

La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil

Eugènia Arús Leita

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universidad de Barcelona
Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorado Didáctica de la Educación Física y la Música
Bienio 2003-2005

La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil

Presentada por **Eugènia Arús Leita** para optar al título de Doctor por la Universidad de Barcelona

Dirigida por la Dra. M^a Àngels Subirats i Bayego

primavera 2010

6. DESARROLLO DEL ESTUDIO

6. DESARROLLO DEL ESTUDIO

“Aplicándose en hacer progresar a sus alumnos el profesor de rítmica deberá poner todo su empeño en mejorar y crecer, para ello necesitará modestia, curiosidad, energía, voluntad...” (Jaques-Dalcroze, 1926b, p.10).

Una vez enmarcada metodológicamente la presente investigación y definido su diseño nos disponemos, en este capítulo, a detallar los procesos que han sido necesarios para conformar el estudio llevado a cabo y su contexto.

6.1. Contexto de la investigación.

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco de la Fundación Barenboim-Said, entidad creada por Daniel Barenboim y Edward Said. Entre sus objetivos fundamentales destacan promover la acción formativa en materia musical y elaborar proyectos de formación y cooperación en Andalucía, Palestina y en otros países de Oriente Próximo. Hace años que Daniel Barenboim apostó por promover ambientes musicales para las primeras edades con la intención de educar y ofrecer un bienestar a los niños y niñas, dando prioridad a la práctica musical como valor humanístico. Sus “parvularios musicales” como proyecto educativo nacidos en Ramala y Berlín llegaron a Sevilla en el año 2005. La Fundación trabajaría cooperando con las Consejerías de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía en un programa piloto llamado *Proyecto Educación Musical Infantil*. Dicho proyecto comenzó desarrollándose en cinco colegios públicos de Sevilla para coordinar una actividad de educación musical diaria con niños y niñas de entre 3 a 6 años.

“El carácter innovador y radical consiste en que no se trata de ofrecer una clase de hora semanal a los pequeños sino de que un músico consiga integrarse en la programación del aula del profesor de infantil y éste a su vez llegue a utilizar la música como una herramienta más en su quehacer diario.” (Lainsa, 2005, p. 20)

Los objetivos¹ iniciales del proyecto fueron:

- Potenciar la formación musical en los primeros años del proceso educativo y favorecer así una visión más humanística de la educación.
- Ayudar a los niños y niñas andaluces a expresar su musicalidad con métodos y materiales específicos, ofreciendo y coordinando un programa desarrollado por personal altamente cualificado.
- Profundizar en el acercamiento a la música mediante conciertos en los Centros Públicos de Educación Infantil.
- Colaborar con el profesorado de Educación infantil ofreciéndoles programas de formación musical.
- Crear, mediante sucesivos cursos de formación en Educación Musical Infantil, una figura profesional altamente cualificada: el especialista de música.

Actualmente dicho proyecto ha crecido extraordinariamente hasta aplicarse a diversos colegios públicos de Sevilla, Córdoba y Granada, acercando la educación a través de la música a un total de 2.737 niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil que reciben 30 minutos diarios de música de lunes a jueves semanalmente. El proyecto mantiene sus objetivos iniciales, pero el carácter innovador del mismo le ha llevado a ampliar la oferta de actividades,

¹ Texto literal extraído de un documento facilitado por la Fundación Barenboim-Said (2005) no publicado.

así como la aplicación de programas que se hallan en constante revisión en vistas a posibles mejoras.

Desde que comenzó nuestra participación en el proyecto nos dedicamos a tres actividades concretas: en primer lugar formar a los especialistas de música que, posteriormente, impartirían las clases en los colegios públicos, en segundo lugar participamos en la elaboración de programas y, por último, impartiendo clases como profesora invitada a los niños y niñas de centros públicos ubicados en los lugares más desfavorecidos. Nuestra colaboración inicial fue ganando en implicación hasta llegar a contextualizar esta investigación en el marco del proyecto.

6.1.1. Elección de la muestra

La muestra de este estudio la forman niños y niñas de tres colegios públicos participantes en el proyecto. Dos factores decantaron nuestra elección: por una parte su representatividad con respecto a la variedad social que caracteriza el proyecto y, por otra, la relación que hemos mantenido, desde hace tres años, en contacto formativo directo con los maestros especialistas de música que imparten clases en dichos centros. Estos maestros y maestras eran idóneos para formar el grupo de trabajo en el que se fundamentaría la investigación evaluativa de corte participativo. Nos encontramos pues ante un tipo de **muestreo intencional**, ya que constituimos una muestra (Cohen y Manion, 2002) que consideramos satisfactoria para nuestras necesidades específicas.

Desestimamos el resto de escuelas, pertenecientes al proyecto y ubicadas en Sevilla, ya que nuestra intención era tener, para el estudio, una muestra pequeña que nos permitiese trabajar en profundidad, y un equipo de maestros con formación previa y disponibilidad para garantizar el rigor científico en la aplicación del programa.

Los tres centros seleccionados para escoger la muestra sintetizan la variada realidad social en la que se mueve la Fundación Barenboim-Said.

El primer centro (C1) se encuentra ubicado en el barrio de Las 3000 viviendas. Habitado por una población desfavorecida socialmente en él se trabaja, ante todo y a conciencia, el absentismo en el aula.

Al segundo centro (C2) asisten, principalmente, alumnos sevillanos de clase media.

Al tercer centro (C3) asiste mayoritariamente población inmigrante, principalmente musulmana. La inmigración es otra de las realidades a las que se enfrenta la Fundación con el objetivo de integrar educativamente a los niños y niñas a la vez que promueve valores humanísticos como el respeto y la paz.

La muestra está formada por 50 niños y niñas. Los criterios de inclusión para configurar la muestra han sido:

- Haber realizado todas las pruebas de la evaluación inicial, procesual y final de la aplicación del programa.
- Haber realizado el test de la figura humana inicial y final en las condiciones establecidas.

En este punto queremos dejar constancia de la dificultad que ha supuesto mantener la muestra inicial debido al contexto educativo y social en el que se encuentran gran parte de los sujetos que la configuran. Por una parte nos encontramos ante un absentismo escolar que provoca una intermitencia en la asistencia del alumnado a clase y por otra ante casos que requieren apoyo psicológico y terapéutico que impiden la participación regular en las sesiones impartidas. Conseguir toda la información ha sido en ocasiones muy complicado y causa principal, como criterio de exclusión, para configurar la muestra.

6.2. Aplicación del programa

El presente estudio parte de la aplicación del programa² de rítmica que se elaboró para la Fundación Barenboim-Said. Podemos encontrarlo íntegro en el anexo 2. La intención general del programa es estimular y desarrollar en el niño la escucha y la expresión, así como la reacción frente a estímulos producidos por las diferentes combinaciones sonoras, impulsando y agudizando percepción, reflejos e imaginación creativa. Así mismo está concebido para favorecer la sociabilidad, la comunicación no verbal y la capacidad de expresarse en un lenguaje artístico, desarrollando la propia musicalidad.

Con respecto a la elaboración y formulación de sus objetivos y contenidos hemos tenido en cuenta (Cabrera, 2003) **la claridad en la formulación, la relevancia, coherencia y eficiencia** de los mismos.

Queremos centrar la evaluación sobre unos elementos “críticos” que especificaremos a continuación. Dichos elementos implementados han sido ideados para promover una educación artística en el niño rica en experiencias musicales. ¿Cómo se concibieron? A partir de la detección de la necesidad de propuestas y planteamientos que musicalizaran verdaderamente el entorno del pequeño, uno de los objetivos principales del proyecto.

En primer lugar su implementación requiere abrir la mirada del docente a la relevancia de la música –música corporal- como conductora educativa que acompaña y canaliza las diferentes actividades corporales; así como la observación sobre los efectos que dicha música produce en la percepción y respuesta motriz del niño, con el fin de impulsar la adaptación a sus necesidades auditivas y físicas. Con ello pretendemos evaluar si bajo esta nueva perspectiva procedimental el alumno mejora en su aprendizaje musical y en la gestión de sus emociones. Nos acogemos a la idea (Del Bianco, 2009) de que gran parte del éxito de la aplicación de una actividad o programa en rítmica

² Podemos encontrar el programa de rítmica íntegro en el Anexo 2.

depende del grado de musicalidad corporal e instrumental ofrecida e impulsada por el maestro. Dicha idea implica la búsqueda de una idoneidad de la actividad didáctica planteada y de la música corporal que la acompaña por igual.

En segundo lugar los contenidos a trabajar deben condensarse en propuestas didácticas simples efectivas y evaluables, abiertas siempre a la introducción de variantes que puedan enriquecer la experiencia del niño.

Los elementos críticos a ser evaluados son:

- 1- La incidencia de un entorno auditivo rico y sugerente -música corporal- que estimule y conduzca la interpretación corporal y musical.
- 2- La propuesta de diferentes alternativas musicales para una misma actividad con la finalidad de comprobar su idoneidad y observar si se producen mejoras interpretativas y, por tanto, de aprendizaje en el alumnado.
- 3- La repetición en el uso de aquellas propuestas musicales en las que se ha observado una idoneidad con el fin de favorecer la motivación y confianza en el alumnado.
- 4- La oferta de experiencias físicas ricas y variadas, introduciendo variables interpretativas en las actividades gracias a la observación y participación corporal activa del maestro.
- 5- La potenciación de la expresión y comunicación del niño, musicalizando sus propuestas y respetando su espontaneidad.

