para dejar espacio. Todo el que ha querido se ha puesto a bailar y a cantar.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:6 [Todos están muy contentos.] (14:14) (Super)
Codes: [Diversión] [Satisfacción]

Todos están muy contentos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:5 [Por el camino íbamos cantando ..] (25:25) (Super)
Codes: [Diversión] [Humor]

Por el camino íbamos cantando pues algunos músicos de la rondalla se han puesto a tocar. Uno de los más jóvenes ha estado gran parte del camino contando chistes. Era talmente un viaje del instituto con los más ruidosos detrás y los más tranquilos delante.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:21 [Al acabar cuando ya creía que ..] (41:41) (Super)
Codes: [Amistad] [Diversión]

Al acabar cuando ya creía que nos íbamos a dormir, decían de ir a la playa a bañarse porque estaban muy acalorados. Lo cierto es que de noche a mí no me apetecía bañarme pero ellos que iban con el traje tradicional habían pasado un calor espantoso. Después de que se cambiaran de ropa, nos hemos ido un grupo de unas quince personas a la playa y algunos se han bañado y otros no. Se nota que se conocen desde hace muchos años y son muy amigos. Han estado recordando otros viajes y riendo y bromeando sobre tonterías que les han pasado.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:10 [Juegos de la calle] (18:57 1:11) (Super)
Codes: [Diversión] [Juegos]

E.- Y, dentro de esa idea de que la gente vuelva a cantar y a bailar, ¿piensas que eso sería bueno para la gente?

S.M.- ¡Hombre claro!

E.- ¿Por qué?

S.M.- ¿Por qué?

E.- Sí.

S.M.- Pues porque la gente, el pueblo que canta y baila está vivo

E.- Bien, bien.

S.M.- Claro, es una manera de, de... ¿No hacemos en el colegio psicomotricidad? ¿Por qué? Porque se ha perdido mucho de los juegos de calle y lo que hacíamos de pequeños en la calle, que yo en la calle Jesús, allí en la Plaza de España, ¡nada menos!, que jugábamos al ‘Arbelló’ de frente a frente de acera, con la pelotita o jugábamos por allí, ¡mira ahora cómo van a jugar!

E.- No, no.

S.M.- ¡Imposible! Oh, ¡yo que me sé!, allí o en cualquier pueblo mismo, los niños, ¡hombre!, no digo yo que no jueguen ahora sino que no es igual. El colegio está supliendo ahora la falta de la calle porque no se puede, porque las circunstancias de la vida...

Code: Espontaneidad {6-1}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:3 [Antes formaba parte de otro gr..] (9:9) (Super)
Codes: [Espontaneidad]

Antes formaba parte de otro grupo pero no estaba a gusto porque había muchos niveles y jerarquías.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:5 [Consulta a los mayores] (25:25) (Super)
Codes: [Espontaneidad] [Fuentes vivas]

He estado hablando un momento con la profesora asturiana porque he observado que un baile que yo conocía, lo bailaban de una forma diferente. Me ha explicado que el baile que yo conocía era una versión coreografiada en tiempos de la Sección Femenina sobre el baile que hacía el pueblo. La versión que he aprendido hoy es la que han recuperado de las personas mayores de los pueblos que recordaban como bailaban estos bailes en su juventud. Es una forma de bailar muy acoplada con la música que está sonando y más sencilla y espontánea que las versiones coreografiadas, las cuales acabaron siendo bailadas solo por grupos profesionales que eran los únicos que solventaban las dificultades técnicas de estas coreografías.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:8 [He estado hablando en el autob..] (29:29) (Super)
Codes: [Aporte información] [Bailador2] [Espontaneidad]

He estado hablando en el autobús con Bailadora2 sobre su anterior grupo de baile porque sé que tiene escuela de niños y me interesaba saber algo sobre su funcionamiento. Ella me ha dicho que era una escuela muy estructurada con muchos niveles y con pruebas para pasar de nivel y que ella no estaba a gusto porque veía demasiado recelo entre los bailadores, que no había un ambiente sano como el que encuentra en este grupo.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:4 [Baile creado por el pueblo] (1:09 0:19) (Super)
Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Espontaneidad] [No

obsesión técnica]

S.M.- Hemos comenzado nuestra presentación de Novella, la Federació de Cultura Tradicional Valenciana, primero bailando una "Dansà" en l'Avinguda de les Germanies, que como habréis reconocido eran "Les Danses de Gandia", danzas sencillas como corresponde a un baile netamente popular, creado por el pueblo.

Code: Humor {14-1}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:28 [Poco a poco van llegando más p..] (14:14) (Super)
Codes: [Humor]

Poco a poco van llegando más personas y el director propone que subamos ya al aula. La llave de la misma se la da el conserje del centro al director. Subimos todos juntos las tres escaleras que llevan al aula. Algunos bromean sobre el hecho de que subir tantos escalones ya supone un buen calentamiento.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:14 [Bailadora3 hace una broma con ..] (16:16) (Super)
Codes: [Humor]

Bailadora3 hace una broma con el símil de las fotos y me pregunta si los sacaré 'guapos' en mi Tesis o 'feos'.

P 6: ALIMARA 5.rtf - 6:3 [Se van a ensayar los bailes nu..] (11:11) (Super)
Codes: [Cariño] [Humor]

Se van a ensayar los bailes nuevos y Bailadora3 le dice al director que no escarmienta de un año para otro porque cada vez tienen que recuperar y aprender varios bailes nuevos para la Ronda de la Verge y van todos de cabeza. Bailadora3 le tiene mucho cariño al director, se conocen desde hace muchos años cuando comenzó el grupo, no le recrimina lo de los bailes nuevos sino que le está haciendo una broma.

P23: ALIMARA 18.rtf - 23:2 [En un momento dado he oído que..] (9:9) (Super)
Codes: [Acogimiento] [Humor]

En un momento dado he oído que también van familiares de algunos bailadores y he preguntado si yo podría ir aunque tuviera que pagar mi viaje. Se han reído mucho con lo de que yo pagara mi viaje porque me han explicado que cuando invitan a un grupo a participar en un Festival, nadie paga nada, como mucho el grupo paga el autobús para desplazarse y a veces ni siquiera eso. El director me dice que hable con Bailador2 y que si todavía hay plazas no habrá ningún problema. Bailador2 me ha dicho que el miércoles me contestará pero que cree que sí.

P27: ALIMARA 22.rtf - 27:2 [En un breve descanso, Bailador..] (10:10) (Super)
Codes: [Humor]

En un breve descanso, Bailadora3 y Bailador1 han estado comentando una equivocación que tuvieron en la actuación de Gandia. Pero estaban muertos de risa porque fue tan evidente que en el mismo escenario no podían parar de reírse. Los demás también se acordaban y comentaban que se habían divertido mucho viendo la escena desde los extremos del escenario. Como de costumbre no hay ninguna sensación de ridículo ni de responsabilidad por haber hecho nada realmente inconveniente, disfrutan bailando y si se equivocan se lo toman más bien a broma que con disgusto o ansiedad.

P29: ALIMARA 24.rtf - 29:4 [Han sacado algunas fotos y una..] (12:12) (Super)
Codes: [Humor]

Han sacado algunas fotos y una muy divertida en la que habían deformado las caras de todos en una foto turística del grupo entero.

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:4 [El director de la rondalla se ..] (10:10) (Super)
Codes: [Humor]

El director de la rondalla se lo toma más en serio porque, al fin y al cabo, se trata de un acto con más peso de música que de baile, pero tampoco se disgusta demasiado.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:9 [Al preguntarle qué hacían ello..] (16:16) (Super)
Codes: [Humor]

Al preguntarle qué hacían ellos con las críticas del foro me dice que no hacían caso, que no valía la pena porque ese tipo de comentarios no los hace la gente que a ellos les importa.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:5 [Por el camino íbamos cantando ..] (25:25) (Super)
Codes: [Diversión] [Humor]

Por el camino íbamos cantando pues algunos músicos de la rondalla se han puesto a tocar. Uno de los más jóvenes ha estado gran parte del camino contando chistes. Era talmente un viaje del instituto con los más ruidosos detrás y los más tranquilos delante.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:14 [Nos hemos reído mucho porque l..] (37:37) (Super)
Codes: [Humor]

Nos hemos reído mucho porque la fideuà estaba hecha con arroz del que no se pasa en vez de con fideos, pero lo cierto es que estaba muy buena.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:23 [Han estado recordando otros vi..] (41:41) (Super)

Codes: [Humor]

Han estado recordando otros viajes y riendo y bromeando sobre tonterías que les han pasado.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:50 [Los chicos que ayer se encontr..]
(75:75) (Super)

Codes: [Humor]

Los chicos que ayer se encontraban mal ya se han recuperado y bromeaban diciendo que éramos unos exagerados y que seguro que no habían bebido tanto como para no llegar a la cama solos.

Code: Satisfacción {30-1}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:46 [Me he encontrado a gusto, he e..] (34:34) (Super)

Codes: [Satisfacción]

Me he encontrado a gusto, he estado muy libre porque el director no me hacía demasiado caso, ni para bien ni para mal.

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:21 [Estoy muy a gusto, se trata de..] (27:27) (Super)

Codes: [Satisfacción]

Estoy muy a gusto, se trata de personas muy agradables.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:9 [El hecho de que el director ba..] (12:12) (Super)

Codes: [Profesor-bailador] [Satisfacción]

El hecho de que el director baile todos los bailes y no se pasee por la clase a mirar o a corregir hace que no te sientas cohibida por como te salen las cosas.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:2 [Les pregunto por la actuación ..] (7:7) (Super)

Codes: [Satisfacción]

Les pregunto por la actuación del Queen Mary y me dicen que fue muy bien, que disfrutaron mucho porque los turistas les aplaudieron mucho y les hicieron muchas fotografías y vídeos. Se sentían muy gratificados porque de verdad los turistas estaban interesados por lo que estaban viendo y, porque pese a que los turistas eran en su mayoría personas muy mayores, se habían puesto a bailar con ellos. Era muy emotivo pues algunos iban en silla de ruedas e, incluso, con aparatos de respiración asistida.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:9 [El ensayo se acaba muy pronto ..] (15:15) (Super)

Codes: [No obsesión técnica] [Satisfacción]

El ensayo se acaba muy pronto y subimos al aula dónde ensaya la rondalla para practicar las melodías que vamos a cantar por la calle la semana que viene. Nos han repartido unas fotocopias con las letras de los cantos. Ha sido muy divertido y el ambiente era muy bueno. No importa si te equivocas o desafinas, el caso es cantar.

P16: ALIMARA 11.doc - 16:3 [Bailadora2 dice que se encuent..] (8:8) (Super)

Codes: [Bailadora2] [Satisfacción]

Bailadora2 dice que se encuentra mucho más a gusto en este grupo de danzas que en los estudios oficiales porque el ambiente es muy diferente.

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:5 [En general la satisfacción es ..] (18:18) (Super)

Codes: [Satisfacción]

En general la satisfacción es grande y ya ha desaparecido toda la tensión y los nervios de los últimos días.

P24: ALIMARA 19.rtf - 24:3 [Estoy muy satisfecha, la sensa..] (10:10) (Super)

Codes: [Satisfacción]

Estoy muy satisfecha, la sensación es como si estuviera en este grupo toda la vida. Les ha parecido estupendo que les acompañe, incluso me dicen que también nos puede acompañar mi marido como a la otra compañera.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:6 [Todos coincidían en que la exp..] (16:16) (Super)

Codes: [Relación personal] [Satisfacción]

Todos coincidían en que la experiencia de colaboración había sido muy interesante. El hecho de tener que aprenderse las coreografías de los otros grupos, había favorecido el contacto y la convivencia entre los grupos de una forma mucho más intensa que en otras ocasiones en las que cada grupo había bailado sus bailes de siempre y nada más.

P28: ALIMARA 23.rtf - 28:5 [El grupo está muy animado con ..] (12:12) (Super)

Codes: [Satisfacción]

El grupo está muy animado con el viaje, son muchos los detalles a tener en cuenta y se les ve a todos muy emocionados.

P29: ALIMARA 24.rtf - 29:3 [y han estado de acuerdo en que..] (12:12) (Super)

Codes: [Satisfacción]

y han estado de acuerdo en que este tipo de experiencias son positivas para el grupo y que, en lo sucesivo, aceptarán más invitaciones similares.

P38: ALIMARA 32.rtf - 38:1 [Les he preguntado como fue la ..] (9:9) (Super)

Codes: [Satisfacción]

Les he preguntado como fue la presentación de la falla de Bailadora2 y dicen que muy bien, que ella se emocionó mucho con la sorpresa y que no había sospechado nada en ningún momento.

P47: 11. Presentación Cd.rtf - 47:2 [El ambiente era de satisfacció..] (4:4) (Super)
 Codes: [Satisfacción]
 El ambiente era de satisfacción por el nuevo trabajo que presentaban y a la gente asistente parece que le ha gustado.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:7 [Ambiente estupendo.] (11:11) (Super)
 Codes: [Satisfacción]
 Ambiente estupendo.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:6 [Todos están muy contentos.] (14:14) (Super)
 Codes: [Diversión] [Satisfacción]
 Todos están muy contentos.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:13 [me ha contado que ella estuvo ..] (21:21) (Super)
 Codes: [Satisfacción]
 me ha contado que ella estuvo dando clases de folklore al grupo infantil del pueblo de Godella y que la situación no tenía nada que ver con los problemas a los que se tuvo que enfrentar la chica de la que me hablaba antes.

P56: 5. Actuacion Alimara 30 anys.rtf - 56:4 [Están muy alegres y satisfecho..] (16:16) (Super)
 Codes: [Satisfacción]
 Están muy alegres y satisfechos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:3 [El Comité Organizador quiere a..] (17:17) (Super)
 Codes: [Satisfacción]
 El Comité Organizador quiere animaros a participar y disfrutar de un fin de semana lleno de luz, música y color.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:9 [Revivir el disfrute del Folklo..] (17:56 1:01) (Super)
 Codes: [Convivencia] [Relación personal] [Satisfacción]
 E.- De alguna manera, eh... vosotros querriais, no digo volver al pasado, no me refiero a volver al pasado...
 S.M.- ¿A qué pasado?
 E.- Exactamente, ¿a qué pasado? ¿Sería un objetivo de Alimara, también, conseguir que la gente volviera a bailar cuando antes bailaba, volviera a bailar cuando antes cantaba?
 S.M.- Sí, sí.
 E.- Sí, porque yo veo que sí por todas las historias de ‘‘Els Cants dels Maigs’’...
 S.M.- ‘‘Dels Maigs’’, ‘‘dels Saraos’’, de la ‘‘Dansà’’ que estamos trabajándola siempre, desde el principio y que... bueno cada vez... le he dado muchas vueltas... y ahora estamos a un paso de llegar a la sencillez popular para que la gente pueda engancharse a decir: ‘‘Yo eso lo puedo bailar, yo me lanzo y lo bailo’’.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:27 [Beneficios de la práctica en c..] (52:43 1:56) (Super)
 Codes: [Aporte información] [Convivencia] [Relación personal] [Satisfacción]
 E.- ¿Tú recomendarías a niños, jóvenes y adultos, para ser mejores personas, practicar el folklore?
 S.M.- Sí claro, ¿Por qué no? ...
 E.- ¿Tú piensas que sí, a lo largo de toda tu experiencia? Porque yo os he conocido a todos vosotros, y cada uno es mejor que el otro, mas majo, más unido...
 S.M.- Bueno, todos tenemos..., todos tenemos defectos.
 E.- Sí, eso está claro, pero yo he estado el suficiente tiempo con vosotros para poder apreciarlo.
 S.M.- El practicar algo en común, a lo mejor el fútbol o sea, no sé, pero me refiero a algo en común, en equipo, el compartir una cosa a la vez, ¡eh!, como es el bailar, pues la individualidad se tiene que perder, la sociabilidad, el transmitir al otro por qué estás bailando y esa cierta alegría, o no, o sí. Claro, es algo que estás trabajándote como persona, porque tú ahora estás bailando con esta pareja, pero después estás bailando con otra, y ahí hay una transmisión de que cada uno somos de una manera y te estás comunicando y yo muchas veces les digo: ‘‘bueno, buscad pareja’’ y otras digo: ‘‘fulanos, sotano, mengano’’, y voy cambiándolos.
 E.- Sí, ya me he dado cuenta.
 S.M.- Porque por regla general, uno tiende a bailar siempre con los mismos por comodidad, entonces, vamos a ver, lo que se pretende es que tú puedas bailar con todos y que te comuniques con todos y que se rompa ese individualismo.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:1 [Gandía acoge Novella] (0:13 0:12) (Super)
 Codes: [Acogimiento] [Satisfacción]
 Anfitriona.- Es una gran placer para nosotros, ‘‘Grup de Danses Roís de Corella’’, haber contado con la presencia de todos los miembros de la ‘‘Federació Novella’’, esta tarde, aquí en Gandía.

E.4.4. Familia de códigos: Cooperación

HU: TESIS

File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 06/07/08 16:26:19

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family Cooperación

Code: Amistad {10-0}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:29 [Al llegar al aula siguen conve...] (18:18) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Al llegar al aula siguen conversando animadamente mientras van llegando más miembros del grupo. Pronto se dan cuenta de que soy nueva en las clases y vienen Bailador1, Bailadora1 y Bailadora2 a presentarse. Al poco tiempo viene Bailadora3 y todos se interesan por su nieto el cual vive en Londres con sus papas y ha ido a verlo en las vacaciones de Fallas. Parece ser que Bailadora3 padece de la espalda y comenta que de tanto jugar con el nieto se 'ha enganchado la espalda y hoy bailará poco'.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:1 [Antes de iniciarse la clase ha...] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Antes de iniciarse la clase ha habido más tiempo de conversación porque ha venido una bailadora que llevaba mucho tiempo sin venir porque ha tenido una niña. Todos demuestran una gran alegría al verla, hay abrazos, risas y bromas. Se interesan por su situación familiar y laboral. Bailadora4 le enseña a ella y a todos unas fotos de sus hijas.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:3 [También Bailador3 ha tenido un...] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

También Bailador3 ha tenido un pequeño accidente de tráfico y todos se muestran muy interesados por él.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:4 [Un poco más tarde llega Bailad...] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Un poco más tarde llega Bailadora5 que también hacía mucho tiempo que no venía y se repite la escena de los abrazos y las preguntas.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:5 [Han estado comentando el delic...] (10:10) (Super)

Codes: [Amistad] [Cariño] [Interés por los demás]

Han estado comentando el delicado estado de salud de una bailadora antigua, se les notaba muy preocupados y hablaban de ella con mucho cariño.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:1 [Al llegar estaban ya casi todo...] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Al llegar estaban ya casi todos en la puerta haciendo tiempo antes de subir al aula. Hace mucho calor todavía y en la calle se está muy bien a estas horas. Se han alegrado mucho de verme y hemos estado comentando un poco que tal nos ha ido el verano pues no nos habíamos visto desde la Mostra del Baix Penedés.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:21 [Al acabar cuando ya creía que ...] (41:41) (Super)

Codes: [Amistad] [Diversión]

Al acabar cuando ya creía que nos íbamos a dormir, decían de ir a la playa a bañarse porque estaban muy acalorados. Lo cierto es que de noche a mí no me apetecía bañarme pero ellos que iban con el traje tradicional habían pasado un calor espantoso. Después de que se cambiaran de ropa, nos hemos ido un grupo de unas quince personas a la playa y algunos se han bañado y otros no. Se nota que se conocen desde hace muchos años y son muy amigos. Han estado recordando otros viajes y riendo y bromeando sobre tonterías que les han pasado.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:35 [Al salir se hacía un pasacalle...] (56:56) (Super)

Codes: [Amistad] [Cariño] [Celebración]

Al salir se hacía un pasacalle pero Bailadora5 y yo nos hemos ido a comprar una tarta para una de las bailadoras que celebraba hoy su cumpleaños. Ha sido muy divertido esconderla todo el tiempo para que ella no la viera ni en el pueblo ni en el autobús. Al llegar al albergue les hemos pedido a los responsables de la cocina que nos la guardaran en el refrigerador hasta la hora de la cena. Al acabar la misma la hemos sacado y Bailador1 se ha alegrado muchísimo porque no se había dado cuenta de nada. Hemos hecho trozos muy pequeños y hemos invitado a todos los que estaban por allí que se han unido por un momento a nuestro grupo.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:45 [Al acabar la fiesta nos hemos ...] (67:67) (Super)

Codes: [Amistad] [Cuidado mutuo]

Al acabar la fiesta nos hemos esperado unos a otros y hemos tenido que ayudar a dos chicos

del grupo que habían bebido más de la cuenta. Nadie se ha ido a dormir hasta que no han estado seguros de que estaban mejor y de que se habían acostado. Se tratan como si fueran de la familia.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:18 [Amistad entre los grupos de No..] (26:25 1:08) (Super)
Codes: [Amistad] [Colaboración] [Compartir] [Convivencia] [Relación personal]

E.- Los objetivos dentro de la ‘Federación Novella’, pienso que son todos los de Alimara...

S.M.- Si, más la ayuda, la ayuda entre los grupos.

E.- Exactamente. Mira, yo había puesto: ‘Los mismos, pero además el compartir toda la información...’

S.M.- Sí, sí.

E.- que cada uno pueda aportar de primera mano, por así decirlo, que siempre estará más ‘fresca’.

S.M.- Y, además, incluso si en alguna actuación conseguimos el objetivo que es, sobretodo, la amistad, primero para la ayuda, a lo mejor cualquier componente, sea bailador, de la rondalla o cantador, colabora con el otro en una actuación o en lo que sea.

E.- Exactamente, como hicisteis en Gandía.

S.M.- Ahí ya fue una mezcla hecha con todo el conocimiento para decir esto: ‘estamos haciendo un baile y estamos mezclando las parejas y mira... estamos bailando’.

Code: Cuidado mutuo {7-1}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:13 [Me preguntan si veo bien desde..] (17:17) (Super)
Codes: [Cuidado mutuo]

Me preguntan si veo bien desde mi sitio porque prefiero situarme más discretamente al fondo de la clase.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:12 [Tanto Bailadora5 como yo, hemo..] (35:35) (Super)
Codes: [Bailadora5] [Cuidado mutuo]

Tanto Bailadora5 como yo, hemos estado haciéndoles fotos con sus propias cámaras y guardándoles todo tipo de objetos personales, teléfonos móviles, bolsos, botellas de agua, etc., que no podían guardar en ningún sitio con el traje que llevaban puesto.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:20 [Hemos estado haciendo muchas f..] (39:39) (Super)
Codes: [Cuidado mutuo]

Hemos estado haciendo muchas fotos pues llevábamos las cámaras de dos o tres bailadores.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:45 [Al acabar la fiesta nos hemos ..] (67:67) (Super)
Codes: [Amistad] [Cuidado mutuo]

Al acabar la fiesta nos hemos esperado unos a otros y hemos tenido que ayudar a dos chicos del grupo que habían bebido más de la cuenta. Nadie se ha ido a dormir hasta que no han estado seguros de que estaban mejor y de que se habían acostado. Se tratan como si fueran de la familia.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:55 [Al llegar a Valencia nos hemos..] (83:83) (Super)
Codes: [Cuidado mutuo]

Al llegar a Valencia nos hemos despedido hasta después del verano y nos hemos distribuido en coches particulares para que todos llegáramos lo más pronto posible a casa. Yo he llevado a casa a Bailadora5 con la cual he disfrutado mucho en este viaje.

Code: Desinterés económico {6-0}~

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:5 [En un momento de descanso le h..] (13:13) (Super)
Codes: [Desinterés económico]

En un momento de descanso le he preguntado a Bailadora2 si las clases eran gratuitas y me ha dicho que sí. La Sociedad Coral el Micalet cede el local para los ensayos y en el grupo nadie paga nada, aunque tampoco cobra en ninguna ocasión.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:52 [Yo tenía interés en saber como..] (77:77) (Super)
Codes: [Desinterés económico]

Yo tenía interés en saber como se financian los grupos de folklore y Bailadora4 me ha estado explicando que todas las ganancias de las actuaciones que realiza Alimara son para el grupo. Nadie cobra a no ser que se trate de una actuación especial o a un horario intempestivo, que obligue a faltar al trabajo o algo así. Con lo que el grupo recauda se pagan viajes, estancias y espectáculos (directores, escenografías, grabación de CDs, etc.) Un verano tuvieron casi 30 actuaciones y decidieron que si que cobrarían un pequeño porcentaje individual para compensar un poco semejante trastorno.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:29 [salvador mercado.mp3] (4:56 1:32) (Super)

Codes: [Desinterés económico]

E.- Algo que a mí me ha sorprendido agradablemente es que vosotros lo compartís todo...

S.M.- Sí, desde el principio.

E.- en el mundo profesional, tú has de “comer” de tu trabajo...

S.M.- Es que nuestro objetivo nunca fue ese... Yo creo que condiciona a las personas a hacerse tacañas para... “que yo tengo esa documentación y tú no la tienes y yo puedo valer más que tú o yo puedo competir más que tú”. Eh... bueno qué está mal pero se puede comprender.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:6 [Entrevista Alimara radio.mp3] (9:34 0:08)
(Super)

Codes: [Desinterés económico]

Presentadora.- No hay ningún problema, quien quiera puede acercarse al “Teatre El Micalet”.

S.M.- Sí, sí, sí, la entrada es libre.

Presentadora.- La entrada es libre.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:12 [Entrevista Alimara radio.mp3] (14:32 0:58)
(Super)

Codes: [Desinterés económico]

Oyente.- Yo tengo muy claro que estos trabajos son un patrimonio cultural del pueblo y quería preguntar, ¿en qué forma las administraciones participan en estos trabajos? En ayudas, por supuesto.

Presentadora.- Bueno, Salvador, responde a la pregunta que nos hace Josep...

S.M.- Bueno, ha habido temporadas que han estado, por lo menos de cara a Alimara, más... dispuestos. Ahora sí que estamos en tratos con el Instituto Valenciano de la Música que creo que está haciendo una gran labor, está recogiendo mucha documentación y ahora el CD que estamos grabando, hemos presentado la documentación para que nos lo subvencionen.

Presentadora.- ¿Alguna cosa más Josep Ignaci?

Oyente.- No, no, yo creo que es muy corta esta subvención. Si llega.

S.M.- Ya, ya, la verdad es que no hay gran cosa, por desgracia.

Presentadora.- ¿Os habéis de buscar vosotros la vida siempre?

S.M.- Siempre, toda la vida ha sido a base de la “espalda” de todos los componentes de Alimara.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:7 [federació novella-gandia.wav] (2:26 0:32)
(Super)

Codes: [Desinterés económico] [Difusión] [Federación]

S.M.- Somos una serie de grupos de diferentes pueblos pero todos con una misma coherencia a la hora de interpretar y tratar nuestro folklora. De esta ideología común nace “Novella”, la “Federació de Cultura Tradicional Valenciana”. Una federación abierta a todos aquellos que trabajamos de acuerdo a unos Estatutos redactados el 2 de Agosto de 2002, una federación sin ánimo de lucro, con unas finalidades bien concretas que hoy veremos resumidas encima de este escenario: juntar esfuerzos para dignificar el folklora del pueblo valenciano.

Code: Distribución libre {18-2}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:36 [Cuando el ensayo propiamente d..] (24:24) (Super)
Codes: [Distribución libre]

Quando el ensayo propiamente dicho empieza, los bailadores se distribuyen libremente por el espacio del aula.

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:49 [Cuando ya está el círculo comp..] (20:20) (Super)
Codes: [Distribución libre]

Quando ya está el círculo completo

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:9 [No parecen haber puestos deter..] (17:17) (Super)
Codes: [Distribución libre]

No parecen haber puestos determinados en el aula.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:7 [No han vuelto a venir las bail..] (9:9) (Super)
Codes: [Distribución libre]

No han vuelto a venir las bailadoras antiguas que se incorporaron en la anterior clase. A lo largo de la clase se siguen repasando los bailes de la Ronda de la Verge y se nombran los Cants dels Maigs

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:12 [En las clases se sigue corrigi..] (14:14) (Super)
Codes: [Dirigido] [Distribución libre]

En las clases se sigue corrigiendo y limpiando los bailes. Hay un toque de castañuelas que no sale bien y los bailadores tratan de simplificarlo pero se nota mucho. Las correcciones siempre las hace el director del grupo

P27: ALIMARA 22.rtf - 27:4 [Excepto cuando se repasan los ..] (14:14) (Super)
Codes: [Distribución libre]

Excepto cuando se repasan los bailes del espectáculo Alimara 30 Anys, en donde todos los puestos están ya fijados, en los demás danzas y bailes que se están trabajando

cada uno se pone dónde y con quien quiere.

P36: ALIMARA 30.rtf - 36:3 [Seguimos preparando la Dansà d..] (7:7) (Super)

Codes: [Distribución libre]

Seguimos preparando la Dansà de Sant Blai y, como se trata de una danza muy tranquila, he bailado ya hoy un poco con el grupo. Estamos en cuadros de dos parejas enfrentadas y en uno de los cuadros está el director que es quien propone los encadenamientos o pasadas a practicar. Un poco más tarde ya cada cuadro decidía que pasadas hacía cada uno y las practicaba a su aire.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:7 [Los grupos se forman tal cual,..] (27:27)

(Super)

Codes: [Distribución libre]

Los grupos se forman tal cual, nadie tiene círculos cerrados. El ambiente es muy agradable.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:9 [He acudido por la mañana con u..] (23:23)

(Super)

Codes: [Distribución libre]

He acudido por la mañana con una amiga al curso de danzas asturianas. La clase la daban dos bailarores, chico y chica, en la Casa de la Cultura de Quart de Poblet. La música era en directo interpretada por el grupo La Bandina del Tombo al que pertenecen los profesores. La asistencia era libre y nadie nos ha preguntado nada para entrar. Al momento nos hemos sentido como si todos nos conociéramos de hace tiempo y bailábamos con quien queríamos sin ningún problema. Al final había una comida para todo el que quisiera, resultaba curioso porque nos acabábamos de conocer.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:13 [salvador mercado.mp3] (21:12 0:07) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Idéntica valía personal]

[No obsesión técnica]

S.M.- En un "Sarao", tampoco, cada uno baila como quiere y con quiere y con las "Passades" que quiere.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:4 [Baile creado por el pueblo] (1:09 0:19)

(Super)

Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Espontaneidad] [No obsesión técnica]

S.M.- Hemos comenzado nuestra presentación de "Novella", la "Federació de Cultura Tradicional Valenciana", primero bailando una "Dansà" en l'Avinguda de les Germanies, que como habréis reconocido eran "Les Danses de Gandia", danzas sencillas como corresponde a un baile netamente popular, creado por el pueblo.

Code: Enseñanza recíproca {5-0}~

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:5 [Como en todos los grupos no se..] (12:12) (Super)

Codes: [Enseñanza recíproca] [Esfuerzo e interés]

Como en todos los grupos no se baila la Dansà de la misma forma, algunos bailarores más nuevos en el grupo se han salido fuera al pasillo a ensayar con la ayuda de los miembros más antiguos del grupo que conocen mejor los encadenamientos de la danza.

P17: ALIMARA 12.rtf - 17:9 [Están viniendo a los ensayos a..] (14:14) (Super)

Codes: [Enseñanza recíproca]

Están viniendo a los ensayos antiguos miembros del grupo para recordar escenas de otros espectáculos cuyos papeles interpretaban ellos

P19: ALIMARA 14.rtf - 19:4 [Se han vuelto a repasar las es..] (12:12) (Super)

Codes: [Enseñanza recíproca]

Se han vuelto a repasar las escenas que interpretan ahora bailarores del grupo que no las habían bailado antes y han vuelto a venir los bailarores de otros tiempos a ayudar a montarlas.

P35: ALIMARA 29.rtf - 35:7 [A los ensayos van viniendo bai..] (15:15) (Super)

Codes: [Enseñanza recíproca]

A los ensayos van viniendo bailarores de los diferentes grupos a consensuar los bailes y luego ellos se encargan de enseñárselos a los demás miembros de sus agrupaciones.

Code: Federación {4-0}~

P63: federació novella-gandia.wav - 63:6 [Unión en la Federació Novella] (1:59 0:27)

(Super)

Codes: [Federación] [Propósito común]

S.M.- La "Federació Novella" la formamos las siguientes asociaciones: Estudiosos del "Ball de Torrent", "La Dansà", "Alducar-Indumentaria Tradicional Valenciana", "Alimara de la Societat Coral El Micalet de València", "El Poblet de Godella", "El Millars de Castelló", "Cardaors de Bocairent", "Grup de Danses d'Alfarb", "L'Aljama de Bétera", "Berca d'Algemesi" y "Rois de Corella" de aquí de Gandia.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:7 [federació novella-gandia.wav] (2:26 0:32)
(Super)

Codes: [Desinterés económico] [Difusión] [Federación]

S.M.- Somos una serie de grupos de diferentes pueblos pero todos con una misma coherencia a la hora de interpretar y tratar nuestro folklora. De esta ideología común nace "Novella", la "Federació de Cultura Tradicional Valenciana". Una federación abierta a todos aquellos que trabajamos de acuerdo a unos Estatutos redactados el 2 de Agosto de 2002, una federación sin ánimo de lucro, con unas finalidades bien concretas que hoy veremos resumidas encima de este escenario: juntar esfuerzos para dignificar el folklora del pueblo valenciano.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:8 [Coherencia histórica] (2:58 0:05) (Super)

Codes: [De calidad] [Federación]

S.M.- Presentarlo con la mayor coherencia y rigor histórico a las nuevas generaciones.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:9 [federació novella-gandia.wav] (3:03 0:14)
(Super)

Codes: [Convivencia] [Cooperación] [Federación]

S.M.- Y, sobre todo, la colaboración entre los grupos. Ésta es la razón por la que al presentarnos delante de ustedes, bailando, tocando y cantando, mezclamos los grupos que formamos "Novella", esperando que pasen un buen rato en nuestra compañía.

Code: Interés por los demás {13-0}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:29 [Al llegar al aula siguen conve..] (18:18) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Al llegar al aula siguen conversando animadamente mientras van llegando más miembros del grupo. Pronto se dan cuenta de que soy nueva en las clases y vienen Bailador1, Bailadora1 y Bailadora2 a presentarse. Al poco tiempo viene Bailadora3 y todos se interesan por su nieto el cual vive en Londres con sus papas y ha ido a verlo en las vacaciones de Fallas. Parece ser que Bailadora3 padece de la espalda y comenta que de tanto jugar con el nieto se 'ha enganchado la espalda y hoy bailará poco'.