Para la concreción de los elementos críticos a ser evaluados hemos contado con el asesoramiento de dos expertos:

- Una doctora, catedrática de Didáctica de la Expresión musical.
- Una profesora de la Universidad de Barcelona, especialista en evaluación de programas.

Dichos elementos “críticos” fueron comentados y reflexionados en las sesiones de formación al profesorado participante en la investigación. Se pactó realizar las sesiones de rítmica con una libertad organizativa de actividades por parte de cada maestro, siempre de acuerdo con el programa y teniendo al mismo tiempo un contacto on-line entre los participantes y la investigadora con el fin de comentar y resolver todas las dudas que pudieran ir surgiendo. No se alteraría la dinámica de aprendizaje respetando la organización colaborativa que la Fundación Barenboim-Said establece con cada centro escolar.

6.2.1. Documentación escrita de apoyo

Con objeto de llevar a cabo una correcta implementación del programa se facilitó al grupo de trabajo un primer documento, que mostramos a continuación (6.2.1.), en el que se especificaron las variables a tener en cuenta para que la **música conduzca al movimiento** en las actividades rítmicas a programar, es decir, para que la música inspire, canalice y organice la actividad sin necesidad de largas explicaciones verbales. Recordemos que un elemento crítico a evaluar es *“la incidencia de un entorno auditivo rico y sugerente que estimule y conduzca la interpretación corporal y musical”*.

Dichas variables fueron detectadas en la fase previa de la presente investigación; una fase exploratoria y observacional que nos permitió ahondar en las relaciones existentes entre música y movimiento, así como en las conductas perceptivas y motrices del niño, en la etapa infantil, con respecto a la escucha de un discurso musical.

La documentación facilitada trata la información bajo tres amplios enfoques interpretativos, en los que se pueden incluir los contenidos a trabajar del programa. Estos tres enfoques son: **movimientos regulares, movimientos improvisados, movimientos contrastados**.

6.2.1. Variables a tener en cuenta para que la música conduzca el movimiento corporal

| | | |
|--------------------------|--|---|
| Movimientos regulares | Con desplazamiento | Grado de receptividad y percepción del intérprete. |
| | | Tiempo de atención máxima necesaria para no perder la regularidad rítmica en la interpretación. |
| | | Tempo común de partida del grupo/clase. |
| | | Espacio previsto a utilizar en el recorrido. |
| | | Localización del acento corporal al desplazarse. |
| | | Expresión o calidad de movimiento específica. |
| | Sin desplazamiento (ejercicios de técnica o adquisición de habilidades motrices) | Canalización o continuidad del grado de esfuerzo a lo largo de todo el desplazamiento. |
| | | Grado de atención corporal respecto a la percepción musical. |
| | | Elección de dinámicas sonoras que provoquen un determinado grado de tono muscular. |
| | | Comprensión auditiva o claridad formal para prever los cambios de acción con naturalidad. |
| | | Tiempo de atención máxima necesaria para no perder el rebote en la acción a interpretar. |
| Movimientos improvisados | Individualmente | Grado de receptividad y percepción del intérprete. |
| | | Grado de estímulo sonoro para el desarrollo de la creatividad. |
| | | Tempo común de partida del grupo/clase. |
| | | Duración de la pieza necesaria para incitar a respuestas creativas. |
| | | Número de elementos musicales descriptivos. |
| | | Expresión o carácter que ayude a desinhibirse o a no excitarse en exceso perdiendo el control de la acción. |
| | Colectivamente | Grado de receptividad y percepción de los intérpretes. |
| | | Intensidad y textura necesaria para favorecer la unión de los participantes. |
| | | Duración de la pieza necesaria para incitar a respuestas creativas. |
| | | Obertura descriptiva musical necesaria para albergar las diferentes ideas que proponen los intérpretes. |
| | | Elementos rítmicos de fácil percepción para la construcción colectiva. |
| Movimientos contrastados | En función a elementos rítmicos, altura de sonido, intensidad y timbre | Grado de receptividad y percepción del intérprete. |
| | | Grado de estímulo sonoro adecuado para adaptar el tono muscular y la utilización espacial. |
| | | Tempo común de partida del grupo/clase. |
| | | Duración de la pieza necesaria para mantener la atención a los cambios. |
| | | Número de elementos musicales descriptivos que contextualicen la acción. |
| | | Expresión o carácter que ayude a desinhibirse o a no excitarse en exceso perdiendo el control de la acción. |

Con respecto al segundo elemento crítico a evaluar, *“la propuesta de diferentes alternativas musicales para una misma actividad con la finalidad de comprobar su idoneidad y observar si se producen mejoras interpretativas y, por tanto, de aprendizaje en el alumnado”* el grupo de trabajo pactó una serie de obras musicales que se utilizarían comúnmente con la finalidad de observar sus repercusiones y llegar con el tiempo a futuras generalizaciones.

Para la elección de dicho repertorio se tuvo en cuenta:

- Las expectativas de aprendizaje cultural de cada grupo de niños.
- Las necesidades musicales para la aplicación del programa.
- La experiencia previa sobre la utilización de un determinado repertorio.

No obstante era necesario impulsar la improvisación instrumental y vocal del maestro, indispensable para *“la potenciación de la expresión y comunicación del niño, musicalizando sus propuestas y respetando su espontaneidad”*. Con esta intención facilitamos una lista de posibilidades musicales –*saliencias*–, como documentación escrita de apoyo (6.2.2), para trabajar un mismo contenido a interpretar corporalmente sobre diferentes discursos musicales. No es lo mismo trabajar los silencios mediante una improvisación instrumental del maestro, que refuerce o alerte de la llegada del silencio, gracias a la utilización previa de matices dinámicos o de intensidad, que trabajar dicho contenido sobre silencios súbitos, por tanto, no preparados, que se intercalan en el discurso o improvisación musical. Dicha lista provenía de la fase exploratoria observacional. El proceso metodológico por el cual pasamos, y gracias al cual obtuvimos este listado, queda explicado más adelante, en el punto 6.3.1. Sin embargo adjuntamos a continuación este listado para facilitar la comprensión al lector y aclaramos que el vocablo etc. deja abertura a otras propuestas que puedan surgir:

6.2.2. *Saliencias* musicales para traducir corporalmente los diferentes elementos de la música

SILENCIO-PARADA

- Reforzar la llegada del silencio con matices dinámicos o de intensidad: *esforzandos, ritardandos...*
- Silencios súbitos potenciando el estado de alerta del oyente
- Dar importancia al carácter de la pieza musical, dando al silencio un valor humorístico
- Contrastar mucho la relación sonido-silencio utilizando música orquestada
- Utilizar la canción o la voz del maestro como contraste al silencio
- Dar importancia al silencio contrastándolo con música muy ritmada y rápida
- Etc.

**PULSACIÓN-ORGANIZACIÓN
REGULAR DE LA ACCIÓN
CORPORAL**

- La melodía está formada por motivos rítmicos anacrúsicos con predominio de semicorcheas, al estilo marcha militar
- La melodía está formada básicamente por figuras de negra con algunas corcheas o blancas para compensar y conducir la frase
- Diferentes ajustes de tempo
- Música orquestada
- Música para piano
- Grado de intensidad que favorezca el tono muscular adecuado para dar continuidad a la acción
- Utilizar el swing para reforzar la sensación de regularidad
- Bajos muy presentes
- Bajos a modo de latido subliminal
- Etc.

**MELODÍA-CONDUCCIÓN
DEL MOVIMIENTO**

- Con características melódicas concretas: grados conjuntos, nota repetida, grandes intervalos...
- Fraseo crúsico
- Fraseo anacrúsico
- Tonalidad y modo determinado
- Acentos
- Timbre
- Articulaciones, legato, stacatto...
- Armónicamente muy bien conducida
- Con armonía muy básica a modo de música popular
- Estilo musical muy definido
- Dinámicos que ayuden a la conducción y renueven la escucha
- Etc...

**INTRODUCCIÓN-
PREPARACIÓN CORPORAL**

- Adecuada para predisponer al oyente a un estilo, ritmo, modo...
- Melódica
- Tres sonidos que dan el tempo
- Armónica asentando el tono
- Repetición de la primera frase del tema a modo de introducción
- Etc...

RITMO-ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LA ACCIÓN

- Musicalmente la obra está únicamente compuesta por el ritmo a trabajar
- La obra acompaña al ritmo adecuadamente en impulsos rítmicos y permite interpretar el ritmo en superposición
- Una canción que contenga el motivo o estructura rítmica en cuestión
- La melodía ayuda a percibir momentos de reposo o valores largos
- Timbre específico que ayude a mantener atención y continuidad
- La orquestación ayuda a la interpretación rítmica
- Carácter de la pieza que favorezca la interpretación de la acción
- Etc...

COMPÁS-ACENTO CORPORAL

- Musicalmente la obra refleja rítmica y melódicamente el número de tiempos del compás
- La obra acompaña a la interpretación del compás adecuadamente en impulsos métricos
- Una canción
- La melodía ayuda a percibir los acentos métricos
- Timbre específico que ayude a mantener atención y continuidad
- La orquestación ayuda a la interpretación métrica
- Carácter de la pieza que favorezca la interpretación de la acción
- Etc...