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:1 [A la llegada he estado hablado..] (9:9) (Super)

Codes: [Interés por los demás]

A la llegada he estado hablado con Bailadora2, es muy joven y hablando hablando nos hemos dado cuenta que ella había estudiado en el mismo colegio que mis hijas y que, de hecho, conoce a la más mayor.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:1 [Antes de iniciarse la clase ha..] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Antes de iniciarse la clase ha habido más tiempo de conversación porque ha venido una bailadora que llevaba mucho tiempo sin venir porque ha tenido una niña. Todos demuestran una gran alegría al verla, hay abrazos, risas y bromas. Se interesan por su situación familiar y laboral. Bailadora4 le enseña a ella y a todos unas fotos de sus hijas.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:3 [También Bailador3 ha tenido un..] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

También Bailador3 ha tenido un pequeño accidente de tráfico y todos se muestran muy interesados por él.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:4 [Un poco más tarde llega Bailad..] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Un poco más tarde llega Bailadora5 que también hacía mucho tiempo que no venía y se repite la escena de los abrazos y las preguntas.

P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:4 [Al acabar el ensayo nos hemos ..] (12:12) (Super)

Codes: [Interés por los demás]

Al acabar el ensayo nos hemos quedado un buen rato en la calle hablando y he preguntado de qué se trataba la actuación del barco.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:5 [Han estado comentando el delic..] (10:10) (Super)

Codes: [Amistad] [Cariño] [Interés por los demás]

Han estado comentando el delicado estado de salud de una bailadora antigua, se les notaba muy preocupados y hablaban de ella con mucho cariño.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:1 [Al llegar estaban ya casi todo..] (8:8) (Super)

Codes: [Amistad] [Interés por los demás]

Al llegar estaban ya casi todos en la puerta haciendo tiempo antes de subir al aula. Hace mucho calor todavía y en la calle se está muy bien a estas horas. Se han alegrado mucho de verme y hemos estado comentando un poco que tal nos ha ido el verano pues no nos habíamos visto desde la Mostra del Baix Penedés.

P35: ALIMARA 29.rtf - 35:1 [He vuelto hoy a los ensayos y ..] (7:7) (Super)

Codes: [Bailador1] [Bailadora1] [Interés por los demás]

He vuelto hoy a los ensayos y se han alegrado mucho de verme y el director, Bailador1 y Bailador1 se han interesado por como me encontraba y por mi recuperación.

P50: 14. Cena de Navidad.rtf - 50:2 [Se interesó por la operación y..] (4:4) (Super)

Codes: [Interés por los demás]

Se interesó por la operación y por como me encontraba.

Code: Profesor-bailador {10-2}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:41 [pero no actúa como un profesor..] (26:26) (Super)
Codes: [Profesor-bailador]

pero no actúa como un profesor de danza oficial, él baila todos los bailes y no se dedica a mirar y corregir paseando por la clase o desde un sitio estático.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:9 [El hecho de que el director ba..] (12:12) (Super)
Codes: [Profesor-bailador] [Satisfacción]

El hecho de que el director baile todos los bailes y no se pasee por la clase a mirar o a corregir hace que no te sientas cohibida por como te salen las cosas.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:4 [En esta clase, igual que en la..] (11:11) (Super)
Codes: [Dirigido] [Profesor-bailador]

En esta clase, igual que en las anteriores, las propuestas de bailes, correcciones y demás las hace el director del grupo, que sigue bailando todos los bailes como un más. En lo sucesivo, de no haber algún cambio, ya no lo volveré a comentar.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:7 [No observo en el director ning..] (14:14) (Super)
Codes: [Profesor-bailador]

No observo en el director ningún atisbo de soberbia o prepotencia, él es el primero en reconocer cuando se equivoca o se le ha olvidado algo.

P31: ALIMARA 25.rtf - 31:2 [En algunas ocasiones los baile..] (10:10) (Super)
Codes: [Profesor-bailador]

En algunas ocasiones los bailes no los enseña o reenseña el profesor,

Code: Propósito común {13-2}~

P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:1 [Al inicio del ensayo comenta a..] (8:8) (Super)
Codes: [Irresponsabilidad] [Propósito común]

Al inicio del ensayo comenta a los bailadores que el espectáculo es cosa de todos y que precisa del compromiso de cada uno de ellos. Todos son importantes y no deben faltar a los ensayos pues no se trata de hacer una representación mediocre.

P17: ALIMARA 12.rtf - 17:2 [Comenta que la responsabilidad..] (8:8) (Super)
Codes: [Propósito común]

Comenta que la responsabilidad es de todos y que es necesario el esfuerzo de cada uno.

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:7 [Hubieron escenas de tensión, l..] (10:10) (Super)
Codes: [Conflicto] [Consideración] [Propósito común]

Hubieron escenas de tensión, lógicas ante un estreno, algunas expresiones fuera de tono en una pequeña riña que mantuvieron el cantador y el director, pero se mantuvo el respeto y la unidad dentro del grupo que no dejó de ayudarse y de esforzarse por un buen resultado del proyecto.

P28: ALIMARA 23.rtf - 28:2 [Hemos quedado todos para ir al..] (8:8) (Super)
Codes: [Propósito común]

Hemos quedado todos para ir al acto.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:11 [El Folklore no individualiza] (20:08 0:30) (Super)
Codes: [Propósito común] [Relación personal]

S.M.- La gente que canta y baila...

E.- ¿Está más unida?

S.M.- Sí, aparte sí, porque está haciendo una cosa en común. El folklore lo que puede hacer es quitar esa individualidad, al bailar en pareja pierdes esa individualidad porque tienes que comunicarte con el otro. Si quieres bailar bien, si no... eres una persona que está en frente de otra y...

E.- Y ya.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:28 [Prima el conjunto] (56:08 0:30) (Super)
Codes: [Propósito común]

S.M.- Es posible que dos congenien más, pero saben que bailan con el que toca bailar y se acabó porque es una cosa de colectivo, no de individualidades. La individualidad pues... hombre tú puedes bailar mejor, pues... estupendo, si te lo crees... pues vale, pero la individualidad no es lo que prima, sino el conjunto.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:14 [La Dansà como unión de las per..] (20:11 0:32) (Super)

Codes: [A pie de plaza] [Propósito común]

Presentadora.- ¿Vuestros mayores esfuerzos y atención han sido probablemente a la 'Dansá', no? A la difusión de la 'Dansá'.

S.M.- La verdad es que hemos tenido suerte y la gente ha aceptado que es nuestro baile nacional, porque tú ya sabes que ha habido momentos muy difíciles, ¿no?, y que la gente

simplemente ha estado en contra de muchas cosas y, entonces la ‘‘Dansá’’ la ha aceptado todo el mundo y todo el mundo es conocedor de que es nuestro baile y que tenemos algo que nos une. Bueno, como tantísimas otras cosas.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:6 [Unión en la Federació Novella] (1:59 0:27)
(Super)

Codes: [Federación] [Propósito común]

S.M.- La ‘‘Federació Novella’’ la formamos las siguientes asociaciones: Estudiantes del ‘‘Ball de Torrent’’, ‘‘La Dansá’’, ‘‘Alducar-Indumentaria Tradicional Valenciana’’, ‘‘Alimara de la Societat Coral El Micalet de València’’, ‘‘El Poblet de Godella’’, ‘‘El Millars de Castelló’’, ‘‘Cardaors de Bocairent’’, ‘‘Grup de Danses d’Alfarb’’, ‘‘L’Aljama de Bétera’’, ‘‘Berca d’Algemesí’’ y ‘‘Roís de Corella’’ de aquí de Gandía.

Code: Relación personal {31-2}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:30 [Pronto se dan cuenta de que so..] (18:18) (Super)

Codes: [Bailador1] [Bailadora1] [Bailadora2] [Relación personal]

Pronto se dan cuenta de que soy nueva en las clases y vienen Bailador1, Bailadora1 y Bailadora2 a presentarse.

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:38 [Bailadora2 no sabe que no me s..] (24:24) (Super)

Codes: [Relación personal]

Bailadora2 no sabe que no me sé los bailes y se ofrece a ser mi pareja, yo se lo agradezco mucho pero le comento que no conozco los bailes y que le voy a entorpecer a ella.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:18 [Ella se presenta por sí misma ..] (8:8) (Super)

Codes: [Bailadora5] [Relación personal]

Ella se presenta por sí misma a todos los que no nos conoce de antes.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:5 [Para esta ocasión han estado t..] (12:12) (Super)

Codes: [Relación personal]

Para esta ocasión han estado trabajando todos los grupos coordinados mezclándose entre sí los bailadores. Así, sean del grupo que sean, todos van a saber bailar los bailes que suelen interpretar los demás grupos. Es un proyecto muy interesante que les ha obligado a ponerse de acuerdo en un sinfín de detalles tanto de coreografías como de atuendos y músicas. Los miembros de las respectivas rondallas también van a estar mezclados.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:6 [Todos coincidían en que la exp..] (16:16) (Super)

Codes: [Relación personal] [Satisfacción]

Todos coincidían en que la experiencia de colaboración había sido muy interesante. El hecho de tener que aprenderse las coreografías de los otros grupos, había favorecido el contacto y la convivencia entre los grupos de una forma mucho más intensa que en otras ocasiones en las que cada grupo había bailado sus bailes de siempre y nada más.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:8 [Pese a todas estas opiniones, ..] (18:18) (Super)

Codes: [Relación personal]

Pese a todas estas opiniones, la mayoría valora positivamente la experiencia y prefiere repetirla aunque el espectáculo no salga tan perfecto, al fin y al cabo tienen muchas otras ocasiones de bailar solos y lucir sus propios bailes.

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:2 [Invitan a todas las personas q..] (8:8) (Super)

Codes: [Relación personal]

Invitan a todas las personas que pasan por allí a que se sumen al acto

P35: ALIMARA 29.rtf - 35:5 [Bailadora1 me ha dicho que al ..] (15:15) (Super)

Codes: [Relación personal]

Bailadora1 me ha dicho que al final de la Dansá se pueden colocar aquellas personas que sepan mínimamente bailar y que deseen hacerlo. Le he comentado que si ya estoy bien me gustaría mucho bailar ese día y me ha dicho que por supuesto, que ellos van con el traje tradicional pero que la gente de la cola va vestida como quiere, sólo hacen falta las castañuelas.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:1 [Este año bailarás. El Mussol y..] (5:5)
(Super)

Codes: [A pie de plaza] [Compartir] [Diversión] [Relación personal]

Este año bailarás. El Mussol ya tiene terminada la Nit Folk de 2006, con un programa pensado porque no te quedes quieto, para que bajas a pie de plaza a compartir ritmos y risas. Porque a la Nit Folk se viene a compartir ritmos, los de la música tradicional y popular que más nos gusta, que nos transporta y nos arraiga, que nos hechiza y nos enseña y risas, las que acompañan la fiesta que cada septiembre tiene lugar en la plaza de la Iglesia de Quart de Poblet.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:4 [La asistencia era libre y nadi..] (23:23)
(Super)

Codes: [Acogimiento] [Relación personal]

La asistencia era libre y nadie nos ha preguntado nada para entrar. Al momento nos hemos sentido como si todos nos conociéramos de hace tiempo y bailábamos con quien

queríamos sin ningún problema. Al final había una comida para todo el que quisiera, resultaba curioso porque nos acabábamos de conocer.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:12 [Todos son muy agradables, como..] (29:29) (Super)
 Codes: [Relación personal]
 Todos son muy agradables, como si te conocieran de toda la vida. Hemos hecho amigos y nos hemos intercambiado teléfonos para avisarnos de próximas ocasiones como esta.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:3 [En la Dansà de Sant Blai, cuan..] (7:7) (Super)
 Codes: [Relación personal]
 En la Dansà de Sant Blai, cuando se coloca la última pareja de danza del último grupo, se puede poner a bailar quien quiera y sepa. Los grupos van vestidos de tradicional pero las personas que se añaden al baile van vestidos de calle.

P51: 15. Dansà de Sant Blai.rtf - 51:8 [En pocos minutos ya me están p..] (9:9) (Super)
 Codes: [Ayuda investigación] [Relación personal]
 En pocos minutos ya me están preguntando qué hago por allí y dónde bailo. Me cuentan que ellas bailan en un grupo y me dan su móvil (y yo el mío) porque la semana siguiente van a bailar y quieren que las vea y además que hable con su director que me podrá contar muchas cosas de la tesis. Pero no tienen escuela de niños así que ya en esta fase de la tesis no me interesa demasiado. Sorprende como en muy poquito tiempo te haces amigo de personas que de normal hubieras tardado meses en saludarlas.

P56: 5. Actuacion Alimara 30 anys.rtf - 56:1 [Folklore vehículo de relación] (6:6) (Super)
 Codes: [Relación personal]
 Desde el primer día, Alimara se propuso que la gente volviera a estimar y a valorar el folklore, a darle la importancia que había tenido como vehículo de relación y comunicación entre nuestros antepasados.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:15 [Yo estaba con el director de A..] (37:37) (Super)
 Codes: [Relación personal]
 Yo estaba con el director de Alimara y con un bailaror que es amigo del grupo y que había ido a verlos esa noche.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:42 [Como estábamos todos los grupo..] (63:63) (Super)
 Codes: [Relación personal]
 Como estábamos todos los grupos en un ambiente lúdico y desenfadado ya hemos hecho amistad con otras personas.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:9 [Revivir el disfrute del Folklo..] (17:56 1:01) (Super)
 Codes: [Convivencia] [Relación personal] [Satisfacción]
 E.- De alguna manera, eh... vosotros querriais, no digo volver al pasado, no me refiero a volver al pasado...
 S.M.- ¿A qué pasado?
 E.- Exactamente, ¿qué pasado? ¿Sería un objetivo de Alimara, también, conseguir que la gente volviera a bailar cuando antes bailaba, volviera a bailar cuando antes cantaba?
 S.M.- Sí, sí.
 E.- Sí, porque yo veo que sí por todas las historias de ‘Els Cants dels Maigs’...
 S.M.- ‘Dels Maigs’, ‘dels Saraos’, de la ‘Dansà’ que estamos trabajándola siempre, desde el principio y que... bueno cada vez... le he dado muchas vueltas... y ahora estamos a un paso de llegar a la sencillez popular para que la gente pueda engancharse a decir: ‘Yo eso lo puedo bailar, yo me lanzo y lo bailo’.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:11 [El Folklore no individualiza] (20:08 0:30) (Super)
 Codes: [Propósito común] [Relación personal]
 S.M.- La gente que canta y baila...
 E.- ¿Está más unida?
 S.M.- Sí, aparte sí, porque está haciendo una cosa en común. El folklore lo que puede hacer es quitar esa individualidad, al bailar en pareja pierdes esa individualidad porque tienes que comunicarte con el otro. Si quieres bailar bien, si no... eres una persona que está en frente de otra y...
 E.- Y ya.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:18 [Amistad entre los grupos de No..] (26:25 1:08) (Super)
 Codes: [Amistad] [Colaboración] [Compartir] [Convivencia] [Relación personal]
 E.- Los objetivos dentro de la ‘Federación Novella’, pienso que son todos los de Alimara...
 S.M.- Si, más la ayuda, la ayuda entre los grupos.
 E.- Exactamente. Mira, yo había puesto: ‘Los mismos, pero además el compartir toda la información...’

S.M.- Sí, sí.

E.- que cada uno pueda aportar de primera mano, por así decirlo, que siempre estará más ‘fresca’.

S.M.- Y, además, incluso si en alguna actuación conseguimos el objetivo que es, sobretodo, la amistad, primero para la ayuda, a lo mejor cualquier componente, sea bailaror, de la rondalla o cantador, colabora con el otro en una actuación o en lo que sea.

E.- Exactamente, como hicisteis en Gandía.

S.M.- Ahí ya fue una mezcla hecha con todo el conocimiento para decir esto: ‘estamos haciendo un baile y estamos mezclando las parejas y mira... estamos bailando’.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:27 [Beneficios de la práctica en c..] (52:43 1:56) (Super)
Codes: [Aporte información] [Convivencia] [Relación personal]
[Satisfacción]

E.- ¿Tú recomendarías a niños, jóvenes y adultos, para ser mejores personas, practicar el folkllore?

S.M.- Sí claro, ¿Por qué no? ...

E.- ¿Tú piensas que sí, a lo largo de toda tu experiencia? Porque yo os he conocido a todos vosotros, y cada uno es mejor que el otro, mas majo, más unido...

S.M.- Bueno, todos tenemos..., todos tenemos defectos.

E.- Sí, eso está claro, pero yo he estado el suficiente tiempo con vosotros para poder apreciarlo.

S.M.- El practicar algo en común, a lo mejor el fútbol o sea, no sé, pero me refiero a algo en común, en equipo, el compartir una cosa a la vez, ¡eh!, como es el bailar, pues la individualidad se tiene que perder, la sociabilidad, el transmitir al otro por qué estás bailando y esa cierta alegría, o no, o sí. Claro, es algo que estás trabajándote como persona, porque tú ahora estás bailando con esta pareja, pero después estás bailando con otra, y ahí hay una trasmisión de que cada uno somos de una manera y te estás comunicando y yo muchas veces les digo: ‘bueno, buscad pareja’ y otras digo: ‘fulano, sotano, mengano’, y voy cambiándolos.

E.- Sí, ya me he dado cuenta.

S.M.- Porque por regla general, uno tiende a bailar siempre con los mismos por comodidad, entonces, vamos a ver, lo que se pretende es que tú puedas bailar con todos y que te comuniques con todos y que se rompa ese individualismo.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:7 [Entrevista Alimara radio.mp3] (9:44 0:51) (Super)
Codes: [Relación personal]

Presentadora.- Cómo y cuándo nace el grupo Alimara, ¿fue por el año 1975?

S.M.- Exactamente en el 75, estábamos en el ‘Seminari d’Art Popular’, en principio estábamos en el Grupo Universitario de Valencia, que era un grupo de gente universitaria y de allí pasamos al ‘Seminari de Història de l’Art’ de Don Felipe M^a Garín de Tarancón y, bueno, tuvimos la idea de abrirnos a todas las clases sociales porque en aquellos momentos tan sólo era para universitarios, si no eras universitario no podías estar en el grupo. De ahí buscamos la ‘Societat Coral el Micalet’, que nos pareció que era la más adecuada en aquel momento para que todo el mundo que quisiera acercarse y participar de nuestra cultura popular que era de todos, no solamente de los universitarios.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:2 [federació novella-gandia.wav] (0:24 0:08) (Super)
Codes: [Relación personal]

Anfitriona.- Verán ustedes, que se mezclarán entre sí para bailar, cada uno, los bailes de su pueblo o de su ciudad.

E.4.5. Familia de códigos: Responsabilidad

HU: TESIS
File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06/07/08 16:31:35
Codes-quotations list
Code-Filter: Code Family Responsabilidad

Code: Cuidado instalaciones {6-1}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:45 [Todos se preocupan de recogerl..] (32:32) (Super)
Codes: [Cuidado instalaciones]

Todos se preocupan de recogerlo todo y no dejar nada por el suelo o en las sillas.

Code: Dedicación {12-1}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:19 [Bailador2, que parece ser el e..] (23:23) (Super)

Codes: [Dedicación]

Bailador2, que parece ser el encargado de las contrataciones del grupo, aprovecha la ocasión para nombrar las fechas más próximas y así que todo el mundo tome nota. El director pide que se vayan concretando los miembros disponibles para cada fecha y comenta que en algunas de estas ocasiones se paga muy bien.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:6 [Al inicio de la clase, Bailado..] (7:7) (Super)

Codes: [Dedicación]

Al inicio de la clase, Bailador2 que parece que sea el encargado de gestionar las contrataciones del grupo, vuelve a nombrar fechas próximas y concretan en ese momento las parejas que pueden acudir a la actuación 'del barco'. Esta actuación cae en medio de las vacaciones de Semana Santa y Pascua y hay poca gente disponible.

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:6 [Esta actividad se realiza por ..] (18:18) (Super)

Codes: [Dedicación]

Esta actividad se realiza por afición y todos seguían con sus compromisos familiares y laborales al mismo tiempo que acudían a los ensayos. También supone un gran trastorno la confección del vestuario, la preparación de todos los complementos y el transporte de todo ello al teatro para los ensayos generales y la actuación propiamente dicha.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:1 [Bailador2 ha comentado las pró..] (8:8) (Super)

Codes: [Dedicación]

Bailador2 ha comentado las próximas actuaciones. Durante el verano se va a representar Alimara 30 Anys, en algunos pueblos de la Comunidad Valenciana. También se habla de un festival de folklore en Cataluña para finales de mes y de un viaje a París en otoño.

P25: ALIMARA 20.rtf - 25:3 [El grupo ha estado ensayando y..] (12:12) (Super)

Codes: [Dedicación]

El grupo ha estado ensayando y repasando en Agosto pues tenían algunas actuaciones veraniegas.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:11 [De nuestro grupo apenas ha ido..] (33:33) (Super)

Codes: [Dedicación]

De nuestro grupo apenas ha ido nadie porque el traje tradicional valenciano es muy complicado de poner y no les daba tiempo de asistir al acto y luego vestirse y peinarse.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:30 [Por la tarde después de comer,..] (52:52) (Super)

Codes: [Dedicación]

Por la tarde después de comer, ha empezado de nuevo el proceso de peinado y vestimenta, porque hemos de cenar pronto para emprender el viaje al pueblo que actuamos. En las habitaciones se ha armado una pequeña revolución de gente que entraba y salía, de préstamos, ayudas, etc. A nuestra habitación vienen mucho porque es muy fresquita y porque como Bailadora5 y yo no llevamos trajes aparatosos, hay más sitio que en otras habitaciones. Todo el mundo se ayuda tanto a peinarse como a vestirse porque, por ejemplo, las chicas llevan encima más de 15 prendas diferentes y ellos no llevarán menos de 10. No parece que nadie tenga nada suyo, todo se comparte y es tan habitual dejar como pedir.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:56 [El viaje de vuelta ha sido men..] (83:83) (Super)

Codes: [Dedicación]

El viaje de vuelta ha sido menos animado que el de vuelta pero no es de extrañar porque todos estaban muy cansados. Ha hecho un calor casi insoportable para mí que iba vestida de verano así que ellos lo han pasado muy mal con el vestuario que llevaban.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:2 [Entrevista Alimara radio.mp3] (1:51 0:14) (Super)

Codes: [Dedicación]

Presentadora.- A Alimara les hemos de agradecer, y nunca lo haremos bastante, y mucho, la "Faena i la Festa", haciendo honor a unos de sus discos, que nos han ofrecido a lo largo de estos 30 años de existencia.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:5 [Gran dedicación del director d..] (6:08 0:30) (Super)

Codes: [Cariño] [Compartir] [Convivencia] [Dedicación] [Esfuerzo e interés]

E.- A mí me gusta mucho que tu grupo tenga esa gama de edades...

S.M.- Estupendo, claro. Una de las cosas para romper con lo que había con la Sección Femenina, que la gente cuando se iba a la mili, normalmente cuando volvía, ya no volvía... los hombres... alguno volvía el grupo, pero por regla general era gente muy joven.

E.- Cuando fuimos este verano al "Vendrell", el único grupo que tenía un abanico de edades era el vuestro y a mí me gustaba mucho,...

S.M.- ¡Claro!

E.- porque el pueblo es eso, el pueblo no es,...

S.M.- Sin diversidad.

E.- todos de 30 años.

S.M.- ¿Qué 30 años? Ahora no sé, pero antes te digo yo que cuando la gente se iba a la mili y volvía, ya le daba vergüenza a un hombre ir a bailar, o se casaba y ya tenía otros intereses, ya dejaba de bailar.

E.- Quedaba muy bonito...

S.M.- Es que es una de las cosas que se ha propuesto Alimara, el continuar estando ahí y, claro, yo muchas veces me digo: ¿no pareceré yo un esperpento ahí encima?

E.- ¡Que va!

S.M.- Ya, pero bueno, te lo planteas... Pero te dices: ‘Vamos a ver, pero si tú tenías ese ideal, ahora que estás llegando a ser mayor, ¿Cómo vas a hacer lo que hacen todos, retirándote como diciendo que esto es cosa de jóvenes?’

E.- En el ‘Vendrell’, trabé relación con un bailar del País Vasco y él estaba emocionado, con la boca abierta y decía ‘es que me gusta, me gusta, porque son personas del pueblo y bailan muy bien pero son personas del pueblo’. Decía que estaba cansado de ir a festivales de estos y ‘siempre ves lo mismo, todos jovencitos, todos iguales y, esto, es diferente’.

Code: Esfuerzo e interés {7-1}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:7 [Los bailaradores ponen mucha atec..] (15:15) (Super)

Codes: [Esfuerzo e interés] [Silencio]

Los bailaradores ponen mucha atención a las explicaciones, casi nadie habla.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:7 [Los bailaradores van tomando apu..] (11:11) (Super)

Codes: [Esfuerzo e interés]

Los bailaradores van tomando apuntes para saber en qué bailes salen y el tipo de vestuario que van a llevar.

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:5 [Como en todos los grupos no se..] (12:12) (Super)

Codes: [Enseñanza recíproca] [Esfuerzo e interés]

Como en todos los grupos no se baila la Dansà de la misma forma, algunos bailaradores más nuevos en el grupo se han salido fuera al pasillo a ensayar con la ayuda de los miembros más antiguos del grupo que conocen mejor los encadenamientos de la danza.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:5 [Gran dedicación del director d..] (6:08 0:30)

(Super)

Codes: [Cariño] [Compartir] [Convivencia] [Dedicación] [Esfuerzo e interés]

E.- A mí me gusta mucho que tu grupo tenga esa gama de edades...

S.M.- Estupendo, claro. Una de las cosas para romper con lo que había con la Sección Femenina, que la gente cuando se iba a la mili, normalmente cuando volvía, ya no volvía... los hombres... alguno volvía el grupo, pero por regla general era gente muy joven.

E.- Cuando fuimos este verano al ‘Vendrell’, el único grupo que tenía un abanico de edades era el vuestro y a mí me gustaba mucho,...

S.M.- ¡Claro!

E.- porque el pueblo es eso, el pueblo no es,...

S.M.- Sin diversidad.

E.- todos de 30 años.

S.M.- ¿Qué 30 años? Ahora no sé, pero antes te digo yo que cuando la gente se iba a la mili y volvía, ya le daba vergüenza a un hombre ir a bailar, o se casaba y ya tenía otros intereses, ya dejaba de bailar.

E.- Quedaba muy bonito...

S.M.- Es que es una de las cosas que se ha propuesto Alimara, el continuar estando ahí y, claro, yo muchas veces me digo: ¿no pareceré yo un esperpento ahí encima?

E.- ¡Que va!

S.M.- Ya, pero bueno, te lo planteas... Pero te dices: ‘Vamos a ver, pero si tú tenías ese ideal, ahora que estás llegando a ser mayor, ¿Cómo vas a hacer lo que hacen todos, retirándote como diciendo que esto es cosa de jóvenes?’

E.- En el ‘Vendrell’, trabé relación con un bailar del País Vasco y él estaba emocionado, con la boca abierta y decía ‘es que me gusta, me gusta, porque son personas del pueblo y bailan muy bien pero son personas del pueblo’. Decía que estaba cansado de ir a festivales de estos y ‘siempre ves lo mismo, todos jovencitos, todos iguales y, esto, es diferente’.

Code: Lealtad {2-0}~

P15: ALIMARA 10.rtf - 15:8 [Bailador4 está en un aprieto p..] (16:16) (Super)

Codes: [Bailador4] [Lealtad]

Bailador4 está en un aprieto porque el director le pide que baile con ellos pero el

no puede porque también baila con el grupo de su pueblo desde hace muchos años y cree que debe salir con ellos en esta ocasión tal y como ha hecho siempre.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:10 [federació novella-gandia.wav] (3:17 0:23)
(Super)

Codes: [Admiración] [Cariño] [Lealtad]

S.M.- Y, bueno, hecha la presentación, no podemos dejar en el olvido que la primera vez que se dio a conocer "Novella", nos presentó nuestro muy querido amigo Toni Mestre, que desgraciadamente nos ha dejado este verano. Por él, que tanto ha hecho por la cultura y la lengua de este país, pienso que hemos de seguir trabajando y dedicarle nuestro esfuerzo.

Code: Motivación al esfuerzo {11-2}~

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:3 [El director les dice a dos chi..] (9:9) (Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

El director les dice a dos chicas nuevas que empezaron a venir un poco antes de que yo viniera por primera vez, que si se aprenden algún baile podrán salir en el espectáculo de Alimara 30 anys.

P 8: ALIMARA 7.rtf - 8:5 [Se ve que si que van a salir l..] (9:10) (Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

Se ve que si que van a salir las dos chicas que son más nuevas en el grupo, en el nuevo espectáculo porque hoy han traído muestras de telas para enseñárselas al director y a Bailadora7 para que les aconsejen y empezar a hacerse los trajes adecuados para el espectáculo.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:4 [Me ha contado que ella fue dur..] (8:8) (Super)

Codes: [Consideración] [Idéntica valía personal] [Motivación al esfuerzo]

Me ha contado que ella fue durante un tiempo la responsable del grupo de niños de su pueblo y que ideó un sistema de sorteo para emparejar a los niños y que todos bailaron con todos. También intentaba que todas las filas se movieran para que todos los niños estuvieran delante alguna vez, aunque no bailaran bien porque estaba totalmente en contra de destacar a los que bailaran mejor. De esta forma sólo se conseguía que alguno de ellos se sintiera patoso, feo o antipático.

Code: Participación {6-0}~

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:8 [Sólo Bailadora3 comenta que es..] (15:15) (Super)

Codes: [Bailadora3] [Participación]

Sólo Bailadora3 comenta que este baile está en tiempo de Bolero y que los pasos no 'entran' bien con la música.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:1 [Hoy el tiempo no se ha dedicad..] (8:8) (Super)

Codes: [Participación]

Hoy el tiempo no se ha dedicado a ensayar sino que había una reunión programada de todos los miembros el grupo, bailadores, músicos de la rondalla y cantadores. La reunión se ha hecho en una sala que hay en la planta baja del edificio.

P26: ALIMARA 21.rtf - 26:4 [En la última presentación de G..] (12:12) (Super)

Codes: [Participación]

En la última presentación de Gandía se había llevado a cabo una innovación y el director quería saber la opinión de todos sobre la experiencia.

P29: ALIMARA 24.rtf - 29:1 [En éste se ha realizado el via..] (8:8) (Super)

Codes: [Participación]

En éste se ha realizado el viaje a París y hoy se había programado una reunión de todo el grupo junto con la rondalla y los cantadores para sacar conclusiones de la experiencia vivida.

Code: Valoración folklore {3-3}~

P 8: ALIMARA 7.rtf - 8:9 [Evitar el olvido] (8:8) (Super)

Codes: [Valoración Folklore]

El director comenta que lo que pretenden es difundirlas y que no se pierdan.

ANEXO E.5. Familia de códigos: Profesorado de folclore infantil y juvenil

HU: TESIS
File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06/07/08 16:28:51
Codes-quotations list
Code-Filter: Code Family Profesorado de folclore infantil

Code: Dirigido {24-2}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:31 [Nadie empieza a calentar por s..] (20:20) (Super)

Codes: [Dirigido]

Nadie empieza a calentar por su cuenta hasta que el director se dirige al centro del aula y comienza a calentar.

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:35 [Una vez terminados los estiram..] (22:22) (Super)

Codes: [Dirigido]

Una vez terminados los estiramientos, nos colocamos las castañuelas y realizamos ejercicios de coordinación de dedos en diferentes toques y más adelante braceos y valseados. Seguimos en círculo y ahora sí que es el director el que dirige el ejercicio de principio a fin.

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:40 [El director dirige claramente ..] (26:26) (Super)

Codes: [Dirigido]

El director dirige claramente el ensayo, es él el que dice que baile se va a hacer en cada ocasión, el maneja el equipo de música y también hace todas las correcciones,

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:6 [El director y Bailadora4 están..] (13:13) (Super)

Codes: [Dirigido]

El director y Bailadora4 están enseñando los pasos de la Granaina de Montaverner. Yo me siento muy bien porque al ser un baile nuevo para todos, lo estoy aprendiendo al mismo tiempo y es más agradable que tratar de seguir a todo el grupo sobre la marcha.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:7 [Se repasan los bailes anterior..] (12:12) (Super)

Codes: [Dirigido]

Se repasan los bailes anteriores y todo el grupo baila la Jota de Ador. La chica nueva va muy despistada, pese a que todos se explican cosas, sobre todo a los que nos incorporamos hace poco. Los bailes que ya están montados sólo se ensayan, no se explican de nuevo, por lo menos hasta ahora ha sido así. El director es él que propone en todo momento lo que se hace en cada momento de la clase. El hecho de que el director baile todos los bailes y no se pasee por la clase a mirar o a corregir hace que no te sientas cohibida por como te salen las cosas.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:2 [A lo largo de la clase se sigu..] (9:9) (Super)

Codes: [Dirigido]

A lo largo de la clase se siguen repasando los bailes de la Ronda de la Verge y se nombran los Cants dels Maigs.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:4 [En esta clase, igual que en la..] (11:11) (Super)

Codes: [Dirigido] [Profesor-bailador]

En esta clase, igual que en las anteriores, las propuestas de bailes, correcciones y demás las hace el director del grupo, que sigue bailando todos los bailes como un más. En lo sucesivo, de no haber algún cambio, ya no lo volveré a comentar.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:6 [Casi toda la clase de hoy tras..] (11:11) (Super)

Codes: [Dirigido] [Sitios prefijados]

Casi toda la clase de hoy transcurre con una exposición verbal del director en la que les informa a todos del orden de los bailes de Alimara 30 Anys y de los sitios que, más o menos, van a ir ocupando cada uno.

P18: ALIMARA 13.rtf - 18:3 [El profesor ha decidido salir ..] (12:12) (Super)

Codes: [Dirigido]

El profesor ha decidido salir al pasillo con esa pareja en concreto para no interrumpir más el ensayo con este baile en particular.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:12 [En las clases se sigue corrigi..] (14:14) (Super)

Codes: [Dirigido] [Distribución libre]

En las clases se sigue corrigiendo y limpiando los bailes. Hay un toque de castañuelas que no sale bien y los bailadores tratan de simplificarlo pero se nota mucho. Las correcciones siempre las hace el director del grupo

P36: ALIMARA 30.rtf - 36:1 [Estamos en cuadros de dos pare..] (7:7) (Super)

Codes: [Dirigido]

Estamos en cuadros de dos parejas enfrentadas y en uno de los cuadros está el director que es quién propone los encadenamientos o pasadas a practicar.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:4 [La sesión ha empezado con un c..] (12:12) (Super)

Codes: [Dirigido]

La sesión ha empezado con un calentamiento en círculo, las niñas no dejaban de hablar ni un momento. Tienen mucha confianza con el profesor y él se lo pasa muy bien con ellas. Cuando acaba el calentamiento siguen en círculo trabajando las castañuelas.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:7 [Más tarde pasan a bailar unos ..] (14:14) (Super)

Codes: [Dirigido] [Distribución libre]

Más tarde pasan a bailar unos cuantos bailes que ya tienen medio aprendidos.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:20 [La clase se ha desarrollado bá..] (40:40) (Super)

Codes: [Dirigido] [Profesor-bailador]

La clase se ha desarrollado básicamente como la clase anterior pero ahora los bailes son más complicados. La función que el profesor cumple es similar, baila en todos los bailes y no adopta nunca un lugar destacado en la clase.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:22 [Son las alumnas las que piden ..] (44:44) (Super)

Codes: [Dirigido]

Son las alumnas las que piden insistentemente los bailes que quieren practicar pero es el profesor el que decide cuáles están más verdes y esos son los que se bailan.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:1 [La clase se ha desarrollado de..] (7:7) (Super)

Codes: [Dirigido]

La clase se ha desarrollado de una forma muy similar a la anterior en cuanto a la estructura y metodología empleada. Los bailes se ejecutan completos y si hay equivocaciones se vuelven a repetir desde el principio aunque el fallo se haya dado hacia el final de la pieza. No se practica movimientos o pasos complicados fuera de los bailes como ejercicios. Da la impresión de que la importancia se da a la memorización completa del baile más que a la calidad de su ejecución.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:8 [También en esta clase se ha re..] (23:23) (Super)

Codes: [Dirigido]

También en esta clase se ha repetido la sesión de la semana pasada. Tras el calentamiento y los ejercicios de castañuelas en círculo, se ponen a bailar bailes que ya se saben o que están a medio aprender.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:3 [He acudido por la mañana con u..]