INTENSIDAD-CAMBIOS DE TONO MUSCULAR

- Utilizar formas imitativas o ecos
- Reforzar los dinámicos con técnicas orquestales (doblar bajos, más masa sonora, melodía-armonía,...)
- Utilización de respiraciones muy expresivas que avisen el cambio de intensidad
- Potenciar el carácter de la pieza
- Interpretación vocal o con instrumentos de percusión
- Etc...

TIMBRE-DIVERSIDAD EN LAS FORMAS CORPORALES

- Utilización variada de timbres
- Música ambientada con ruidos o sonidos no musicales
- Utilización de melodías y ritmos muy descriptivos
- Potenciación del silencio previo a la propuesta musical para crear expectativas de escucha
- Tesituras muy determinantes y características musicales descriptivas
- Etc...

Así mismo pactamos utilizar una **pauta de observación**, que engloba los contenidos a trabajar, con la intención de evaluar avances y logros en el aprendizaje de los niños y niñas al tiempo que enriquece la mirada del maestro concretando de forma gradual los diferentes estadios de percepción, interpretación y expresión por los que pasa el niño en la etapa infantil, sintetizando la información de forma clara y sistematizada para facilitar su evaluación. Dicha pauta fue entregada junto a una documentación de apoyo en la que se definían los fenómenos a observar (ver apartado 6.3.2.3). La pauta sería utilizada como instrumento de evaluación procesual de la aplicación del programa y, a la vez, como una documentación de apoyo en la que se concretaban contenidos y fenómenos a observar en vista a futuras introducciones de *“variables interpretativas y musicales adaptadas a las necesidades perceptivas y motrices del alumnado.”*

El periodo de aplicación del programa sería de 6 semanas, es decir 24 sesiones de rítmica. Para descartar las posibles incidencias que pudieran producirse en la valoración inicial del alumnado por el impacto del primer contacto con un nuevo profesor a principios de curso, decidimos realizar el trabajo de campo entre los meses de abril a junio.

| Calendario | |
|---------------------------|--|
| 14 al 17 de abril 2009 | Evaluación inicial del alumnado |
| 20 al 25 de abril | Formación inicial al grupo de trabajo |
| 27 de abril al 5 de junio | Implementación del programa y valoración procesual |
| 8 al 12 de junio | Evaluación final del alumnado |

6.2.3. Calendario de la investigación

6.2.2. Grupo de trabajo

Han compuesto el grupo de trabajo tres maestros especialistas, vinculados al proyecto, el coordinador del mismo y la investigadora. Los maestros son titulados con formación superior y una amplia experiencia con niños entre 6 y 15 años si bien su experiencia en educación infantil se reduce a dos o tres años

de docencia. En el ámbito estrictamente musical los tres son instrumentistas profesionales, concretamente: guitarrista, clarinetista y percusionista, no obstante todos se defienden bien con un teclado que utilizan en clase.

La formación inicial del profesorado comportó:

- La explicación y consenso del programa a implementar.
- La entrega de la documentación escrita de apoyo.
- Una formación mínima en improvisación instrumental y vocal para impulsar su uso en el aula.
- El debate sobre la dinámica de las clases.
- Formación previa en observación para el uso de la pauta.

6.3. Elaboración de la pauta de observación

Para llevar a cabo la aplicación del programa, y más concretamente la implementación de los elementos “críticos” que definen los procedimientos, necesitábamos contar con un instrumento útil de apoyo al maestro y de evaluación procesual. Su elaboración ha sido cuidadosamente meditada a lo largo de un proceso que exponemos a continuación.

6.3.1. Fase exploratoria

Comenzamos la fase exploratoria del presente estudio con la elaboración de un CD, *La rítmica en la escuela*, cuyas premisas, marcadas por la editorial, eran que abarcase las necesidades corporales y rítmicas, en formato musical, de un niño/a de educación infantil musical. Dicho CD debía estar acompañado de un libro explicativo en el que se relacionasen las diferentes piezas musicales con

actividades a realizar, del mismo modo debían consignarse en él las descripciones básicas de los movimientos propuestos. Caminar, saltar, reptar, galopar, trotar, balancearse,..., era necesario componer una música corporal que pudiese conducir rítmicamente la interpretación corporal de dichos movimientos sin que el niño perdiese espontaneidad. Las músicas grabadas debían aproximarse lo más posible a la realidad de un discurso musical adaptado intuitivamente a los alumnos en vivo, en el aula, por tanto debía observarse:

- 1- Cómo los niños realizaban los movimientos libremente y sin música, detectando sus necesidades físicas: velocidad, impulsos, respiración, etc.
- 2- La aceptación o rechazo de los niños a nuestras propuestas, es decir el grado de receptividad que las músicas provocaban en ellos.
- 3- Las mejoras interpretativas, a nivel perceptivo y motor que las modificaciones musicales provocaban en el alumnado.

Las composiciones, junto a los movimientos a ejecutar, se idearon e interpretaron pensando exclusivamente en los niños y niñas, conviviendo con ellos y escuchando sus propuestas, observando sus reacciones y adaptándonos a sus inquietudes. Tal y como apuntó Joan Llongueres al introducir “Les primeres cançons d’infants”:

“Son escritos pensando en los niños, viviendo constantemente entre ellos y encontrando dentro de mí, a pesar de los años ya vividos, aún brillantes y despiertos, algunos rayos de aquella claridad temprana que ilumina los ojos de los niños y les enseñan el vivir en su esencial simplicidad, en su pura y espontánea alegría y en su franco y benefactor optimismo” (Llongueres, 1915 p.2).

La posibilidad de tener a los niños y niñas presentes en el estudio de grabación realizando las acciones pertinentes, para ayudarnos así a realizar las

improvisaciones correctamente, era inviable. Nos pusimos, pues, a observarlos y nos adaptamos utilizando apuntes musicales en forma de maqueta musical – grabación eventual a manera de boceto- que se iba modificando, semana tras semana, hasta obtener los resultados positivos deseados.

Nos decantamos por una **observación naturalista**, registrando nuestras observaciones, a modo de notas de campo, que consignábamos a tiempo real mientras los participantes realizaban la acción. Ésta se efectuaba, en primer lugar, sin música, con la finalidad de anotar todas aquellas necesidades físicas que mostraban los intérpretes, posteriormente se repetía el movimiento con música. Durante todo el proceso fuimos **observadores no participantes**, es decir, nos mantuvimos sentados en un extremo del aula procurando no influir en la actuación del maestro. Es importante remarcar que, en el centro donde se realizó el estudio, los participantes están habituados a la presencia externa de otros maestros u observadores desconocidos para ellos.

La rítmica en la escuela debía constituirse de 56 piezas aproximadamente incluidas en diferentes apartados. La morfología de dichos apartados (Arús y Pérez, 2006) nos acercaba a prácticamente todas las situaciones que suelen darse en el aula al impartir una clase de rítmica.

6.3.1.1. Método

Sujetos: La muestra estuvo formada por dos grupos de 15 niños/as de 3 y 4 años y dos grupos de 12 niños/as de 5 y 6 años que asistían a clase de rítmica Iniciación 2 y 3 respectivamente una vez por semana en una escuela de música, en horario extraescolar, especializada en rítmica, asociada a la Federación Internacional de Profesores de Rítmica, F.I.E.R. y autorizada por la “Generalitat de Catalunya”.

Material: 56 piezas musicales agrupadas en 10 apartados, creadas y grabadas por la investigadora para poder realizar la presente prueba piloto.

Procedimiento: Se realizaron 24 sesiones con un programa establecido con una duración de 45 minutos por sesión. Cada sesión pasaba por los diferentes

apartados, pero no por todos los ejercicios que eran escogidos aleatoriamente con el fin de realizar sesiones equilibradas en cuanto a contenidos pero lo suficientemente libres para poder adaptar las sesiones a las diferentes situaciones hipotéticas de una clase.

Se daban unas consignas verbales sobre los movimientos a interpretar, específicos para cada pieza musical, y se observaban las reacciones de los más pequeños. Según dichas reacciones se aceptaba la pieza o no.

6.3.1.2 Criterios de inclusión y exclusión de las piezas

El principal criterio de inclusión era la eficacia con que la música incitaba a una respuesta corporal inmediata. La pieza era interpretada corporalmente y el movimiento debía responder a la música en un intervalo mínimo de tiempo, según el ejercicio, cuya variación finalmente llegó a oscilar entre 0'25" la composición más corta y 2'36" la más larga. Así mismo se tenían muy en cuenta las ganas que mostraban los niños de volver a escucharla o su petición de repetir el ejercicio una vez más.

El principal criterio de exclusión se fundamentaba en la **no** reacción corporal de los niños y niñas al estímulo musical en el periodo de tiempo establecido. Determinamos este intervalo de tiempo basándonos en la observación continuada de los límites temporales de concentración que un niño o niña tiene cuando se mueve al ritmo de una música grabada. Evidentemente cuando la atención decae, se pierde el ritmo, realizando la acción sin organización

Se descartaron piezas por motivos diversos entre los cuales destacamos:

- El tempo musical de las piezas, sobre todo las destinadas al desplazamiento regular –marcha, carrera, salto- no se adaptaba a los biorritmos naturales de los niños y niñas, normalmente el tempo musical del que partíamos era más lento que sus necesidades naturales de movimiento.