(23:23) (Super)

Codes: [Dirigido]

He acudido por la mañana con una amiga al curso de danzas asturianas. La clase la daban dos bailarines, chico y chica, en la Casa de la Cultura de Quart de Poblet.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:6 [Por la tarde hemos ido a la pl..]

(27:27) (Super)

Codes: [Dirigido]

Por la tarde hemos ido a la plaza a aprender danzas de palos o bastones y ritmos griegos. Tanto lo aprendido por la mañana como lo aprendido por la tarde, se iba a bailar por la noche en la plaza. Los grupos se forman tal cual, nadie tiene círculos cerrados. El ambiente es muy agradable. Había gente del pueblo mirando, pero la mayoría se incorporaban al grupo y aprendían los bailes.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:11 [Tras rellenarlos empieza la cl..] (29:29)

(Super)

Codes: [Dirigido]

Tras rellenarlos empieza la clase y como se ha hecho un poco tarde han pasado directamente a ensayar los bailes.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:13 [La clase empieza con los peque..] (36:36)

(Super)

Codes: [Dirigido]

La clase empieza con los pequeños en un círculo de sillas. Gerard les enseña canciones populares, primero la letra solamente y después la melodía.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:23 [Los más mayores no cantan al p..] (39:39)

(Super)

Codes: [Dirigido]

Los más mayores no cantan al principio, pero sí tocan las castañuelas. La clase comienza directamente con un círculo de calentamiento y aprendizaje de castañuelas y luego a bailar. Han ensayado la Dansà.

P49: 13. Laura Carlet.rtf - 49:7 [Las clases comienzan en círcul..] (14:14)

(Super)

Codes: [Dirigido]

Las clases comienzan en círculo para trabajar las castañuelas y los braceos y

luego se pasa directamente a los bailes, no hay más calentamiento.

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:2 [Las clases empiezan con un cal..] (13:13)

(Super)

Codes: [Dirigido]

Las clases empiezan con un calentamiento de castañuelas en un círculo, se les corrige colectivamente la posición de los brazos y el estiramiento de la espalda. Luego pasan a formar una fila detrás de la profesora y ensayan diversos bailes por coplas sin música. No hay ningún orden prefijado en la fila, se van poniendo buscando espacio pero sin que la profesora decida quién se pone al lado de quién. Después ya con música se emparejan como quieren y bailan los bailes. Si se equivocan los repiten desde el principio. (No hay costumbre de repetir los trozos difíciles para consolidar).

Code: Distribución libre {18-2}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:36 [Cuando el ensayo propiamente d..] (24:24) (Super)

Codes: [Distribución libre]

Cuando el ensayo propiamente dicho empieza, los bailarores se distribuyen libremente por el espacio del aula.

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:49 [Cuando ya está el círculo comp..] (20:20) (Super)

Codes: [Distribución libre]

Cuando ya está el círculo completo

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:9 [No parecen haber puestos deter..] (17:17) (Super)

Codes: [Distribución libre]

No parecen haber puestos determinados en el aula.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:7 [No han vuelto a venir las bail..] (9:9) (Super)

Codes: [Distribución libre]

No han vuelto a venir las bailadoras antiguas que se incorporaron en la anterior clase. A lo largo de la clase se siguen repasando los bailes de la Ronda de la Verge y se nombran los Cants dels Maigs

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:12 [En las clases se sigue corrigi..] (14:14) (Super)

Codes: [Dirigido] [Distribución libre]

En las clases se sigue corrigiendo y limpiando los bailes. Hay un toque de castañuelas que no sale bien y los bailarores tratan de simplificarlo pero se nota mucho. Las correcciones siempre las hace el director del grupo

P27: ALIMARA 22.rtf - 27:4 [Excepto cuando se repasan los ..] (14:14) (Super)

Codes: [Distribución libre]

Excepto cuando se repasan los bailes del espectáculo Alimara 30 Anys, en donde todos los puestos están ya fijados, en los demás danzas y bailes que se están trabajando cada uno se pone dónde y con quien quiere.

P36: ALIMARA 30.rtf - 36:3 [Seguimos preparando la Dansà d..] (7:7) (Super)

Codes: [Distribución libre]

Seguimos preparando la Dansà de Sant Blai y, como se trata de una danza muy tranquila, he bailado ya hoy un poco con el grupo. Estamos en cuadros de dos parejas enfrentadas y en uno de los cuadros está el director que es quien propone los encadenamientos o pasadas a practicar. Un poco más tarde ya cada cuadro decidía que pasadas hacía cada uno y las practicaba a su aire.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:7 [Más tarde pasan a bailar unos ..] (14:14) (Super)

Codes: [Dirigido] [Distribución libre]

Más tarde pasan a bailar unos cuantos bailes que ya tienen medio aprendidos.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:29 [La sesión ha empezado con un c..] (12:12) (Super)

Codes: [Distribución libre]

La sesión ha empezado con un calentamiento en círculo, las niñas no dejaban de hablar ni un momento. Tienen mucha confianza con el profesor y él se lo pasa muy bien con ellas. Cuando acaba el calentamiento siguen en círculo trabajando las castañuelas. Ahora ya están un poco más calladas pero no demasiado.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:30 [a clase se ha desarrollado bás..] (40:40) (Super)

Codes: [Distribución libre]

a clase se ha desarrollado básicamente como la clase anterior pero ahora los bailes son más complicados.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:11 [Cuando se colocan para bailar,..] (27:27) (Super)

Codes: [Distribución libre]

Cuando se colocan para bailar, las parejas se forman aleatoriamente o por gusto de ellas, no hay posiciones preestablecidas ni papeles más destacados que otros.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:2 [En los bailes no hay sitios es..] (12:12) (Super)

Codes: [Distribución libre]

En los bailes no hay sitios establecidos

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:7 [Los grupos se forman tal cual,..]
 (27:27) (Super)
 Codes: [Distribución libre]
 Los grupos se forman tal cual, nadie tiene círculos cerrados. El ambiente es muy agradable.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:9 [He acudido por la mañana con u..]
 (23:23) (Super)
 Codes: [Distribución libre]
 He acudido por la mañana con una amiga al curso de danzas asturianas. La clase la daban dos bailarores, chico y chica, en la Casa de la Cultura de Quart de Poblet. La música era en directo interpretada por el grupo La Bandina del Tombo al que pertenecen los profesores. La asistencia era libre y nadie nos ha preguntado nada para entrar. Al momento nos hemos sentido como si todos nos conociéramos de hace tiempo y bailábamos con quien queríamos sin ningún problema. Al final había una comida para todo el que quisiera, resultaba curioso porque nos acabábamos de conocer.

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:5 [No hay ningún orden prefijado ..] (13:13)
 (Super)
 Codes: [Distribución libre]
 No hay ningún orden prefijado en la fila, se van poniendo buscando espacio pero sin que la profesora decida quién se pone al lado de quién. Después ya con música se emparejan como quieren y bailan los bailes.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:1 [No hay parejas definidas ni pr..] (6:6) (Super)
 Codes: [Distribución libre]
 No hay parejas definidas ni protagonismos aparentes.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:13 [salvador mercado.mp3] (21:12 0:07) (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Idéntica valía personal]
 [No obsesión técnica]

S.M.- En un "Sarao", tampoco, cada uno baila como quiere y con quiere y con las "Passades" que quiere.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:4 [Baile creado por el pueblo] (1:09 0:19)
 (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Espontaneidad] [No obsesión técnica]
 S.M.- Hemos comenzado nuestra presentación de "Novella", la "Federació de Cultura Tradicional Valenciana", primero bailando una "Dansà" en l'Avinguda de les Germanies, que como habréis reconocido eran "Les Danses de Gandia", danzas sencillas como corresponde a un baile netamente popular, creado por el pueblo.

 Code: Diversión {11-2}~

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:7 [El ensayo ha sido muy divertid..] (10:10) (Super)
 Codes: [Diversión]
 El ensayo ha sido muy divertido

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:6 [Tienen mucha confianza con el ..] (12:12) (Super)
 Codes: [Diversión]
 Tienen mucha confianza con el profesor y él se lo pasa muy bien con ellas.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:17 [El comportamiento de las niñas..] (26:26) (Super)
 Codes: [Alboroto] [Diversión]
 El comportamiento de las niñas ha sido sorprendente tanto por lo que han hablado durante toda la clase como por lo felices que estaban bailando.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:5 [pero en el momento que suena l..] (9:9) (Super)
 Codes: [Diversión] [Profesor-bailador]
 pero en el momento que suena la música, se divierten mucho y están muy atentas fijándose en como se mueve el profesor que está bailando con ellas todo el tiempo.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:1 [Este año bailarás. El Mussol y..]
 (5:5) (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Compartir] [Diversión] [Relación personal]
 Este año bailarás. El Mussol ya tiene terminada la Nit Folk de 2006, con un programa pensado porque no te quedes quieto, para que bajas a pie de plaza a compartir ritmos y risas. Porque a la Nit Folk se viene a compartir ritmos, los de la música tradicional y popular que más nos gusta, que nos transporta y nos arraiga, que nos hechiza y nos enseña y risas, las que acompañan la fiesta que cada septiembre tiene lugar en la plaza de la Iglesia de Quart de Poblet.

P46: 10. Una Nit Folk a Quart 2006.rtf - 46:11 [Al acabar la cena ha empezado ..]
 (29:29) (Super)
 Codes: [Diversión]
 Al acabar la cena ha empezado el baile con una Dansà que si te la sabes la

puedes bailar con quien quieras. En el baile propiamente dicho se ha repetido todo lo del cursillo y más cosas. La plaza estaba llena de gente, muchos más de los que habían ido al cursillo así que se daba la circunstancia de que muchas personas no tenían ni idea de los bailes que hacíamos. Esta circunstancia no es importante, lo de menos en una ocasión como ésta es hacer los bailes bien pues no se trata de una actuación para el público sino todo lo contrario, se trata de que la gente baile y se integre con otras personas en una actividad de disfrute y diversión común.

P50: 14. Cena de Navidad.rtf - 50:5 [Cuando todavía estábamos en el..] (8:8) (Super)

Codes: [Diversión]

Quando todavía estábamos en el postre, algunos músicos han sacado sus instrumentos de las fundas y se han puesto a tocar melodías tradicionales. Inmediatamente los bailarines han sacado las castañuelas y, en un momento, el local se ha transformado en un improvisado salón de baile pues se han retirado sillas y mesas para dejar espacio. Todo el que ha querido se ha puesto a bailar y a cantar.

P54: 3. Cant dels maigs.rtf - 54:6 [Todos están muy contentos.] (14:14) (Super)

Codes: [Diversión] [Satisfacción]

Todos están muy contentos.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:5 [Por el camino íbamos cantando ..] (25:25) (Super)

Codes: [Diversión] [Humor]

Por el camino íbamos cantando pues algunos músicos de la rondalla se han puesto a tocar. Uno de los más jóvenes ha estado gran parte del camino contando chistes. Era talmente un viaje del instituto con los más ruidosos detrás y los más tranquilos delante.

P60: 9. Mostra de Folklore del Baix Penedés 2006.rtf - 60:21 [Al acabar cuando ya creía que ..] (41:41) (Super)

Codes: [Amistad] [Diversión]

Al acabar cuando ya creía que nos íbamos a dormir, decían de ir a la playa a bañarse porque estaban muy acalorados. Lo cierto es que de noche a mí no me apetecía bañarme pero ellos que iban con el traje tradicional habían pasado un calor espantoso. Después de que se cambiaran de ropa, nos hemos ido un grupo de unas quince personas a la playa y algunos se han bañado y otros no. Se nota que se conocen desde hace muchos años y son muy amigos. Han estado recordando otros viajes y riendo y bromeando sobre tonterías que les han pasado.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:10 [Juegos de la calle] (18:57 1:11) (Super)

Codes: [Diversión] [Juegos]

E.- Y, dentro de esa idea de que la gente vuelva a cantar y a bailar, ¿piensas que eso sería bueno para la gente?

S.M.- ¡Hombre claro!

E.- ¿Por qué?

S.M.- ¿Por qué?

E.- Sí.

S.M.- Pues porque la gente, el pueblo que canta y baila está vivo

E.- Bien, bien.

S.M.- Claro, es una manera de, de... ¿No hacemos en el colegio psicomotricidad? ¿Por qué? Porque se ha perdido mucho de los juegos de calle y lo que hacíamos de pequeños en la calle, que yo en la calle Jesús, allí en la Plaza de España, ¡nada menos!, que jugábamos al ‘Arbelló’ de frente a frente de acera, con la pelotita o jugábamos por allí, ¡mira ahora cómo van a jugar!

E.- No, no.

S.M.- ¡Imposible! Oh, ¡yo que me sé!, allí o en cualquier pueblo mismo, los niños, ¡hombre!, no digo yo que no jueguen ahora sino que no es igual. El colegio está supliendo ahora la falta de la calle porque no se puede, porque las circunstancias de la vida...

Code: Motivación al esfuerzo {11-2}~

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:3 [El director les dice a dos chi..] (9:9) (Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

El director les dice a dos chicas nuevas que empezaron a venir un poco antes de que yo viniera por primera vez, que si se aprenden algún baile podrán salir en el espectáculo de Alimara 30 anys.

P 8: ALIMARA 7.rtf - 8:5 [Se ve que si que van a salir l..] (9:10) (Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

Se ve que si que van a salir las dos chicas que son más nuevas en el grupo, en el nuevo espectáculo porque hoy han traído muestras de telas para enseñárselas al director y a Bailadora7 para que les aconsejen y empezar a hacerse los trajes adecuados para el espectáculo.

P14: ALIMARA 9.rtf - 14:4 [Me ha contado que ella fue dur..] (8:8) (Super)
Codes: [Consideración] [Idéntica valía personal] [Motivación al
esfuerzo]

Me ha contado que ella fue durante un tiempo la responsable del grupo de niños de su pueblo y que ideó un sistema de sorteo para emparejar a los niños y que todos bailaron con todos. También intentaba que todas las filas se movieran para que todos los niños estuvieran delante alguna vez, aunque no bailaran bien porque estaba totalmente en contra de destacar a los que bailaran mejor. De esta forma sólo se conseguía que alguno de ellos se sintiera patoso, feo o antipático.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:18 [Sin embargo, si aguantan un po..] (36:36) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo]

Sin embargo, si aguantan un poco, enseguida entran a formar parte del grupo de los adultos y ya se suelen quedar para mucho tiempo.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:2 [El profesor les ha dicho que a..] (10:10) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo] [Relación personal]

El profesor les ha dicho que a final de este mes de Junio van a participar en un Aplec de Danses con niños y niñas de otros pueblos.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:3 [Van a tener que ensayar mucho ..] (10:10) (Super)
Codes: [Esfuerzo e interés] [Motivación al esfuerzo]

Van a tener que ensayar mucho para que les salgan todos los bailes y les ha dicho que si se esfuerzan podrán bailar la Dansa de les Vetes que es su preferido.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:14 [En este momento los niños y lo..] (36:36)
(Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

En este momento los niños y los mayores tienen a su disposición instrumentos tradicionales (que aporta Gerard) Cada niño elige el instrumento que le apetece y lleva el ritmo a su aire.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:20 [sólo hay un niño que no quiere..] (37:37)
(Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

sólo hay un niño que no quiere bailar y está lloriqueando. No le obligan a incorporarse al grupo, sólo tratan de motivarlo para que venga pero el se esconde por el local.

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:11 [Ella en su colegio trata de mo..] (19:19)
(Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

Ella en su colegio trata de motivar a sus alumnos chicos para que bailen determinadas piezas que son de niños (Cavallets, Turcs, etc.)

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:14 [Mónica me dice que, a la hora ..] (23:23)
(Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

Mónica me dice que, a la hora de decidir quien sale en los bailes o quien lleva la delantera, sólo tienen en cuenta el esfuerzo y la asistencia.

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:16 [Lo mismo pasa con las actuacio..] (23:23)
(Super)

Codes: [Motivación al esfuerzo]

Lo mismo pasa con las actuaciones porque se tiene en cuenta el que los niños acudan o no a las actividades propuestas.

Code: No comparaciones {1-2}~

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:5 [Una de las más pequeñas suele ..] (14:14) (Super)
Codes: [Irresponsabilidad] [No comparaciones]

Una de las más pequeñas suele olvidar las castañuelas en casa y el profesor le ha advertido que hace un tiempo tocaba las castañuelas incluso mejor que su hermana pero que ahora ya casi ni se acuerda de tocarlas.