- La estructura de la forma no era suficientemente equilibrada y desconcertaba al alumnado mientras la interpretaban, no anticipándose correctamente al cambio de acción solicitado al participante.
- La duplicación fiel del ritmo, que acompañaba la acción, no era el correcto con lo cual en las acciones repetitivas se desajustaba progresivamente la sincronía entre música y movimiento.
- La armonía y melodía escogidas no motivaban lo suficiente el desplazamiento corporal, necesitando animar verbalmente a los más pequeños en sus acciones, la atención del pequeño decaía paulatinamente.
- Se buscaba una instrumentación descriptiva para la pieza “la rana” que motivara en diversión y en la utilización de los grados de esfuerzo para aguantar bien los saltos, de principio a fin y fueron descartadas tres propuestas musicales.

6.3.1.3. Observaciones recogidas sobre las necesidades cognitivas detectadas

Esta primera fase experimental resultó muy enriquecedora. Nos abrió las puertas a un campo lleno de posibilidades para acompañar una misma acción gracias a la observación de las conductas perceptivas y motrices de los niños y niñas. Así pues, la formación en la improvisación para el movimiento que habíamos recibido, cuyo objetivo principal era la reproducción fiel de la organización temporal del movimiento, avanzó en otros campos llenos de matices. Nuestro interés se orientó entonces hacia el estudio del grado de dominancia que puede presentar un atributo sobre los restantes componentes de un discurso musical, sin alterar los patrones de pulso, y su repercusión en la percepción del niño y, por consecuencia, en sus respuestas corporales. Elaboramos cambios muy matizados -melódicos, armónicos, formales, tímbricos, etc.- en la jerarquía de *saliencias* (Imberty, 2000) de las diferentes

composiciones, destinadas a las necesidades físicas y emocionales de los niños y niñas que observábamos. Estas necesidades que iban quedando anotadas en nuestro cuaderno personal, fueron determinantes para el desarrollo y evolución del discurso musical.

6.3.2. Proceso de elaboración de la pauta de observación

Tras las observaciones recogidas en la fase previa, nos dispusimos a elaborar la pauta. Fue un tiempo dedicado a la **recogida** de información, a **consultas** a compañeros y/o profesionales expertos en las diferentes especialidades; de **comprobaciones** entre lo observado en la fase previa y lo documentado, de **modificaciones** que explicaremos y concretaremos a continuación y, por último, un tiempo de **reordenar**, **sintetizar** y **concretar** todo en una propuesta escrita destinada a la recogida de información de un periodo de tiempo muy corto.

La finalidad de esta propuesta era motivar y ayudar al maestro a ofrecer una variedad musical que se adaptara a las necesidades auditivas, emocionales y físicas del niño con objeto de desarrollar en él sus capacidades, así como dar pistas sobre cómo entender y evaluar las respuestas perceptivas y motrices propias de la etapa infantil (3-6) en general, de cada grupo de niños de la escuela y, por último, de cada niño en particular.

Concretamente que supusiese una ayuda o herramienta para:

- Sensibilizar sobre la oferta de un entorno auditivo sugerente con propuestas motrices ligadas a dicho entorno, con objeto de facilitar la expresión y el desarrollo de las capacidades perceptivas, motrices y emocionales de los niños.

- Adaptar, en el aula y a cada situación en concreto, la propuesta musical e interpretativa al alumno a partir de la observación del adulto.
- Mejorar la improvisación para el movimiento o la danza en las primeras edades (3-6).
- Recoger los paralelismos música-movimiento en los que se fundamenta la rítmica en la etapa infantil.
- Recoger, en forma de escala gradual, el aprendizaje auditivo y motor del alumno, en vistas a una educación activa y fundamentada en el desarrollo de sus capacidades.

Así mismo debía ser clara y sistematizada para poder ser utilizada como instrumento de evaluación procesual del programa.

6.3.2.1. La tabla representativa de Jaques-Dalcroze (1919) como formulación de los fenómenos a observar

Para elaborar la pauta partimos de la tabla representativa de Jaques-Dalcroze (1919a), tabla donde se relacionan música y movimiento *-plástica animada-* en un esfuerzo por concretar las traducciones del sonido al movimiento y viceversa, definiendo así dicho estilo coreográfico. Como la rítmica se basa en las mismas premisas sustituimos, con una finalidad educativa y artística, el concepto de ***plástica animada*** por el de ***movimiento***, dando una apertura al concepto. No todos los elementos estructurales del movimiento y la música registrados son propios, como contenidos, de la etapa infantil (3-6) así que descartamos aquellos que no lo eran reduciendo así la tabla. A continuación mostramos los cambios:

| Música | Plástica animada |
|---------------------------|---|
| Tono | Situación y orientación de gestos en el espacio |
| Intensidad del sonido | Dinamismo muscular |
| Timbre | Diversidad en las formas corporales (sexos) |
| Duración | Duración |
| Compás | Compás |
| Rítmica | Rítmica |
| Silencio | Parada |
| Melodía | Sucesión continua de movimientos aislados |
| Contrapunto | Oposición de movimientos |
| Acordes | Fijación de gestos asociados (o de gestos en grupos) |
| Sucesión de armonías | Sucesión de gestos asociados (o de gestos en grupos) |
| Fraseo | Fraseo |
| Construcción (forma) | Distribución de movimientos en el espacio y la duración |
| Orquestación (ver timbre) | Oposición y combinaciones de formas corporales variadas (sexos) |

6.3.1. Tabla original de Jaques-Dalcroze

| Música | Movimiento |
|-----------------------|---|
| Tono | Situación y orientación de gestos en el espacio |
| Intensidad del sonido | Dinamismo muscular |
| Timbre | Diversidad en las formas corporales (sexos) |
| Duración | Duración |
| Compás | Compás |
| Rítmica | Rítmica |
| Silencio | Parada |
| Melodía | Sucesión continua de movimientos aislados |
| Fraseo | Fraseo |
| Construcción (forma) | Distribución de movimientos en el espacio y la duración |

6.3.2. Primera adaptación de la tabla a la etapa infantil

Una vez reducidos los parámetros, o correspondencias, establecidas por Jaques-Dalcroze nos planteamos englobar algunos de ellos e introducir otros nuevos, fruto de las necesidades detectadas en la fase exploratoria, ya que en la etapa infantil, como hemos visto en capítulos anteriores, difícilmente el niño separa pensamiento, participación corporal y expresión. La pauta debía ofrecer la suficiente obertura para poder valorar varios contenidos específicos del programa englobados en estos parámetros más amplios sin necesidad de disponer una pauta específica para cada contenido a trabajar, la cual cosa creímos que dificultaría y entorpecería la dinámica docente del maestro.

Por ejemplo, la parte más expresiva o emocional de la música se fusionaría en un solo ítem al que llamaríamos **Melodía/Armonía** con su parámetro correspondiente al que denominaríamos **Calidad del movimiento**. En él podrían ser valorados contenidos específicos como reconocimiento de diferentes movimientos melódicos, distinción de agudo y grave, etc. Nos acogemos a la probada interactividad (Malbrán, 2007; Levitin 2009) de estos elementos que igualmente implicarían tonalidad, modo y fraseo.

Con respecto a nuevas introducciones nos decantamos por dos conceptos:

Pulsación=Organización temporal de la acción corporal

Introducción musical= Preparación corporal

La primera sustituiría al ítem **Duración** que se prestaba a confusión ya que Jaques-Dalcroze lo atribuye a toda la gama de significados que abarcan desde la duración del sonido a la duración global de la obra. La segunda hace referencia a un requisito propio de la improvisación musical para el movimiento que, en general, se presupone pero si observamos la realidad del aula, suele omitirse o sustituirse por indicaciones verbales.

Así mismo decidimos omitir el ítem reservado a la **Construcción o forma**, ya que en la práctica rítmica de la etapa infantil este concepto está siempre presente de alguna forma u otra en todos los ejercicios o contenidos a trabajar.

Los parámetros a objeto de estudio quedaban de la siguiente forma:

| Música | Movimiento |
|-----------------------|---|
| Introducción | Preparación corporal |
| Melodía/Armonía | Calidad de movimiento. |
| Intensidad del sonido | Dinamismo muscular |
| Timbre | Diversidad en las formas corporales |
| Pulsación | Organización temporal de la acción corporal |
| Compás | Compás |
| Rítmica | Rítmica |
| Silencio | Parada |

6.3.3. Segunda adaptación de la tabla a la etapa infantil

6.3.2.2. Confección de las pautas y selección de expertos

Una vez identificado el problema, nos planteamos **cómo** debíamos elaborar una pauta de estas características, **quién** lo haría y si los maestros de música tenían suficiente formación específica para entender algunos conceptos referentes a la expresión corporal que se quería captar.

Nos decidimos por una pauta dividida en dimensiones individuales, que representan unas actividades puntuales que relacionan un concepto corporal (acción a realizar) con uno musical (elemento que inspira la propuesta musical con la que se realiza la acción). Estas dimensiones individuales tienen subdimensiones correspondientes para facilitar la concentración de la observación, así como la toma de notas de los observadores. Tuvimos en cuenta la experiencia adquirida en la fase exploratoria que advertía que el niño/a realiza una acción de forma espontánea y regular durante un breve periodo de tiempo, que oscila aproximadamente entre 0'25" y 2'36", tiempo mínimo necesario también para que el discurso musical, interpretado corporalmente, sea comprendido en la memoria auditiva del oyente. Así mismo la experiencia nos mostraba que los intérpretes, en las primeras edades, pierden espontaneidad y motivación si repiten en exceso el mismo ejercicio.

En un primer momento nuestra intención fue contar con observadores externos expertos en rítmica pero posteriormente nos decantamos por un instrumento que pudiese utilizar el propio maestro o educador del niño porque, en realidad, perseguíamos el objetivo de que esta observación pudiera llegar a producir cambios en la actitud del maestro. Así mismo teníamos la pretensión de que la práctica de la rítmica en el aula de educación musical infantil cualitativamente no se limitase a ser una estrategia educativa reservada a unos pocos.

Se nos plantearon muchas dudas, dudas de terminología, de cómo recoger las posibles conductas de los niños en la pauta para que, al mismo tiempo, ayudara al observador poco experto en la materia. Dudas sobre como condensar una observación rápidamente, ya que operábamos a tiempo real, en intervalos muy cortos (lo que dura la pieza musical), teniendo en cuenta que la repetición resta espontaneidad al movimiento, por eso nos hacía falta una valoración previa por parte de expertos que nos ayudara a aclarar las dudas y definir o complementar los fenómenos a observar.

Para la selección de expertos, buscamos profesionales del ámbito de la psicología infantil, de la pedagogía musical, rítmicos de probada experiencia profesional, especialistas en metodología de investigación y maestros con una extensa experiencia en el aula:

- Tres maestros de educación infantil, segundo ciclo, que imparten clases diariamente en escuelas de Barcelona.
- Tres diplomados³ en rítmica Jaques-Dalcroze, una de ellos actual directora del *Instituto Jaques-Dalcroze* de Ginebra, un profesor coordinador de los cursos de *Certificado de Pedagogía de la rítmica* que se imparten en Barcelona, y por último una profesora de la *Alta Scuola Pedagogica* de Locarno.

³ El Diploma Superior es la máxima titulación en rítmica Jaques-Dalcroze que se obtiene después de haber cursado, Bachelor y Master

- Tres profesores universitarios, dos del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Universidad de Barcelona, y un tercero, profesora del Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad Ramón Llull de Barcelona.
- Dos expertos en métodos de observación.
- Una doctora en psicología y especialista en psico-motricidad, ex directora del Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra.
- El coordinador del Proyecto de Educación Infantil de la Fundación Barenboim-Said.

Se contactó con los expertos, algunos de los cuales conocemos personalmente, escribiendo un e-mail en el que se les explicaba el motivo por el cual deseábamos su colaboración para analizar y validar la pauta. En el caso de los expertos residentes en el extranjero fue necesario traducir la pauta a otro idioma, concretamente el francés, para evitar confusiones.

A partir de las indicaciones que los expertos nos aportaron pudimos llevar a cabo una reflexión que nos condujo a posteriores cambios. Distinguiremos dos tipos de indicaciones propuestas por dos categorías distintas de expertos: los especialistas en formación rítmica, métodos y psicología y los maestros de educación infantil.

Los primeros aportaron concreción, indicaron una serie de rectificaciones en materia de conceptos y propusieron una interesante discusión sobre la actualización de los parámetros propuestos por Jaques-Dalcroze y su correspondiente revisión con vistas a su actual aplicación en la educación infantil.

Los segundos nos ayudaron a reformular expresiones que hubieran podido inducir a una cierta confusión, concretamente en los parámetros, así como a

especificar, en el redactado, las posibles respuestas perceptivas y motrices que se presentaban en la pauta de forma gradual⁴.

Así pues mostramos la presentación definitiva de los parámetros a observar:

| Música | Movimiento |
|-----------------------|--|
| Introducción | Preparación corporal |
| Melodía/Armonía | Conducción de movimiento. |
| Intensidad del sonido | Tono muscular |
| Timbre | Diversidad en las formas corporales |
| Pulsación | Organización regular de la acción corporal |
| Ritmo/Compás | Organización temporal del movimiento |
| Silencio | Parada |

6.3.4. Tercera y definitiva adaptación de la tabla a la etapa infantil

A continuación deseamos argumentar el porqué de los cambios mostrados una vez hechas las consultas al panel de expertos:

- Con respecto al parámetro corporal **-Calidad de movimiento-** de la **Melodía/Armonía**, dicha expresión fue sustituida por **Conducción de movimiento**. Nos acogemos a la idea de que la acción conducida (Schinca, 2000) implica el uso de una determinada calidad de movimiento y muy especialmente de una energía que acompaña al movimiento durante todo el recorrido, la cual puede llegar a interrumpirse condicionada por la detención o respiración de los sonidos musicales. En otras palabras, el término especifica el hacer visible el transcurrir de la música, la conducción melódica y armónica a través del gesto, así como las respiraciones que implican el fraseo musical. Físicamente la

⁴ Adjuntamos en Anexo 3 ejemplos de las versiones realizadas de la pauta de observación donde se pueden observar los cambios realizados.

conducción se fundamenta sobre el control muscular y la correcta modulación de la tensión y la distensión, al igual que ocurre en el plano sonoro melódica y armónicamente.

- Con respecto a la expresión ***Dinamismo muscular*** se optó por ***Tono muscular*** ya que es una expresión actual que adapta a la etapa infantil el significado ideado por Jaques-Dalcroze que hace referencia al dominio de los diferentes grados de esfuerzo muscular necesarios para traducir los diferentes matices musicales. El niño, en esa etapa, se encuentra aún descubriendo los diferentes grados de su tonicidad corporal.
- Con respecto al parámetro corporal establecido para la pulsación musical decidimos introducir la palabra ***regular*** en la propia expresión ya que especifica, a nivel interpretativo en la etapa infantil, que cualquier acción solicitada para trabajar dicho concepto implica una regularidad en la acción.
- La palabra rítmica fue sustituida por ***Ritmo*** en una adaptación a la actualidad y especificación como contenido musical a trabajar en la etapa infantil con su correspondiente parámetro corporal que se modificó adoptando la expresión ***Organización temporal del movimiento***, en un intento por incluir palabras que de por sí clarificaran el fenómeno a observar.
- Con respecto al ***Compás*** para facilitar la tarea docente se optó unificar los dos conceptos ***Ritmo/Compás*** en una sola pauta, sabemos que son conceptos musicales diferentes pero que están íntimamente vinculados en el movimiento. La distinción musical como contenido puede especificarse en la acción y contenido a trabajar.

Recordamos que todas las reducciones llevadas a cabo están pensadas para que la pauta sea un instrumento fácil de utilizar para el maestro en su día a día. En el momento de la observación domina la propia clase, puede que esté

tocando su instrumento al tiempo que observa y todo en un intervalo de tiempo mínimo.

6.3.2.3. Definición de los fenómenos a observar

Para que los observadores tuviesen un criterio único sobre **qué** observarían necesitábamos definir los fenómenos puestos en juego. Para ello decidimos definirlos utilizando las propias palabras de investigadores expertos en cada fenómeno o utilizando definiciones tomadas del diccionario. Entre toda la documentación consultada, nos decantamos por las definiciones en las que se utilizaba un lenguaje claro y sencillo que no diese pie a confusiones, y que cronológicamente hubiesen sido formuladas recientemente.

Las siguientes definiciones fueron entregadas a los observadores:

- 1- Introducción:** *“Pasaje al comienzo de un movimiento u obra, que prepara el cuerpo principal de la forma.”* (Diccionario Harvard, 1997, p.544)

Preparación corporal: Organización interna (Meyer, 1945/2001) previa a una respuesta motora a partir de la información que recibe el oyente relativa al compositor, estilo, velocidad y forma que le lleva a esperar una repetición de anteriores experiencias motoras, suscitadas por el tipo concreto de obra.

- 2- Pulsación:** Unidades de tiempo (Malbrán 2007), regularmente recurrentes e igualmente acentuadas, que agrupan rítmicamente la percepción sonora.

Organización regular de la acción corporal: Ajuste temporal del movimiento a partir de las referencias perceptivas sonoras (pulsación). Utilización de los ritmos motores en función del tiempo musical que se percibe (Le Boulch, 1995) obteniendo una sincronización entre ambos. Dicha sincronización permite sentir una identidad rítmica única uniendo los movimientos del cuerpo a los sonidos musicales.

- 3- **Ritmo/ Compás:** *Modelo perceptible de espacio temporal* (Diccionario Harvard, 1997 p.876).

Organización temporal del movimiento: Modelo de movimiento en el tiempo.

- 4- **Silencio:** Ausencia de sonido.

Parada: Cese de la acción realizada.

- 5- **Melodía/Armonía:** Sucesión coherente de notas, grupos simultáneos de notas con alturas definidas, (Diccionario Harvard, 1997) que denota una entidad musical específica⁵.