Code: No obsesión técnica {13-2}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:37 [En el aula hay dos espejos per..] (24:24) (Super)
Codes: [No obsesión técnica]

En el aula hay dos espejos pero no se baila de cara a ninguno de ellos como en las clases de danza oficiales, no parece que lo usen para observarse y corregirse.

P 3: ALIMARA 2.rtf - 3:12 [De todas formas el espejo no s..] (17:17) (Super)
Codes: [No obsesión técnica]

De todas formas el espejo no se usa para nada, creo que podríamos perfectamente estar de espaldas al mismo.

P 9: ALIMARA 8.rtf - 9:9 [El ensayo se acaba muy pronto ..] (15:15) (Super)
 Codes: [No obsesión técnica] [Satisfacción]
 El ensayo se acaba muy pronto y subimos al aula dónde ensaya la rondalla para practicar las melodías que vamos a cantar por la calle la semana que viene. Nos han repartido unas fotocopias con las letras de los cantos. Ha sido muy divertido y el ambiente era muy bueno. No importa si te equivocas o desafinas, el caso es cantar.

P16: ALIMARA 11.doc - 16:5 [No se observa ninguna discrimi..] (14:14) (Super)
 Codes: [Consideración] [Idéntica valía personal] [No obsesión técnica]
 No se observa ninguna discriminación por edad o físico a la hora de situar a los bailadores en sus sitios. Tampoco parece importar si bailan mejor o peor. Sólo se está teniendo en cuenta el criterio del tiempo a emplear en los cambios de vestuario para decidir quien sale y quien no en cada momento.

P34: ALIMARA 28.rtf - 34:3 [El ensayo ha sido muy divertid..] (10:10) (Super)
 Codes: [No obsesión técnica]
 El ensayo ha sido muy divertido, nos han separado por voces y desafinábamos mucho pero no se trata de una actuación de responsabilidad sino de cantar por la calle en Navidad.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:1 [Ha tratado de mentalizarme un ..] (8:8) (Super)
 Codes: [Espontaneidad] [No obsesión técnica]
 Ha tratado de mentalizarme un poco para lo que me iba a encontrar porque decía que si estoy acostumbrada a las clases de danza oficial, voy a encontrar mucha diferencia en la disciplina y el interés de las alumnas. Los mismos padres no le dan tanta importancia a las clases de Folklore como a las de danza oficial porque no conducen a ninguna titulación. Todo es más relajado.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:2 [Da la impresión de que la impo..] (7:7) (Super)
 Codes: [No obsesión técnica]
 Da la impresión de que la importancia se da a la memorización completa del baile más que a la calidad de su ejecución.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:7 [No les corrige demasiado los b..] (25:25) (Super)
 Codes: [No obsesión técnica]
 No les corrige demasiado los bailes en cuanto a aspectos técnicos, ni tampoco propone tareas de repaso para casa.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:21 [No observo ninguna exigencia t..] (37:37) (Super)
 Codes: [No obsesión técnica]
 No observo ninguna exigencia técnica pero sí muchas ganas de que los niños se integren en el grupo y participen de lo que están haciendo.

P49: 13. Laura Carlet.rtf - 49:9 [No pretenden que aprendan a ba..] (14:14) (Super)
 Codes: [No obsesión técnica]
 No pretenden que aprendan a bailar técnicamente, les importa mucho más que disfruten con los bailes tradicionales. Los más pequeños no llevan castañuelas porque no hay suficiente tiempo para que aprendan a tocarlas, ni se plantean las clases con la seriedad que requeriría el hecho de impartir clases de técnica de castañuelas a esta edad.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:12 [No jerarquía de nivel de baile..] (20:38 0:33) (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Idéntica valía personal] [No obsesión técnica]
 E.- Yo lo que veo en vosotros mucho es que, dentro de un límite, no tiene importancia que uno baile mejor o que uno baile peor, que esas cosas no se tienen en cuenta. Si es para el escenario, probablemente lo mirarás más...
 S.M.- Sí...
 E.- pero si es para una manifestación como la ‘‘Dansà’’, por ejemplo...
 S.M.- No, no, cada un baila perfectamente con quien quiere.
 E.- No hay ninguna jerarquía porque uno baile mejor o peor... Esas cosas, ¿se tienen en cuenta?
 S.M.- No, no de cara a la ‘‘Dansà’’ ni pensarlo.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:13 [salvador mercado.mp3] (21:12 0:07) (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Idéntica valía personal] [No obsesión técnica]
 S.M.- En un ‘‘Sarao’’, tampoco, cada uno baila como quiere y con quien quiere y con las ‘‘Passades’’ que quiere.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:4 [Baile creado por el pueblo] (1:09 0:19) (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Distribución libre] [Espontaneidad] [No obsesión técnica]

S.M.- Hemos comenzado nuestra presentación de 'Novella', la 'Federació de Cultura Tradicional Valenciana', primero bailando una 'Dansà' en l'Avinguda de les Germanies, que como habréis reconocido eran 'Les Danses de Gandía', danzas sencillas como corresponde a un baile netamente popular, creado por el pueblo.

Code: No Peleas {2-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:13 [Al final han bailado la Dansa ..] (20:20) (Super)

Codes: [No Peleas]

Al final han bailado la Dansa de les Vetes en el que se utilizan unas cintas de colores. Se daba la circunstancia que todas las cintas eran rosas menos una que era azul y se han peleado por cogerla. Creo que pasa todos los días y el profesor se ha disgustado un poco porque no tiene ninguna importancia el color de las cintas y no quiere que se peleen por esa tontería. Si siguen así no volverá a traer la cinta azul.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:15 [No se pelean por el instrument..] (36:36) (Super)

Codes: [No Peleas]

No se pelean por el instrumento.

Code: No recriminación individual {12-2}~

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:2 [En ningún momento se le ha cor..] (12:12) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal] [No recriminación individual]

En ningún momento se le ha corregido a nadie de una forma desagradable ni, por supuesto, se ha dejado a nadie en ridículo. Las correcciones siempre son en general, como mucho en particular a los bailarines porque no ponen todo el empeño que podrían en tocar correctamente las castañuelas y en los bailes que sólo las tocan los hombres, el sonido de las mismas queda pobre. Nunca se habla de defectos de nadie en concreto a la hora de bailar y si alguien se equivoca suele tomarse más bien con alegría y bromas. Es difícil que alguien se ofenda porque las llamadas de atención siempre son a todo el grupo, porque se van de la música, corren o, por el contrario van lentos, etc.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:5 [Las correcciones siempre las h..] (14:14) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

Las correcciones siempre las hace el director del grupo pero siempre al grupo entero sin humillar a nadie. Nunca te sientes mal por ti o por otra persona porque el respeto entre todos es muy grande.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:12 [el profesor la llamaba pero no..] (18:18) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

el profesor la llamaba pero no la reñía,

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:14 [Otra de las pequeñas que tendr..] (22:22) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

Otra de las pequeñas que tendrá unos seis años todo lo más, se ha equivocado en este último baile pero no ha habido riñas ni nada parecido.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:26 [El profesor no les ha corregid..] (46:46) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

El profesor no les ha corregido en ningún momento por equivocarse o bailar mal,

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:6 [En este baile, el profesor sí ..] (11:11) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

En este baile, el profesor sí que las mira y corrige sobre la marcha pero no ha reñido a nadie en concreto sino que llama la atención siempre al grupo. Hoy no salía la danza y la han repetido muchas veces pero, se equivocara quien se equivocara, él siempre decía que la labor es de todos y se ha enfadado con unas niñas que le estaban echando la culpa a la que se equivocaba. Les ha dicho que si no ponían atención iban a salir 10 minutos más tarde hasta que saliera bien, pero no ha hecho falta pues al final más o menos lo han conseguido.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:4 [El único 'castigo' es repetir..] (12:12) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

El único 'castigo' es repetirlos. El profesor nunca riñe a las niñas si se equivocan, solo les pide más atención y ganas.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:18 [Repasan los movimientos de una..] (37:37) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

Repasan los movimientos de unas vueltas que no salen y me gusta que Gerard le corrige la dirección equivocada de una vuelta al niño que se confunde siempre, diciéndoselo al oído y así nadie se entera de la corrección.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:25 [No he observado ninguna correc..] (39:39) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

No he observado ninguna corrección individual y apenas colectiva.

P49: 13. Laura Carlet.rtf - 49:8 [No hay comparaciones ni riñas,..] (14:14) (Super)
 Codes: [No recriminación individual]
 No hay comparaciones ni riñas, sólo se les dice que presten atención y que escuchen la música.

P52: 16. Mónica Godella.rtf - 52:6 [No hay comparaciones, las corr..] (15:15) (Super)
 Codes: [No recriminación individual]
 No hay comparaciones, las correcciones son para que escuchen la música o le pongan más ganas.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:11 [Todos bailan al mismo tiempo y..] (6:6) (Super)
 Codes: [No recriminación individual]
 Todos bailan al mismo tiempo y asumen los errores como colectivos.

 Code: Profesor-bailador {10-2}~

P 2: ALIMARA 1.rtf - 2:41 [pero no actúa como un profesor..] (26:26) (Super)
 Codes: [Profesor-bailador]
 pero no actúa como un profesor de danza oficial, él baila todos los bailes y no se dedica a mirar y corregir paseando por la clase o desde un sitio estático.

P 4: ALIMARA 3.rtf - 4:9 [El hecho de que el director ba..] (12:12) (Super)
 Codes: [Profesor-bailador] [Satisfacción]
 El hecho de que el director baile todos los bailes y no se pasee por la clase a mirar o a corregir hace que no te sientas cohibida por como te salen las cosas.

P 5: ALIMARA 4.rtf - 5:4 [En esta clase, igual que en la..] (11:11) (Super)
 Codes: [Dirigido] [Profesor-bailador]
 En esta clase, igual que en las anteriores, las propuestas de bailes, correcciones y demás las hace el director del grupo, que sigue bailando todos los bailes como un más. En lo sucesivo, de no haber algún cambio, ya no lo volveré a comentar.

P21: ALIMARA 16.rtf - 21:7 [No observo en el director ning..] (14:14) (Super)
 Codes: [Profesor-bailador]
 No observo en el director ningún atisbo de soberbia o prepotencia, él es el primero en reconocer cuando se equivoca o se le ha olvidado algo.

P31: ALIMARA 25.rtf - 31:2 [En algunas ocasiones los baile..] (10:10) (Super)
 Codes: [Profesor-bailador]
 En algunas ocasiones los bailes no los enseña o reenseña el profesor,

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:8 [El profesor baila todo el tiem..] (14:14) (Super)
 Codes: [Profesor-bailador]
 El profesor baila todo el tiempo con ellas tanto si están en fila, en grupo o parejas. No actúa de profesor corrigiendo o poniéndose delante sino que ocupa alguno de los lugares de los bailes como uno más, incluso si están ensayando cara al espejo, él no está más adelantado que las niñas.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:20 [La clase se ha desarrollado bá..] (40:40) (Super)
 Codes: [Dirigido] [Profesor-bailador]
 La clase se ha desarrollado básicamente como la clase anterior pero ahora los bailes son más complicados. La función que el profesor cumple es similar, baila en todos los bailes y no adopta nunca un lugar destacado en la clase.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:5 [pero en el momento que suena l..] (9:9) (Super)
 Codes: [Diversión] [Profesor-bailador]
 pero en el momento que suena la música, se divierten mucho y están muy atentas fijándose en como se mueve el profesor que está bailando con ellas todo el tiempo.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:24 [anto Gerard como sus ayudantes..] (39:39) (Super)
 Codes: [Profesor-bailador]
 anto Gerard como sus ayudantes bailan con los niños, no están de profesores paseando o delante de los demás sino que actúan como unos bailadores más.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:2 [Los profesores son un chico y ..] (6:6) (Super)
 Codes: [Profesor-bailador]
 Los profesores son un chico y una chica que también bailan en Alimara pero no se destacan en el grupo como profesores.

 Code: Propósito común {13-2}~

P 7: ALIMARA 6.rtf - 7:1 [Al inicio del ensayo comenta a..] (8:8) (Super)
 Codes: [Irresponsabilidad] [Propósito común]
 Al inicio del ensayo comenta a los bailadores que el espectáculo es cosa de todos y que precisa del compromiso de cada uno de ellos. Todos son importantes y no deben faltar a los ensayos pues no se trata de hacer una representación mediocre.

P17: ALIMARA 12.rtf - 17:2 [Comenta que la responsabilidad..] (8:8) (Super)
 Codes: [Propósito común]

Comenta que la responsabilidad es de todos y que es necesario el esfuerzo de cada uno.

P20: ALIMARA 15.rtf - 20:7 [Hubieron escenas de tensión, l..] (10:10) (Super)
 Codes: [Conflicto] [Consideración] [Propósito común]

Hubieron escenas de tensión, lógicas ante un estreno, algunas expresiones fuera de tono en una pequeña riña que mantuvieron el cantador y el director, pero se mantuvo el respeto y la unidad dentro del grupo que no dejó de ayudarse y de esforzarse por un buen resultado del proyecto.

P28: ALIMARA 23.rtf - 28:2 [Hemos quedado todos para ir al..] (8:8) (Super)
 Codes: [Propósito común]

Hemos quedado todos para ir al acto.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:7 [Hoy no salía la danza y la han..] (11:11) (Super)
 Codes: [Propósito común]

Hoy no salía la danza y la han repetido muchas veces pero, se equivocara quien se equivocara, él siempre decía que la labor es de todos y se ha enfadado con unas niñas que le estaban echando la culpa a la que se equivocaba. Les ha dicho que si no ponían atención iban a salir 10 minutos más tarde hasta que saliera bien, pero no ha hecho falta pues al final más o menos lo han conseguido.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:3 [y si no salen, la responsabili..] (12:12) (Super)
 Codes: [Propósito común]

y si no salen, la responsabilidad es de todos.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:8 [En lo que más insiste es en la..] (25:25) (Super)
 Codes: [Propósito común]

En lo que más insiste es en la atención y el interés y en que se fijen unas en otras para ir igualadas y que el baile salga bien.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:4 [Le ayudan en las clases tres m..] (23:23) (Super)
 Codes: [Propósito común]

Le ayudan en las clases tres mujeres también bailadoras. Toda la familia está implicada en la tarea, los hijos de Gerard también acuden a los ensayos y bailan en el grupo.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:3 [Todos bailan al mismo tiempo y..] (6:6) (Super)
 Codes: [Participación] [Propósito común]

Todos bailan al mismo tiempo y asumen los errores como colectivos. Deciden entre todos qué bailes es necesario ensayar más y los bailan.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:11 [El Folklore no individualiza] (20:08 0:30) (Super)
 Codes: [Propósito común] [Relación personal]

S.M.- La gente que canta y baila...

E.- ¿Está más unida?

S.M.- Sí, aparte sí, porque está haciendo una cosa en común. El folklore lo que puede hacer es quitar esa individualidad, al bailar en pareja pierdes esa individualidad porque tienes que comunicarte con el otro. Si quieres bailar bien, si no... eres una persona que está en frente de otra y...

E.- Y ya.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:28 [Prima el conjunto] (56:08 0:30) (Super)
 Codes: [Propósito común]

S.M.- Es posible que dos congenien más, pero saben que bailan con el que toca bailar y se acabó porque es una cosa de colectivo, no de individualidades. La individualidad pues... hombre tú puedes bailar mejor, pues... estupendo, si te lo crees... pues vale, pero la individualidad no es lo que prima, sino el conjunto.

P62: Entrevista Alimara radio.mp3 - 62:14 [La Dansà como unión de las per..] (20:11 0:32) (Super)
 Codes: [A pie de plaza] [Propósito común]

Presentadora.- ¿Vuestros mayores esfuerzos y atención han sido probablemente a la ‘Dansà’, no? A la difusión de la ‘Dansà’.

S.M.- La verdad es que hemos tenido suerte y la gente ha aceptado que es nuestro baile nacional, porque tú ya sabes que ha habido momentos muy difíciles, ¿no?, y que la gente simplemente ha estado en contra de muchas cosas y, entonces la ‘Dansà’ la ha aceptado todo el mundo y todo el mundo es conecedor de que es nuestro baile y que tenemos algo que nos une. Bueno, como tantísimas otras cosas.

P63: federació novella-gandia.wav - 63:6 [Unión en la Federació Novella] (1:59 0:27) (Super)
 Codes: [Federación] [Propósito común]

S.M.- La ‘Federació Novella’ la formamos las siguientes asociaciones: Estudiosos del ‘Ball de Torrent’, ‘La Dansà’, ‘Alducar-Indumentaria Tradicional Valenciana’, ‘Alimara de la Societat Coral El Micalet de València’, ‘El Poblet de Godella’, ‘El Millars de Castelló’, ‘Cardaors de Bocairent’, ‘Grup de Danses d’Alfarb’,

‘L’Aljama de Bétera’, ‘Berca d’Algemesí’ y ‘Roís de Corella’ de aquí de Gandía.

Code: Valoración Folklore {3-3}~

P 8: ALIMARA 7.rtf - 8:9 [Evitar el olvido] (8:8) (Super)

Codes: [Valoración Folklore]

El director comenta que lo que pretenden es difundirlas y que no se pierdan.

P42: ALAQUÀS 4.rtf - 42:6 [Mantener costumbres] (18:18) (Super)

Codes: [Valoración Folklore]

Están por la labor de mantener y difundir las costumbres de los pueblos.