Conducción de movimiento: Dominio del flujo de movimiento que implica el control del inicio y la llegada del mismo así como el recorrido espacial utilizado.

- 6- **Intensidad del sonido:** *“Energía de un sonido* (Diccionario Harvard, 1997) *medido en vatios por metro cuadrado en un punto dado. Principal propiedad responsable de la sonoridad de un sonido”* (p.539).

Tono muscular: Fuerza impulsora del movimiento, energía necesaria (Dalcroze, 1919; Laban, 1987) para producir la acción en cualquier grado de esfuerzo empleado. La tonicidad, tensión o relajación necesarias para una interpretación concreta.

- 7- **Timbre:** *“Cualidad del sonido* (Copland, 1988) *producido por un determinado agente sonoro”* (p.84).

Diversidad en las formas corporales: Diversidad de posiciones que adopta el cuerpo gracias al dominio del espacio que lo rodea –kinesfera- que define (Schinca, 1989) un lugar físico y un lugar afectivo pues la subjetividad personal lo inviste de múltiples significados.

⁵ En el parámetro Melodía/Armonía entendemos que queda implícito el fraseo, modo y tonalidad.

6.3.2.4. Modalidades y tipos de registro

Nuestra propuesta tiene una parte muy importante de **observación sistematizada** ya que determinamos de forma precisa los fenómenos a observar. La observación sistematizada (Anguera, 1997) interviene en un proyecto preciso y reduce el campo estudiado, su propósito consiste en descubrir y precisar con exactitud determinados elementos de conducta que poseen cierto valor predictivo y heurístico. Sin embargo también queremos dejar un espacio para recoger las conductas que se puedan manifestar y no estén especificadas ni definidas en la pauta, ya que creemos que los niños y niñas pueden ofrecernos conductas, respuestas y comportamientos espontáneos y sorprendentes. De esta forma tenemos una **observación generativa** (Padilla, 2002) que hace posible identificar nuevas variables en el proceso de análisis.

En el presente estudio el observador es el propio maestro, nos encontramos ante una **observación participante o interna** (Anguera, 1988) entendida como aquella que pretende recoger la información de las conductas a través del contacto directo con la realidad. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta mediante un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa del efecto del investigador como agente externo (Kluckholm, 1940; Anguera, 1997).

Es importante la capacidad y formación del observador para integrarse en el entorno que observa. Este tipo de observación ha de permitirle captar la perspectiva interna de los hechos y registrarlos tal como han sido percibidos por alguien que participa en ellos. Así mismo deberá tenerse en cuenta el grado de objetividad del observador que siendo partícipe de la realidad observada, se arriesga a ser subjetivo.

Nos encontramos ante un tipo de muestra que podría verse influida con facilidad por un observador externo, por este motivo nos hemos decantado por la observación participante que facilita la percepción de los hechos. Asimismo, esta estrategia aumenta el número de oportunidades de observación y el

conocimiento de ciertos datos difícilmente al alcance de personas ajenas a los sujetos participantes. Pero principalmente nos ha decidido su idoneidad como instrumento de evaluación procesual en la aplicación de un programa.

El momento de la observación fue fijado por el maestro-observador en función de la dinámica de la clase o las características y actitudes del grupo-clase. La observación fue individual de cada niño aunque el niño observado siempre se encontró rodeado de otros compañeros para no alterar el ambiente de normalidad que debía existir en el aula.

6.3.2.5. Propuesta de observación

El formato se presenta de forma simple y con pocas conductas a observar ya que somos conscientes de que los más pequeños mantienen una acción, sin perder la espontaneidad, en cortos intervalos de tiempo. Como consideraciones generales para elaborar la pauta nos hemos basado en una escala gradual que representa distintas categorías perceptuales, motoras y conceptuales. Operar en tiempo real con el cúmulo de información que nos brinda la música requiere, en el niño/a, la puesta en marcha de estrategias cognitivas que permitan cumplir los siguientes pasos (Malbran, 2007):

- Recepción.
- Percepción.
- Puesta en marcha de un gesto motor.
- Establecimiento de relaciones cuantitativas y cualitativas entre los diferentes niveles de la estructura.
- Conceptualización.

Las diferentes relaciones que se establecen entre música y movimiento (Jaques-Dalcroze, 1913) en la interpretación nos permiten, en diferente grado y forma, detectar en qué “paso” cognitivo se encuentra el niño. En una escala del

1 al 4 las subdimensiones nos permiten situar la conducta interpretativa musical de la siguiente forma: si no hay recepción del discurso musical (1), si hay recepción y una forma de percibirlo auditivamente pero no el control del gesto motor para interpretarlo (2), una capacidad motora en la interpretación destacable fruto de una buena percepción y técnica corporal (3), y por último si el intérprete establece relaciones cuantitativas y/o cualitativas que se reflejan interpretativamente y por tanto una futura conceptualización (4). El contenido/acción a realizar lo especificamos en letra cursiva en el ejemplo que adjuntamos, así como todas las palabras que hacen referencia al movimiento en cuestión, ya que dejamos la puerta abierta a la propuesta, por parte del maestro o del niño, de contenidos y acciones que se quieran trabajar y observar. La valoración final sitúa en qué nivel de aprendizaje, perceptivo e interpretativo, se encuentra el participante.

Por otro lado se presentan dos propuestas musicales por cada pauta de observación. En el discurso musical de cada propuesta se pretende destacar un elemento contrastante que se perciba como preponderante, teniendo en cuenta que en la música la organización perceptiva es una *jerarquía de saliencias* (Imberty, 2000, p.12). Comparar los resultados obtenidos en cada propuesta nos permitirá analizar de qué manera codifica, el participante en cuestión, la información musical, así como abrir nuevas perspectivas, al maestro, en la utilización de otras variantes que favorezcan un aprendizaje más eficaz. No olvidemos que la rítmica se fundamenta en una constante adaptación a las necesidades del alumno, el maestro debe preocuparse por conocer y detectar estas necesidades.

6.3.2.6. La pauta de observación

A continuación adjuntamos la pauta en cuestión con los diferentes parámetros a observar por el maestro. En los anexos el lector podrá encontrar las diferentes versiones por las cuales hemos pasado hasta construir la definitiva:

Pulsación = Organización regular de la acción corporal

Opción musical A

Opción musical B

| Contenido/Acción | | <i>Marchar</i> | | |
|--|----------------------------|--|---------------------------|-----------------|
| Opción musical | A <input type="checkbox"/> | Nombre del participante | Fecha de nacimiento | Valoración |
| | B <input type="checkbox"/> | | Fecha de la prueba | |
| Se valora el grado de sincronía existente entre la pulsación (tactus) ⁶ de la propuesta musical escogida y la acción realizada por el participante. | | El participante ejecuta cada <i>paso</i> del desplazamiento en sincronía con y cada una de las pulsaciones de la propuesta musical exteriorizando una actitud. | | (4) |
| | | El participante ejecuta los primeros 8 <i>pasos</i> en sincronía con la pulsación de la propuesta musical. | | (3) |
| | | Los <i>pasos</i> del desplazamiento se sincronizan con la pulsación de la propuesta a intervalos breves y con intermitencia desordenada. | | (2) |
| | | Los <i>pasos</i> del desplazamiento no guardan sincronía con la pulsación de la propuesta musical. | | Van más rápidos |
| Van más lentos | | | | |
| Observaciones: | | | | |

⁶ La denominación *tactus* es usual en psicología cognitiva de la música. Desde la escucha (Malbrán, 2007) es la unidad de medida básica para establecer relaciones con los otros niveles de pulso.

Introducción musical = Preparación corporal

Opción musical A

Opción musical B

| Contenido/Acción | | <i>Saltar</i> | | |
|---|----------------------------|---|---------------------------|------------|
| Opción musical | A <input type="checkbox"/> | Nombre del participante | Fecha de nacimiento | Valoración |
| | B <input type="checkbox"/> | | Fecha de la prueba | |
| Se valora el grado de precisión sincrónica entre el comienzo de la primera frase, posterior a la introducción, y la acción, así como la calidad interpretativa de la misma. | | La interpretación del participante guarda una precisión sincrónica, mostrando una expresividad ⁷ en respuesta a su percepción. | | (4) |
| | | La interpretación del participante es correcta durante la primera frase musical pero sin mostrar expresividad. | | (3) |
| | | El participante reacciona realizando la acción en el momento preciso sin posterior sincronía con la pulsación musical. | | (2) |
| | | El participante no realiza ningún tipo de movimiento al inicio de la primera frase musical. | | (1) |
| Observaciones: | | | | |

⁷ Entendemos por expresividad la exteriorización facial (Ekman, 2003) de emociones básicas tales como alegría, sorpresa, miedo...