P48: 12. Gerard Alfarb.rtf - 48:1 [Labor de los grupos] (5:11) (Super)

Codes: [Relación personal] [Valoración Folklore]

Desde su creación el año 1997, la iniciativa y la coordinación de la Escuela de Danzas de Alfarb está a cargo de cuatro miembros de un grupo de danzas ya desaparecido que no nos resignamos a ver como nuestros bailes tradicionales caen en el olvido. Antes al contrario, nos hemos marcado el objetivo de revivir esas tocatas y danzas que, junto a otros elementos históricos, geográficos y culturales, nos configuran como pueblo y forman parte de nuestro patrimonio colectivo.

Siempre hemos tenido presente la necesidad de registrar lo más representativo de la música popular de nuestro pueblo recogida a lo largo de muchos años de investigación y búsqueda. Este proyecto se hace realidad el año 2000 con la grabación del CD ‘Música Tradicional de Alfarb’. Con respecto a nuestro ámbito de actuación, por motivos de proximidad y de relación con diferentes grupos de danzas, habitualmente bailamos en las calles y plazas de pueblos de La Ribera, La Huerta y La Costera. Nuestro objetivo es profundizar en el conocimiento de la música popular y transmitir la estima por nuestra cultura a esos cuarenta niños y adolescentes que hoy día forman parte de la Escuela de Danzas.

¿Y porque somos miembros de la federación Novella?

Puesto que buscamos sentirnos apoyados por gente que persigue la misma finalidad: la investigación, divulgación y estima de la cultura tradicional valenciana pero desde un punto de vista riguroso y decididamente reivindicativo.

<<http://federacionovella.com/html/alfarb.html>>

ANEXO E.6. Categoría central: Valores en la enseñanza infantil y juvenil del folklore

E.6.1. Familia de códigos: Alegría

HU: TESIS

File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLASTi\TextBank\TESIS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 06/07/08 16:22:35

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family Alegría

Code: Celebración {13-0}~

P52: 16. Godella.rtf - 52:12 [Mónica y la gente más joven re..] (21:21) (Super)

Codes: [Celebración] [Convivencia] [Relación personal]

Mónica y la gente más joven recordaban que de pequeños se hacían cenas y fiestas en las que no sólo se bailaba sino que se jugaba mucho y los niños se lo pasaban muy bien. Han recuperado esa costumbre y al final de curso celebran una cena de ese estilo. De no celebrarse resulta que los niños solo se conocen de los ensayos y las actuaciones pero no tienen más relación. Pueden ir padres, amigos

P57: 6. Aplec Alaquás.rtf - 57:7 [Al acabar nos hemos vuelto a i..] (12:12) (Super)

Codes: [Celebración]

Al acabar nos hemos vuelto a ir de pasacalle hacia el local de la Unió Musical porque la organización del Aplec invitaba a todos los asistentes a un aperitivo.

Code: Diversión {11-2}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:6 [Tienen mucha confianza con el ..] (12:12) (Super)

Codes: [Diversión]

Tienen mucha confianza con el profesor y él se lo pasa muy bien con ellas.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:17 [El comportamiento de las niñas..] (26:26) (Super)

Codes: [Alboroto] [Diversión]

El comportamiento de las niñas ha sido sorprendente tanto por lo que han hablado durante toda la clase como por lo felices que estaban bailando.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:5 [pero en el momento que suena l..] (9:9) (Super)

Codes: [Diversión] [Profesor-bailador]

pero en el momento que suena la música, se divierten mucho y están muy atentas fijándose en como se mueve el profesor que está bailando con ellas todo el tiempo.

P61: salvador mercado.mp3 - 61:10 [Juegos de la calle] (18:57 1:11) (Super)

Codes: [Diversión] [Juegos]

E.- Y, dentro de esa idea de que la gente vuelva a cantar y a bailar, ¿piensas que eso sería bueno para la gente?

S.M.- ¡Hombre claro!

E.- ¿Por qué?

S.M.- ¿Por qué?

E.- Sí.

S.M.- Pues porque la gente, el pueblo que canta y baila está vivo

E.- Bien, bien.

S.M.- Claro, es una manera de, de... ¿No hacemos en el colegio psicomotricidad? ¿Por qué? Porque se ha perdido mucho de los juegos de calle y lo que hacíamos de pequeños en la calle, que yo en la calle Jesús, allí en la Plaza de España, ¡nada menos!, que jugábamos al ‘‘Arbelló’’ de frente a acera, con la pelotita o jugábamos por allí, ¡mira ahora cómo van a jugar!

E.- No, no.

S.M.- ¡Imposible! Oh, ¡yo que me sé!, allí o en cualquier pueblo mismo, los niños, ¡hombre!, no digo yo que no jueguen ahora sino que no es igual. El colegio está supliendo ahora la falta de la calle porque no se puede, porque las circunstancias de la vida...

Code: Espontaneidad {6-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:1 [Ha tratado de mentalizarme un ..] (8:8) (Super)

Codes: [Espontaneidad] [No obsesión técnica]

Ha tratado de mentalizarme un poco para lo que me iba a encontrar porque decía que si estoy acostumbrada a las clases de danza oficial, voy a encontrar mucha diferencia en la disciplina y el interés de las alumnas. Los mismos padres no le dan tanta importancia a las clases de Folklore como a las de danza oficial porque no conducen a ninguna titulación. Todo es más relajado.

P42: ALAQUÀS 4.rtf - 42:3 [Les he preguntado si ellos par..] (18:18) (Super)
Codes: [Espontaneidad]

Les he preguntado si ellos participan en concursos y me han comentado que su grupo no ha querido entrar en esa dinámica porque no les interesa la competitividad que se da en estos certámenes o en el mundo de las comisiones de fallas.

Code: Humor {14-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:15 [Era como una fiesta, nos hemos..] (22:22) (Super)
Codes: [Humor]

Era como una fiesta, nos hemos reído todos y la niña mucho más.

P52: 16. Godella.rtf - 52:8 [El trato es muy cariñoso hacia..] (15:15) (Super)
Codes: [Cariño] [Humor]

El trato es muy cariñoso hacia los niños, les da mucha confianza, les gasta bromas y a los alumnos se les nota muy a gusto en el ensayo.

Code: Satisfacción {30-1}~

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:3 [Las niñas están igual de conte..] (9:9) (Super)
Codes: [Satisfacción]

Las niñas están igual de contentas que la semana pasada.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:10 [se nota un ambiente muy agrada..] (27:27) (Super)
Codes: [Satisfacción]

se nota un ambiente muy agradable en la clase.

P42: ALAQUÀS 4.rtf - 42:7 [pero lo más importante es lo q..] (18:18) (Super)
Codes: [Satisfacción]

pero lo más importante es lo que disfrutan con esta actividad.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:1 [Hoy era la última clase a la q..] (8:8) (Super)
Codes: [Acogimiento] [Satisfacción]

Hoy era la última clase a la que asistía y he bailado con las niñas tal y como les prometí el primer día. Estaban muy ilusionadas y yo he 'jugado' a que no sabía los bailes y que me lo tenían que ir avisando todo.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:16 [Me llama la atención que los n..] (36:36) (Super)
Codes: [Satisfacción]

Me llama la atención que los niños están con la boca abierta, no se despistan ni un momento con las canciones. Están verdaderamente contentos.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:26 [El ambiente es muy bueno y agr..] (39:39) (Super)
Codes: [Satisfacción]

El ambiente es muy bueno y agradable.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:4 [pero esto sólo pasa con los má..] (10:10) (Super)
Codes: [Satisfacción]

pero esto sólo pasa con los más pequeños, las más mayorcitas que son unas 25 ya vienen por gusto.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:10 [les importa mucho más que disf..] (14:14) (Super)
Codes: [Satisfacción]

les importa mucho más que disfruten con los bailes tradicionales.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:12 [un grupo de unas 10 madres de ..] (16:16) (Super)
Codes: [Satisfacción]

un grupo de unas 10 madres de los mismos niños que se ha formado espontáneamente y ahora dedican el tiempo que esperan a sus hijos, a aprender bailes tradicionales. En realidad se los enseñan unas a otras porque la profesora bastante tiene con los niños. A ratitos va y les enseña algo nuevo y ellas se lo repasan. Yo también he estado bailando con ellas un poco. Muy buen ambiente entre ellas. Están muy contentas y se divierten mucho aprendiendo estos bailes tradicionales. Las madres son muy simpáticas y se han hecho muy amigas desde que se conocieron en los ensayos del folklore.

E.6.2. Familia de códigos: Respeto y tolerancia

HU: TESIS
File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 06/07/08 16:30:29
Codes-quotations list
Code-Filter: Code Family Respeto/Tolerancia

Code: Aceptación {3-0}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:21 [También estaban muy interesada..] (42:42) (Super)
Codes: [Aceptación]

También estaban muy interesadas por saber quién era yo y qué estaba haciendo allí. Les ha hecho ilusión que les haya dicho que iba a ir durante un tiempo a ver sus clases para aprender de ellas y de su profesor. Creo que no lo han entendido muy bien porque me preguntaban si yo no me sabía ya sus bailes

P43: ALAQUÀS 5.rtf - 43:3 [Este grupo me ha preguntado mu..] (20:20) (Super)
Codes: [Aceptación]

Este grupo me ha preguntado muchas cosas sobre el cuestionario y sobre mi trabajo. Querían saber si iba a publicar sus respuestas y si hablaría de ellas en mi investigación.

Code: Amabilidad {7-0}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:2 [Ha tratado de mentalizarme un ..] (8:8) (Super)
Codes: [Amabilidad]

Ha tratado de mentalizarme un poco para lo que me iba a encontrar

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:3 [Cuando ya hemos entrado al aul..] (10:10) (Super)
Codes: [Amabilidad]

Cuando ya hemos entrado al aula, el profesor me ha ofrecido una silla al lado del equipo de música y he estado mirando la clase.

P49: 13.Carlet.rtf - 49:6 [El día que llegué no estaba La..] (12:12) (Super)
Codes: [Amabilidad]

El día que llegué no estaba Laura que era mi contacto, pero las otras dos profesoras, Silvia y Luisa, que estaban ese día me ofrecieron toda la ayuda que necesitaba.

P55: 4. Beniarijò.rtf - 55:10 [Ha sido una visita muy agradab..] (14:14) (Super)
Codes: [Amabilidad]

Ha sido una visita muy agradable y el trato, como de costumbre, ha sido muy cariñoso y familiar.

Code: Cariño {22-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:16 [Al acabar, el profesor quería ..] (24:24) (Super)
Codes: [Cariño] [Cuidado mutuo]

Al acabar, el profesor quería salir a fumar en el descanso entre las dos clases y las niñas le han reñido. Le tiene mucho cariño y no quieren que fume.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:23 [El profesor les hace mucho cas..] (46:46) (Super)
Codes: [Cariño] [Interés por los demás]

El profesor les hace mucho caso, escucha todo lo que le cuentan,

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:28 [Las niñas de este grupo tambié..] (48:48) (Super)
Codes: [Cariño] [Cuidado mutuo]

Las niñas de este grupo también se enfadan con el profesor porque se ha salido a fumar en el descanso entre su clase y la de los adultos.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:11 [El profesor les llama cariñosa..] (27:27) (Super)
Codes: [Cariño]

El profesor les llama cariñosamente 'charraoras' o 'vagancias' pero en un plan muy familiar.

P48: 12.Alfarb.rtf - 48:22 [El trato hacia los niños es mu..] (37:37) (Super)
Codes: [Cariño]

El trato hacia los niños es muy cariñoso por parte de todos.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:11 [Las profesoras han sido en tod..] (16:16) (Super)
Codes: [Cariño]

Las profesoras han sido en todo momento muy amables y cariñosas con las niñas y las jóvenes,

bailan con los niños e incluso con un grupo de unas 10 madres de los mismos niños que se ha formado espontáneamente y ahora dedican el tiempo que esperan a sus hijos, a aprender bailes tradicionales.

P52: 16. Godella.rtf - 52:8 [El trato es muy cariñoso hacia..] (15:15) (Super)

Codes: [Cariño] [Humor]

El trato es muy cariñoso hacia los niños, les da mucha confianza, les gasta bromas y a los alumnos se les nota muy a gusto en el ensayo.

Code: Consideración {18-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:19 [Hoy han llegado al final de la..] (38:38) (Super)

Codes: [Alboroto] [Consideración]

Hoy han llegado al final de la clase de las más pequeñas y han estado alborotando un poco. El profesor les ha llamado la atención porque no respetaban el trabajo de sus compañeras.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:9 [Con estas muchachas que ya son..] (25:25) (Super)

Codes: [Consideración]

Con estas muchachas que ya son más mayores insiste mucho en que tengan un comportamiento respetuoso. Tiene la misma paciencia que con las pequeñas, e incluso más, pero no les consiente cosas como que se marchen a beber agua sin pedirle permiso o que se pongan a chismorrear sobre vidas ajenas.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:6 [El profesor les ha hecho ver q..] (23:23) (Super)

Codes: [Consideración]

El profesor les ha hecho ver que eso era una tontería y que, además, no tenían por qué juzgar ni criticar a nadie.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:4 [Hoy una de las alumnas estaba ..] (12:12) (Super)

Codes: [Consideración]

Hoy una de las alumnas estaba especialmente rebelde e iba de un lado para otro de la clase sin integrarse en los bailes. El profesor le ha hecho ver que el hecho de dejar a sus compañeras solas en los bailes era una falta de respeto hacia ellas. La niña se ha incorporado después de la reflexión.

Code: Humildad {2-0}~

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:10 [Una de las alumnas va un poco ..] (25:25) (Super)

Codes: [Humildad]

Una de las alumnas va un poco de protagonista pero no le deja alardear de nada.

Code: Idéntica valía personal {15-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:25 [Pero las niñas están felices, ..] (46:46) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal]

Pero las niñas están felices, no creo que sean conscientes de quién baila mejor o peor. El profesor no les ha corregido en ningún momento por equivocarse o bailar mal,

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:12 [El profesor nunca compara a la..] (27:27) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal]

El profesor nunca compara a las alumnas ni le he oído decir nada parecido a que alguna baile mejor que otra.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:1 [No he observado en ningún mome..] (10:10) (Super)

Codes: [Alboroto] [Idéntica valía personal]

No he observado en ningún momento que les diga que hacen algo mal. Sólo insiste en que presten atención y que se esfuercen. Les dice cosas como 'no hacéis caso', '¿cómo estáis esta tarde!', 'no tenéis ganas de nada', 'No queréis más que hablar', porque lo cierto es que son muy, muy habladoras y solo están calladas y atentas cuando están bailando.

P52: 16. Godella.rtf - 52:7 [No se pide a nadie que lo haga..] (15:15) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal]

No se pide a nadie que lo haga delante de los demás como ejemplo.

P52: 16.Godella.rtf - 52:15 [No valoran que los niños baile..] (23:23) (Super)

Codes: [Idéntica valía personal]

No valoran que los niños bailen mejor o peor.

Code: No Peleas {2-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:13 [Al final han bailado la Dansa ..] (20:20) (Super)

Codes: [No Peleas]

Al final han bailado la Dansa de les Vetes en el que se utilizan unas cintas de colores. Se daba la circunstancia que todas las cintas eran rosas menos una que era azul y se han

peleado por cogerla. Creo que pasa todos los días y el profesor se ha disgustado un poco porque no tiene ninguna importancia el color de las cintas y no quiere que se peleen por esa tontería. Si sigue así no volverá a traer la cinta azul.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:15 [No se pelean por el instrument..] (36:36) (Super)

Codes: [No Peleas]

No se pelean por el instrumento.

Code: No recriminación individual {12-2}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:12 [el profesor la llamaba pero no..] (18:18) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

el profesor la llamaba pero no la reñía,

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:14 [Otra de las pequeñas que tendr..] (22:22) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

Otra de las pequeñas que tendrá unos seis años todo lo más, se ha equivocado en este último baile pero no ha habido riñas ni nada parecido.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:26 [El profesor no les ha corregid..] (46:46) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

El profesor no les ha corregido en ningún momento por equivocarse o bailar mal,

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:6 [En este baile, el profesor sí ..] (11:11) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

En este baile, el profesor sí que las mira y corrige sobre la marcha pero no ha reñido a nadie en concreto sino que llama la atención siempre al grupo. Hoy no salía la danza y la han repetido muchas veces pero, se equivocara quien se equivocara, él siempre decía que la labor es de todos y se ha enfadado con unas niñas que le estaban echando la culpa a la que se equivocaba. Les ha dicho que si no ponían atención iban a salir 10 minutos más tarde hasta que saliera bien, pero no ha hecho falta pues al final más o menos lo han conseguido.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:4 [El único 'castigo' es repetirl..] (12:12) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

El único 'castigo' es repetirlos. El profesor nunca riñe a las niñas si se equivocan, solo les pide más atención y ganas.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:18 [Repasan los movimientos de una..] (37:37) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

Repasan los movimientos de unas vueltas que no salen y me gusta que Gerard le corrige la dirección equivocada de una vuelta al niño que se confunde siempre, diciéndoselo al oído y así nadie se entera de la corrección.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:25 [No he observado ninguna correc..] (39:39) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

No he observado ninguna corrección individual y apenas colectiva.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:8 [No hay comparaciones ni riñas,..] (14:14) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

No hay comparaciones ni riñas, sólo se les dice que presten atención y que escuchen la música.

P52: 16. Godella.rtf - 52:6 [No hay comparaciones, las corr..] (15:15) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

No hay comparaciones, las correcciones son para que escuchen la música o le pongan más ganas.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:11 [Todos bailan al mismo tiempo y..] (6:6) (Super)

Codes: [No recriminación individual]

Todos bailan al mismo tiempo y asumen los errores como colectivos.

E.6.3. Familia de códigos: Responsabilidad

HU: TESIS

File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\TESIS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 06/07/08 16:31:35

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family Responsabilidad

Code: Cuidado instalaciones {6-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:11 [sólo le ha recriminado que se ..] (18:18) (Super)
Codes: [Cuidado instalaciones]

sólo le ha recriminado que se estaba colgando de las barras porque debía respetar y cuidar el material del aula en el que se encontraba.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:30 [El local dónde ensayan está ce..] (21:21) (Super)
Codes: [Cuidado instalaciones]

El local dónde ensayan está cedido por las instituciones municipales.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:15 [Las clases se dan al aire libr..] (12:12) (Super)
Codes: [Cuidado instalaciones]

Las clases se dan al aire libre en el patio del colegio Juan Vicente Mora de Carlet. Aprovechan también las instalaciones de dos aulas del colegio para dejar cosas y enchufar el equipo de música.

P52: 16. Godella.rtf - 52:18 [Ensayan los sábados por la mañ..] (7:7) (Super)
Codes: [Cuidado instalaciones]

Ensayan los sábados por la mañana en el patio de la escuela, al aire libre.

Aprovechan también las instalaciones de dos aulas del colegio para dejar ropas, zapatos y conectar el equipo de música.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:12 [El local que ensayan es un alm..] (4:4) (Super)
Codes: [Cuidado instalaciones]

El local que ensayan es un almacén cedido por el Ayuntamiento.

Code: Dedicación {12-1}~

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:8 [A las chicas mayores también l..] (25:25) (Super)
Codes: [Dedicación] [Relación personal]

A las chicas mayores también les ha comentado el profesor que tienen el Aplec de Danses a final de mes. Ellas no estaban de acuerdo en que se celebrara en su pueblo porque les gusta más irse de excursión a otros sitios pero esto no se podía cambiar para esta ocasión.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:3 [La labor que están realizando ..] (21:21) (Super)
Codes: [Dedicación]

La labor que están realizando desde 1997 les supone un gran esfuerzo y dedicación y les apena pensar que de no ser por su empeño, el folklore de Alfarb se estaría perdiendo.

Code: Esfuerzo e interés {7-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:27 [sólo les llama la atención por..] (46:46) (Super)
Codes: [Esfuerzo e interés]

sólo les llama la atención porque les falta interés o porque se esfuerzan poco y hablan mucho.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:3 [Van a tener que ensayar mucho ..] (10:10) (Super)
Codes: [Esfuerzo e interés] [Motivación al esfuerzo]

Van a tener que ensayar mucho para que les salgan todos los bailes y les ha dicho que si se esfuerzan podrán bailar la Dansa de les Vetes que es su preferido.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:10 [Han estado decidiendo entre to..] (27:27) (Super)
Codes: [Esfuerzo e interés] [Participación]

Han estado decidiendo entre todos que bailes quieren bailar y el profesor les ha hecho ver que uno de los que más les gusta y que es muy complicado tendrán que ensayarlo mucho para poder sacarlo en el Aplec.

Code: Motivación al esfuerzo {11-2}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:18 [Sin embargo, si aguantan un po..] (36:36) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo]

Sin embargo, si aguantan un poco, enseguida entran a formar parte del grupo de los adultos y ya se suelen quedar para mucho tiempo.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:2 [El profesor les ha dicho que a..] (10:10) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo] [Relación personal]

El profesor les ha dicho que a final de este mes de Junio van a participar en un Aplec de Danses con niños y niñas de otros pueblos.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:3 [Van a tener que ensayar mucho ..] (10:10) (Super)
Codes: [Esfuerzo e interés] [Motivación al esfuerzo]

Van a tener que ensayar mucho para que les salgan todos los bailes y les ha dicho que si se esfuerzan podrán bailar la Dansa de les Vetes que es su preferido.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:14 [En este momento los niños y lo..] (36:36) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo]

En este momento los niños y los mayores tienen a su disposición instrumentos tradicionales (que aporta Gerard) Cada niño elige el instrumento que le apetece y lleva el ritmo a su aire.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:20 [sólo hay un niño que no quiere..] (37:37) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo]

sólo hay un niño que no quiere bailar y está lloriqueando. No le obligan a incorporarse al grupo, sólo tratan de motivarlo para que venga pero él se esconde por el local.

P52: 16. Godella.rtf - 52:11 [Ella en su colegio trata de mo..] (19:19) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo]

Ella en su colegio trata de motivar a sus alumnos chicos para que bailen determinadas piezas que son de niños (Cavallets, Turcs, etc.)

P52: 16. Godella.rtf - 52:14 [Mónica me dice que, a la hora ..] (23:23) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo]

Mónica me dice que, a la hora de decidir quien sale en los bailes o quien lleva la delantera, sólo tienen en cuenta el esfuerzo y la asistencia.

P52: 16. Godella.rtf - 52:16 [Lo mismo pasa con las actuacio..] (23:23) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo]

Lo mismo pasa con las actuaciones porque se tiene en cuenta el que los niños acudan o no a las actividades propuestas.

Code: Valoración folklore {3-3}~

P42: ALAQUÀS 4.rtf - 42:6 [Mantener costumbres] (18:18) (Super)
Codes: [Valoración Folklore]

Están por la labor de mantener y difundir las costumbres de los pueblos

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:1 [Labor de los grupos] (5:11) (Super)
Codes: [Relación personal] [Valoración Folklore]

Desde su creación el año 1997, la iniciativa y la coordinación de la Escuela de Danzas de Alfarb está a cargo de cuatro miembros de un grupo de danzas ya desaparecido que no nos resignamos a ver como nuestros bailes tradicionales caen en el olvido. Antes al contrario, nos hemos marcado el objetivo de revivir esas tocatas y danzas que, junto a otros elementos históricos, geográficos y culturales, nos configuran como pueblo y forman parte de nuestro patrimonio colectivo.

Siempre hemos tenido presente la necesidad de registrar lo más representativo de la música popular de nuestro pueblo recogida a lo largo de muchos años de investigación y búsqueda. Este proyecto se hace realidad el año 2000 con la grabación del CD 'Música Tradicional de Alfarb'. Con respecto a nuestro ámbito de actuación, por motivos de proximidad y de relación con diferentes grupos de danzas, habitualmente bailamos en las calles y plazas de pueblos de La Ribera, La Huerta y La Costera. Nuestro objetivo es profundizar en el conocimiento de la música popular y transmitir la estima por nuestra cultura a esos cuarenta niños y adolescentes que hoy día forman parte de la Escuela de Danzas.

¿Y porque somos miembros de la federación Novella?

Puesto que buscamos sentirnos apoyados por gente que persigue la misma finalidad: la investigación, divulgación y estima de la cultura tradicional valenciana pero desde un punto de vista riguroso y decididamente reivindicativo.

<<http://federacionovella.com/html/alfarb.html>>

E.6.4. Familia de códigos: Cooperación

HU: TESIS

File: [C:\Usuarios\Rosario\Documentos\Scientific Software\ATLASTi\TextBank\TESIS.hpr5]

Edited by: Super

Date/Time: 06/07/08 16:26:19

Codes-quotations list

Code-Filter: Code Family Cooperación

Code: Amistad {10-0}~

Code: Cuidado mutuo {7-1}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:16 [Al acabar, el profesor quería ..] (24:24) (Super)
Codes: [Cariño] [Cuidado mutuo]

Al acabar, el profesor quería salir a fumar en el descanso entre las dos clases y las niñas le han reñido. Le tiene mucho cariño y no quieren que fume.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:28 [Las niñas de este grupo tambié..] (48:48) (Super)
Codes: [Cariño] [Cuidado mutuo]

Las niñas de este grupo también se enfadan con el profesor porque se ha salido a fumar en el descanso entre su clase y la de los adultos.

Code: Distribución libre {18-2}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:7 [Más tarde pasan a bailar unos ..] (14:14) (Super)
Codes: [Dirigido] [Distribución libre]

Más tarde pasan a bailar unos cuantos bailes que ya tienen medio aprendidos.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:29 [La sesión ha empezado con un c..] (12:12) (Super)
Codes: [Distribución libre]

La sesión ha empezado con un calentamiento en círculo, las niñas no dejaban de hablar ni un momento. Tienen mucha confianza con el profesor y él se lo pasa muy bien con ellas. Cuando acaba el calentamiento siguen en círculo trabajando las castañuelas. Ahora ya están un poco más calladas pero no demasiado.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:30 [a clase se ha desarrollado bás..] (40:40) (Super)
Codes: [Distribución libre]

a clase se ha desarrollado básicamente como la clase anterior pero ahora los bailes son más complicados.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:11 [Cuando se colocan para bailar,..] (27:27) (Super)
Codes: [Distribución libre]

Cuando se colocan para bailar, las parejas se forman aleatoriamente o por gusto de ellas, no hay posiciones preestablecidas ni papeles más destacados que otros.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:2 [En los bailes no hay sitios es..] (12:12) (Super)
Codes: [Distribución libre]

En los bailes no hay sitios establecidos

P52: 16.Godella.rtf - 52:5 [No hay ningún orden prefijado ..] (13:13) (Super)
Codes: [Distribución libre]

No hay ningún orden prefijado en la fila, se van poniendo buscando espacio pero sin que la profesora decida quién se pone al lado de quién. Después ya con música se emparejan como quieren y bailan los bailes.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:1 [No hay parejas definidas ni pr..] (6:6) (Super)
Codes: [Distribución libre]

No hay parejas definidas ni protagonismos aparentes.

Code: Interés por los demás {13-0}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:23 [El profesor les hace mucho cas..] (46:46) (Super)
Codes: [Cariño] [Interés por los demás]

El profesor les hace mucho caso, escucha todo lo que le cuentan,

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:6 [Al acabar me he despedido de l..] (16:16) (Super)
Codes: [Interés por los demás]

Al acabar me he despedido de las niñas y les he dicho que iré a verlas bailar en el Aplec.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:11 [También al acabar me he desped..] (29:29) (Super)
Codes: [Interés por los demás]

También al acabar me he despedido de las niñas y les he dicho que iré a verlas bailar en el Aplec.

Code: Profesor-bailador {10-2}~

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:8 [El profesor baila todo el tiem..] (14:14) (Super)
Codes: [Profesor-bailador]

El profesor baila todo el tiempo con ellas tanto si están en fila, en grupo o parejas. No actúa de profesor corrigiendo o poniéndose delante sino que ocupa alguno de los lugares de los bailes como uno más, incluso si están ensayando cara al espejo, él no está más adelantado que las niñas.

P39: ALAQUÀS 1.rtf - 39:20 [La clase se ha desarrollado bá..] (40:40) (Super)
Codes: [Dirigido] [Profesor-bailador]

La clase se ha desarrollado básicamente como la clase anterior pero ahora los bailes son más complicados. La función que el profesor cumple es similar, baila en todos los bailes y no adopta nunca un lugar destacado en la clase.

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:5 [pero en el momento que suena l..] (9:9) (Super)
Codes: [Diversión] [Profesor-bailador]

pero en el momento que suena la música, se divierten mucho y están muy atentas fijándose en como se mueve el profesor que está bailando con ellas todo el tiempo.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:24 [anto Gerard como sus ayudantes..] (39:39) (Super)
Codes: [Profesor-bailador]

anto Gerard como sus ayudantes bailan con los niños, no están de profesores paseando o delante de los demás sino que actúan como unos bailadores más.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:2 [Los profesores son un chico y ..] (6:6) (Super)
Codes: [Profesor-bailador]

Los profesores son un chico y una chica que también bailan en Alimara pero no se destacan en el grupo como profesores.

Code: Propósito común {13-2}~

P40: ALAQUÀS 2.doc.rtf - 40:7 [Hoy no salía la danza y la han..] (11:11) (Super)
Codes: [Propósito común]

Hoy no salía la danza y la han repetido muchas veces pero, se equivocara quien se equivocara, él siempre decía que la labor es de todos y se ha enfadado con unas niñas que le estaban echando la culpa a la que se equivocaba. Les ha dicho que si no ponían atención iban a salir 10 minutos más tarde hasta que saliera bien, pero no ha hecho falta pues al final más o menos lo han conseguido.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:3 [y si no salen, la responsabili..] (12:12) (Super)
Codes: [Propósito común]

y si no salen, la responsabilidad es de todos.

P41: ALAQUÀS 3.doc.rtf - 41:8 [En lo que más insiste es en la..] (25:25) (Super)
Codes: [Propósito común]

En lo que más insiste es en la atención y el interés y en que se fijen unas en otras para ir igualadas y que el baile salga bien.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:4 [Le ayudan en las clases tres m..] (23:23) (Super)
Codes: [Propósito común]

Le ayudan en las clases tres mujeres también bailadoras. Toda la familia está implicada en la tarea, los hijos de Gerard también acuden a los ensayos y bailan en el grupo.

P55: 4. Beniarjò.rtf - 55:3 [Todos bailan al mismo tiempo y..] (6:6) (Super)
Codes: [Participación] [Propósito común]

Todos bailan al mismo tiempo y asumen los errores como colectivos. Deciden entre todos qué bailes es necesario ensayar más y los bailan.

Code: Relación personal {31-2}~

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:2 [El profesor les ha dicho que a..] (10:10) (Super)
Codes: [Motivación al esfuerzo] [Relación personal]

El profesor les ha dicho que a final de este mes de Junio van a participar en un Aplec de Danses con niños y niñas de otros pueblos.

P44: ALAQUÀS 6.rtf - 44:8 [A las chicas mayores también l..] (25:25) (Super)
Codes: [Dedicación] [Relación personal]

A las chicas mayores también les ha comentado el profesor que tienen el Aplec de Danses a final de mes. Ellas no estaban de acuerdo en que se celebrara en su pueblo porque les gusta más irse de excursión a otros sitios pero esto no se podía cambiar para esta ocasión.

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:1 [Labor de los grupos] (5:11) (Super)
Codes: [Relación personal] [Valoración Folklore]

Desde su creación el año 1997, la iniciativa y la coordinación de la Escuela de Danzas de Alfarb está a cargo de cuatro miembros de un grupo de danzas ya desaparecido que no nos resignamos a ver como nuestros bailes tradicionales caen en el olvido. Antes al contrario, nos hemos marcado el objetivo de revivir

esas tocatas y danzas que, junto a otros elementos históricos, geográficos y culturales, nos configuran como pueblo y forman parte de nuestro patrimonio colectivo.

Siempre hemos tenido presente la necesidad de registrar lo más representativo de la música popular de nuestro pueblo recogida a lo largo de muchos años de investigación y búsqueda. Este proyecto se hace realidad el año 2000 con la grabación del CD 'Música Tradicional de Alfarb'. Con respecto a nuestro ámbito de actuación, por motivos de proximidad y de relación con diferentes grupos de danzas, habitualmente bailamos en las calles y plazas de pueblos de La Ribera, La Huerta y La Costera. Nuestro objetivo es profundizar en el conocimiento de la música popular y transmitir la estima por nuestra cultura a esos cuarenta niños y adolescentes que hoy día forman parte de la Escuela de Danzas.

¿Y porque somos miembros de la federación Novella?

Puesto que buscamos sentirnos apoyados por gente que persigue la misma finalidad: la investigación, divulgación y estima de la cultura tradicional valenciana pero desde un punto de vista riguroso y decididamente reivindicativo.

<<http://federacionovella.com/html/alfarb.html>>

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:6 [La labor de recuperación de co..] (25:25) (Super)

Codes: [Relación personal]

La labor de recuperación de costumbres que suponían una motivo de cohesión y relación entre las personas del pueblo es muy importante para este grupo,

P48: 12. Alfarb.rtf - 48:29 [Prefieren colaborar en las man..] (25:25) (Super)

Codes: [Colaboración] [Relación personal]

Prefieren colaborar en las manifestaciones tradicionales de otros pueblos y están abiertos a viajar a otras lugares.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:2 [Me he encontrado a Fus (M^a Jes..)] (8:8) (Super)

Codes: [Relación personal]

Me he encontrado a Fus (M^a Jesús, alumna del Grado Superior de Danza) que lleva a su hija a las clases de danza del pueblo para que se relacione con niños de su edad en el ambiente del folklore pese a que ya no vive en el pueblo desde hace tiempo.

P49: 13. Carlet.rtf - 49:13 [Las madres son muy simpáticas ..] (16:16) (Super)

Codes: [Relación personal]

Las madres son muy simpáticas y se han hecho muy amigas desde que se conocieron en los ensayos del folklore.

P52: 16. Godella.rtf - 52:12 [Mónica y la gente más joven re..] (21:21) (Super)

Codes: [Celebración] [Convivencia] [Relación personal]

Mónica y la gente más joven recordaban que de pequeños se hacían cenas y fiestas en las que no sólo se bailaba sino que se jugaba mucho y los niños se lo pasaban muy bien. Han recuperado esa costumbre y al final de curso celebran una cena de ese estilo. De no celebrarse resulta que los niños solo se conocen de los ensayos y las actuaciones pero no tienen más relación. Pueden ir padres, amigos

P57: 6. Aplec Alaquàs.rtf - 57:1 [Aplec de Danses] (4:4) (Super)

Codes: [Difusión] [Relación personal]

Un Aplec de Danses es una ocasión en la que se dan cita varios grupos para mostrar los bailes tradicionales de sus pueblos. Suelen hacerse en un escenario al aire libre si el tiempo lo permite. Es una actividad festiva y sin otra finalidad que la de disfrutar de la convivencia con los otros bailadores y compartir las tradiciones que cada grupo aporta. En esta ocasión la organización ha corrido a cargo del Grup de Danses L'Olivar d'Alaquàs y los grupos participantes son de Alaquàs, de Nàquera, de Almenara y de Meliana.