Intensidad = Tono muscular

Opción A

Opción B

| Contenido/Acción | | <i>Sonidos fuertes</i> = encogerse súbitamente <i>Sonidos pianos</i> (flojos) = abrirse, estirando todas las partes del cuerpo lentamente | | |
|---|----------------------------|--|---------------------------|------------|
| Opción musical | A <input type="checkbox"/> | Nombre del participante | Fecha de nacimiento | Valoración |
| | B <input type="checkbox"/> | | Fecha de la prueba | |
| Se valora el grado de reacción muscular que el participante muestra, frente a los sonidos fuertes y pianos que percibe, al traducirlos corporalmente con una acción acordada de antemano. | | El participante muestra cambios de tono muscular en sincronía con la propuesta musical y con una calidad de movimiento ⁸ en las acciones. | <input type="checkbox"/> | (4) |
| | | Muestra cambios de tono muscular sin sincronía con la propuesta musical | <input type="checkbox"/> | (3) |
| | | El participante reacciona únicamente frente a los cambios de intensidad mediante emociones (ríe, grita...) sin realizar las acciones acordadas | <input type="checkbox"/> | (2) |
| | | El participante no reacciona | <input type="checkbox"/> | (1) |
| Observaciones: | | | | |

⁸ Entendemos por calidad de movimiento (Laban, 1984) el dominio del tiempo, el espacio y la energía al organizar, dar continuidad e interpretar un movimiento.

Timbre= Diversidad en las formas corporales

Opción A

Opción B

| Contenido/Acción | | <i>Improvisación corporal</i> | | |
|---|----------------------------|---|---------------------------|------------|
| Opción musical | A <input type="checkbox"/> | Nombre del participante | Fecha de nacimiento | Valoración |
| | B <input type="checkbox"/> | | Fecha de la prueba | |
| Tras la escucha de la propuesta musical se valora el grado de participación que el alumno muestra, verbal o corporalmente, a la pregunta <i>-¿qué puede ser esta música?-</i> | | El alumno participa, de forma espontánea, interpretando corporalmente una idea propia. <input type="checkbox"/> | | (4) |
| | | El alumno participa únicamente dando respuestas verbales. <input type="checkbox"/> | | (3) |
| | | El alumno participa imitando a un compañero sin emitir o interpretar una idea propia <input type="checkbox"/> | | (2) |
| | | El alumno no participa <input type="checkbox"/> | | (1) |
| Observaciones: | | | | |

Melodía/ Armonía = Conducción de movimiento

Opción A

Opción B

| Contenido/Acción | | <i>Estirar hilos a cada frase musical</i> | | |
|--|----------------------------|---|---------------------------|------------|
| Opción musical | A <input type="checkbox"/> | Nombre del participante | Fecha de nacimiento | Valoración |
| | B <input type="checkbox"/> | | Fecha de la prueba | |
| Se valora el grado de calidad en la conducción de movimiento que se traduce al “dibujar” espacialmente la propuesta musical mostrando un control evidente sobre el recorrido, la energía y la organización rítmica de la acción. | | El participante guarda una sincronía con la propuesta musical muestra una energía adecuada y un control del recorrido espacial durante toda la propuesta musical <input type="checkbox"/> | | (4) |
| | | Inicialmente el participante guarda una sincronía con la propuesta musical, muestra una energía adecuada y un control del recorrido espacial. Capacidades que va perdiendo paulatinamente. <input type="checkbox"/> | | (3) |
| | | El participante realiza el movimiento propuesto sin guardar una sincronía rítmica con la música <input type="checkbox"/> | | (2) |
| | | El participante no se muestra receptivo. No reacciona. <input type="checkbox"/> | | (1) |
| Observaciones: | | | | |

Silencio = Parada

Opción A

Opción B

| Contenido/Acción | | <i>Marchar</i> | | |
|---|--|--|---------------------------|------------------------------|
| Opción musical | A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> | Nombre del participante | Fecha de nacimiento | Valoración |
| | | | Fecha la prueba | |
| Se valora el grado de inhibición corporal que el participante muestra en reacción al silencio o ausencia de sonido. | | El participante reacciona parando la acción, sin añadir movimientos y mostrando una actitud de alerta ⁹ frente a una posible continuidad o detención sonora | | (4) |
| | | Hay parada frente al sonido sin mostrar una actitud de alerta | | (3) |
| | | El participante reacciona parando la acción pero sin ser capaz de detener toda la actividad física (da pequeños saltos, cierra puños...) | | (2) |
| | | El participante no detiene la acción ante la ausencia de sonido. | | Continua con la misma acción |
| Varía la acción aumentando el grado de excitación. | | | | |
| Observaciones: | | | | |

⁹ Entendemos por actitud de alerta aquellos signos no verbales que muestra el alumno en espera de algo que vaya a suceder (mirada al maestro, a sus compañeros, sonrisa, tonicidad corporal evidente ...)

Ritmo/ Compás = Organización temporal del movimiento

Opción musical A

Opción musical B

| Contenido/Acción | | <i>Movimiento improvisado sobre dos sonidos cortos y uno largo</i> | | |
|---|----------------------------|--|---------------------------|---|
| Opción musical | A <input type="checkbox"/> | Nombre del participante | Fecha de nacimiento | Valoración |
| | B <input type="checkbox"/> | | Fecha de la prueba | |
| Se valora el grado de sincronía existente entre el motivo rítmico de la propuesta musical escogida y el movimiento realizado por el participante. | | El participante conduce ¹⁰ bien el movimiento en sincronía con y cada uno de los motivos rítmicos . | | (4) |
| | | El participante ejecuta los primeros 4 movimientos en sincronía con el ritmo de la propuesta musical. | | (3) |
| | | Los movimientos se sincronizan con el ritmo de la propuesta a intervalos breves y con intermitencia desordenada. | | (2) |
| | | Los movimientos no guardan sincronía con el ritmo de la propuesta musical. | | Van más rápidos <input type="checkbox"/> Van más lentos <input type="checkbox"/> |
| Observaciones: | | | | |

6.3.5. Pauta de observación

¹⁰ Entendemos por conducir interpretar mostrando un control evidente sobre el recorrido, la energía y la organización rítmica de la acción.

6.4. Valoración inicial y final a la implementación del programa

Hemos llevado a cabo la valoración inicial del alumnado, o muestra participante, utilizando como instrumento de evaluación el Test del Dibujo de la Figura Humana de Elisabeth Koppitz. Las razones que nos han decantado por esta elección son las siguientes:

- Es no verbal, muy bien aceptado por la población en general y, muy especialmente, por la población infantil.
- A la mayoría de niños les gusta dibujar personas.
- Exige un mínimo de material (papel y lápiz).
- Presenta la posibilidad de test-retest sin ningún inconveniente, incluso si el intervalo de tiempo es breve.
- Resulta particularmente útil cuando se trata de niños entre los 4 y los 10 años.
- Es rápido de aplicar y nos permite utilizar todo el tiempo necesario para valorarlo.

El proceso de análisis inicial de evaluación del estado emocional del alumnado, con respecto a su participación en una clase de rítmica, consistió en pasar el test DFH antes y después de una clase de rítmica impartida en horario escolar. Los maestros no recibieron instrucciones concretas sobre como debían dar la clase, tan solo se les indicó que mantuviesen la máxima normalidad llevando a cabo su labor como la venían haciendo diariamente. El coordinador del proyecto pasaría los tests, esta actividad ya la había realizado anteriormente con otras muestras junto a la investigadora como prueba piloto.

Después de la aplicación del programa, periodo que duró 6 semanas, y para realizar la evaluación final con respecto a su incidencia sobre el estado emocional

de la muestra, se volvió a repetir el mismo proceso realizando una sesión de rítmica, consensuada por el grupo de trabajo, donde los elementos críticos del programa a evaluar estuvieran presentes. Así mismo el coordinador del proyecto pasó los tests.

Llegado a este punto creemos necesario argumentar el porqué de la utilización de dicho procedimiento. Muchas son las influencias que pueden incidir en el estado emocional del niño de cinco años. Compararlo directamente antes y después de haber participado a una sesión de rítmica, anterior y previa a la implementación de un programa, nos permite acotar dicha influencia, dándole relevancia a la clase recibida con todo lo que en ella haya podido experimentar.

Pretendemos comparar los cuatro tests¹¹ obtenidos muy especialmente observando los cambios producidos entre el D2 y D1 de la valoración inicial y entre el D4 y D3 de la valoración final.

6.4.1. El test del Dibujo de la Figura Humana de Elisabeth Koppitz

El test DFH requiere que el niño dibuje, a petición del examinador y en su presencia, *“una persona entera”*. Este instrumento de evaluación se basa (Kellogg, 1959) en que, a partir del examen de dichos dibujos, podemos descubrir la estructura básica del niño así como un cierto estilo propio. La composición del dibujo vendrá determinada por la edad y el nivel de maduración, mientras que el estilo refleja sus actitudes y aquellas preocupaciones que son más importantes en ese preciso momento.

“Si esta hipótesis es correcta, el dibujo de una persona debería ser suficiente en la mayoría de los casos. Y si se obtiene un solo dibujo, entonces parece razonable dejar que el niño decida qué clase de persona desea dibujar” (Koppitz, 1982 p.19).

¹¹ Denominamos a los cuatro dibujos realizados en orden cronológico: D1,D2, D3 y D4.

Estas palabras de Koppitz argumentan la decisión de solicitar “*una persona entera*”, dicha instrucción es significativa y puede influir en la ejecución del dibujo. Otros autores han optado por diferentes premisas: Machover pedía “*una persona*” y posteriormente “*otra persona del sexo opuesto*”, Harris quería el dibujo de “*un hombre*”, “*una mujer*” y “*un autorretrato*”, Goodenough pedía “*un hombre*” mientras Hammer demandaba los dibujos de “*un hombre*” y “*una mujer*” a lápiz y lápiz de color.

El test DFH puede aplicarse individual o colectivamente. La autora nos indica que es preferible llevarlo a cabo de forma individual ya que, de esta forma, podemos observar la conducta del niño cuando dibuja y, si fuera necesario, realizar preguntas aclaratorias. Sin embargo es igualmente aceptable la administración colectiva, opción por la cual nos decantamos ya que nos permitía, con la finalidad de aumentar el rigor científico, que todos los niños estuviesen en igualdad de condiciones y en un determinado espacio de tiempo idéntico para todos ellos.

Al administrar el DFH el examinador sienta a los niños y niñas en sus pupitres. Se les entrega una hoja de papel, en nuestro caso DINA 4, y un lápiz, en nuestro caso del nº 2, y se les solicita que dibujen “*una persona entera*” a lo que se puede agregar “*como tú quieras*”. Se les deja un tiempo, que no suele superar los 10 minutos, y se les recoge el dibujo anotando el nombre y, en nuestro caso, adjuntando al mismo un 1 o 2 según se trate del pre-test o del post-test, anterior o posterior a la sesión de rítmica impartida respectivamente.

La clase de información y resultados que un investigador obtiene depende en gran medida de las preguntas que se formule. Para nuestro estudio nos acogemos a la hipótesis formulada por la autora que afirma que los DFH reflejan el nivel evolutivo del niño y sus relaciones interpersonales, es decir sus actitudes hacia sí mismo. La autora añade que los DFH pueden reflejar las actitudes del niño hacia tensiones y exigencias de la vida, y su modo de enfrentarse a ellas, así como miedos intensos o ansiedades que pueden afectarlo consciente o inconscientemente. Recordemos que las clases que se imparten en el Proyecto de Educación Infantil apuestan por incidir educativamente en la adquisición de unos valores que deben ayudar al niño a gestionar satisfactoriamente su cuerpo y sus emociones.

6.4.1.1. Indicadores emocionales en el DFH

En primer lugar definiremos el concepto **ítem evolutivo**. Éste se da en relativamente pocos DFH de niños pequeños, más tarde su presencia va aumentando con la edad. En primer lugar Koppitz dirigió su investigaciones hacia el conocimiento de dichos ítems, seleccionando una lista de los considerados de naturaleza evolutiva y sosteniendo la hipótesis de que *“la presencia de ítems evolutivos en un DFH se relaciona primordialmente con la edad y maduración del niño y no con su aptitud artística, aprendizaje escolar, la consigna dada o el instrumento de dibujo empleado”* (Koppitz, 1982, p.23).

Se seleccionaron y definieron 30 ítems evolutivos, presentados en varias investigaciones, después de una extensa exploración y experimentación previa, con objeto de demostrar que éstos estaban directamente relacionados con la edad y la maduración de los niños:

- | | | |
|---------------------|---|--------------------------------|
| 1. Cabeza | 13. Brazos | 22. Piernas en dos dimensiones |
| 2. Ojos | 14. Brazos en dos dimensiones | 23. Rodilla |
| 3. Pupilas | 15. Brazos apuntando hacia arriba | 24. Pies |
| 4. Cejas o pestañas | 16. Brazos correctamente unidos al hombro | 25. Pies bidimensionales |
| 5. Nariz | 17. Codos | 26. Perfil |
| 6. Fosas nasales | 18. Manos | 27. Ropa: una prenda o ninguna |
| 7. Boca | 19. Dedos | 28. Ropa: dos o tres prendas |
| 8. Dos labios | 20. Número correcto de dedos | 29. Ropa: cuatro ítems o más |
| 9. Orejas | 21. Piernas | 30. Buenas proporciones. |

Dichos estudios se basaron en los DFH de 1.856 niños y niñas de entre 5 a 12 años. Como resultado se concluyó que la frecuencia de ocurrencia de la mayoría de los 30 ítems no estaba afectada significativamente por la capacidad artística del niño, ni por la enseñanza, ni por el instrumento del dibujo utilizado.

En contraposición a los ítems evolutivos la autora investigó otros signos objetivos detectados en los DFH denominados **“indicadores emocionales”**. Koppitz (1982) define como indicador emocional un signo del DFH que debe cumplir alguno de los siguientes criterios:

- Debe tener validez clínica, es decir debe poder diferenciar entre los DFH de niños con problemas emocionales de los que no los tienen.
- Debe ser inusual y darse con escasa frecuencia en los DFH de los niños normales.
- No debe estar relacionado con la edad y la maduración, es decir su frecuencia de ocurrencia en los protocolos no debe aumentar solamente sobre la base del crecimiento cronológico del niño.

Se efectuó un estudio normativo de los indicadores emocionales para determinar si los ítems incluidos en la lista provisional que Koppitz presentaba podían cumplir los siguientes criterios:

- *“No estaban relacionados primordialmente con la edad y maduración y por lo tanto no aumentaban en frecuencia de ocurrencia como resultado del incremento de la edad”*
- *“Eran raros e inusuales y se daban en el 15% o menos de los protocolos en un nivel dado de edad” (p.55).*

Para la detección y configuración del listado de indicadores emocionales fueron empleados los mismos 1.856 niños que sirvieron como población normativa para el estudio de los ítems evolutivos. Para su validación se inició un estudio con una muestra formada por 76 pares de alumnos de escuela pública: el grupo A formado por 76 sujetos, estudiantes de una escuela suburbana y pacientes de una clínica de orientación infantil y el grupo B estudiantes de la misma escuela. El estudio mostró que los 30 indicadores emocionales de los DFH

podían discriminar entre los dibujos de los pacientes y de los niños bien adaptados.

Por tanto los indicadores emocionales de los DFH reflejan las actitudes y preocupaciones infantiles así como su conducta manifiesta y sus síntomas revelan mucho de sus actitudes y ansiedades subyacentes.

No todos los indicadores sobre los que se basa el test son válidos para el niño y la niña de cinco años. A continuación pasamos a enumerarlos y definirlos en su selección final que es la utilizada en la valoración inicial y final de los DFH obtenidos. Así mismo adjuntamos ya el símbolo que representa cada indicador empleado para analizar los datos obtenidos:

Signos cualitativos

Sombreado de cara (**Sc**).

Asimetría grosera de las extremidades (**Ag**).

Figura inclinada: el eje de la figura tiene una inclinación de 15 grados o más (**Fi**).

Figura pequeña 5 cm. o menos de altura (**T**).

Transparencias (**Tr**).

Omisiones

De los ojos (**Oo**).

De la nariz (niñas, 5 niños, 6) (**On**).

De la boca (**Ob**).

Del cuerpo (**Oc**).

De los brazos (niñas 5, niños, 6) (**Obr**).

De las piernas (**Op**).

Detalles especiales

Cabeza pequeña: la cabeza es menos de un décimo de la altura de la figura total **(Cp)**.

Dientes **(D)**.

Brazos cortos: no llegan a la línea de la cintura **(Bc)**.

Brazos largos: llegan a la línea de la rodilla **(Bl)**.

Brazos pegados a los costados del cuerpo **(Bp)**.

Manos grandes: de un tamaño igual a la cara de la figura **(Mg)**.

Manos omitidas brazos sin manos o dedos. (No se computan las manos ocultas) **(Mo)**.

Piernas juntas **(Pj)**.

Genitales **(G)**.

Monstruo o figura grotesca **(Fg)**.

Tres o más figuras espontáneamente dibujadas **(Fe)**.

Nubes, lluvia, nieve **(NlIn)**.

6.4.1. Lista de indicadores emocionales de los DFH infantiles

6.4.2. La entrevista

A continuación exponemos las preguntas formuladas en la entrevista. Somos conscientes de que tratándose de percepciones y opiniones personales de los entrevistados obtendremos unos datos “subjetivos”. Por esta razón planteamos de la siguiente forma las preguntas, cuyas respuestas esperamos nos permitan complementar puntos de vista a la vez que propicien una discusión rica en perspectivas de la información obtenida:

1. *En líneas generales ¿qué te ha parecido la experiencia realizada?*
2. *¿Cuál ha sido, en tu opinión, el aspecto más relevante de tu participación en la investigación?*
3. *Tras la investigación ¿Ha cambiado o evolucionado tu visión didáctica o pedagógica?*
4. *En caso afirmativo ¿puedes concretar cuáles han sido estos aspectos y en qué ha consistido el cambio?*
5. *¿Crees que la forma de enseñar implementada -donde la música que escucha e interpreta el niño es el principal conductor educativo- es compatible y adecuada para ser aplicada al proyecto E.M.I. de la Fundación Barenboim-Said?*
6. *Explica por qué.*
7. *¿Notaste cambios emocionales y de aprendizaje en los niños y niñas durante el periodo en que se aplicó el programa?*
8. *En caso afirmativo concrétales.*
9. *¿Qué piensas acerca de la observación del maestro en el aula?*
10. *Indica las principales dificultades con las que te has encontrado al participar en la investigación.*
11. *¿Qué cambiarías de las pautas de observación utilizadas?*
12. *¿Qué aspectos educativos te gustaría remarcar o modificar del programa?*
13. *¿Crees que esta experiencia ha supuesto algún beneficio en tu competencia profesional*

6.4.2. Entrevista