



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso

María Dolores Pons Roselló



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorado

Línea de Investigación: Didáctica de la Música

Formación del Profesorado: Práctica Educativa y Comunicación

2011-2014

Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso

Presentada por **María Dolores Pons Roselló** para optar al título de Doctor por la Universidad de Barcelona

Directoras: Dra. M. Eugènia Arús Leita y Dra. M. Àngels Subirats Bayego

Tutora: Dra. Olga González Mediel

Otoño 2015

*Lluís, ets la meua font d'inspiració per a fer
viure i sentir la música.*

Descobreix la música al llarg del teu camí.

TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido	iii
Lista de figuras	vii
Lista de gráficas	ix
Lista de tablas	xi
Agradecimientos	xv
Presentación	xvii

INTRODUCCIÓN

Capítulo I: Introducción	3
1.1. Presentación y contexto de la investigación.....	3
1.2. Identificación del problema	6
1.3. Objetivos de la investigación	7
1.4. Estado de la cuestión	8

I PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo II: Desarrollo evolutivo de 2 a 3 años	19
2.1. Introducción	19
2.2. Desarrollo cognitivo.....	24
2.2.1. Teoría de Piaget.....	28
2.2.2. Teoría de Vygotsky.....	32
2.2.3. Teoría de Chomsky	34
2.2.4. Teoría de Winnicott	35
2.3. Desarrollo físico	37
2.4. Desarrollo socioemocional	46
Capítulo III: Desarrollo musical de 2 a 3 años	57
3.1. Introducción	57
3.2. Desarrollo motriz.....	60
3.2.1. Evolución del ritmo	61
3.2.2. Ritmo con instrumentos de pequeña percusión	63
3.3. Desarrollo vocal	63
3.3.1. Evolución de la voz.....	64
3.3.2. Proceso de aprendizaje de las canciones	66
3.4. Desarrollo auditivo	68
3.4.1. Evolución de la audición	69
3.4.2. Audición rítmica.....	70
3.4.3. Ritmo y danza.....	71
3.4.4. Memoria musical.....	71
3.5. Desarrollo creativo	72

3.6.	Juego musical.....	73
Capítulo IV: Educación musical		79
4.1.	Introducción	79
4.2.	Marco legal.....	83
4.2.1.	Ley Orgánica de Educación.....	83
4.2.2.	Currículo de la Generalitat de Catalunya.....	85
4.2.3.	Principios básicos	88
4.2.4.	Institución y familia.....	90
4.2.5.	Actividades.....	92
4.2.5.1.	Juego.....	94
4.2.5.2.	Propuestas lúdicas.....	95
4.2.5.3.	Música.....	96
4.3.	Educación musical infantil en las escuelas de música	97
4.4.	Métodos y programas.....	97
4.4.1.	Métodos.....	98
4.4.1.1.	Dalcroze	99
4.4.1.2.	Willems	101
4.4.1.3.	Martenot.....	102
4.4.1.4.	Orff.....	103
4.4.1.5.	Kodály.....	104
4.4.1.6.	Suzuki.....	106
4.4.1.7.	Montessori	107
4.4.1.8.	Aschero.....	108
4.4.1.9.	Tomatis.....	109
4.4.1.10.	Gordon.....	109
4.4.2.	Programas	111
4.4.2.1.	Musikgarten	112
4.4.2.2.	Kindermusik	112
4.4.2.3.	Music Together	113
4.4.2.4.	Webop.....	114

II PARTE
DESARROLLO DEL ESTUDIO

Capítulo V: Enfoque metodológico		119
5.1.	Planteamiento del problema.....	119
5.2.	Objetivos de la investigación	120
5.3.	Fundamentos metodológicos	122
5.3.1.	Modelo de investigación: estudio de caso	124
5.4.	Criterios de rigor científico	125
5.5.	Diseño de la investigación y fases del estudio	126
5.5.1.	Fase exploratoria.....	128
5.5.2.	Contextos de la investigación.....	128
5.5.3.	Elaboración de la programación musical	129
5.5.3.1.	Presentación y juegos de falda.....	131

5.5.3.2.	Canción mimada	132
5.5.3.3.	Audición y escucha activa	133
5.5.3.4.	Danza y baile final	134
5.5.3.5.	Objetivos y contenidos	136
5.5.3.6.	Músicas y materiales	143
5.5.4.	Descripción de una sesión musical.....	145
5.5.4.1.	Presentación y juegos de falda.....	146
5.5.4.2.	Canción mimada	147
5.5.4.3.	Audición y escucha activa	148
5.5.4.4.	Danza y baile final	148
5.5.5.	Técnicas e instrumentos	151
5.5.5.1.	Modalidades y tipos de registros.....	151
5.5.5.2.	Elaboración y validación de la pauta de observación .	153
5.5.5.3.	Características de la pauta de observación	155
5.5.5.4.	Elección de la muestra.....	161
5.5.5.5.	Educadora y observadora.....	161
5.5.5.6.	Observación y registro.....	162
5.5.5.7.	Entrevista a los padres	163
Capítulo VI: Proceso de análisis.....		169
6.1.	Resultados y análisis	169
6.1.1.	Análisis de datos.....	171
6.1.2.	Resultados y análisis según el primer objetivo	172
6.1.2.1.	Ítems de sociabilidad.....	172
6.1.2.2.	Ítems de actitud.....	198
6.1.3.	Resultados y análisis según el segundo objetivo	221
6.1.3.1.	Bloques de sociabilidad.....	221
6.1.3.2.	Bloques de actitud	223
6.1.4.	Resultados y análisis según el tercer objetivo	224
6.1.4.1.	Ítems de sociabilidad.....	224
6.1.4.2.	Ítems de actitud.....	226
6.1.4.3.	Bloques de sociabilidad.....	227
6.1.4.4.	Bloques de actitud	228
6.1.5.	Resultados y análisis según el cuarto objetivo	230
6.2.	Tratamiento de los datos obtenidos en las entrevistas	231
6.2.1.	Codificación y categorización de la información.....	232
6.2.2.	Proceso de codificación y categorización.....	232
6.2.3.	Análisis y discusión.....	233
6.3.	Análisis de variables cualitativas.....	240
 III PARTE		
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO		
Capítulo VII: Conclusiones finales y límites		245
7.1.	Introducción	245
7.2.	Conclusiones finales	248

7.3.	Límites de la investigación	254
7.4.	Ampliación de la investigación.....	255
7.5.	Difusión de la investigación.....	256

BIBLIOGRAFÍA

Capítulo VIII: Bibliografía	259
--	------------

ANEXOS

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades.....	275
Anexo 2: Autorizaciones para la grabación en vídeo.....	317
Anexo 3: Pautas de observación	321
Anexo 4: Grabaciones en vídeo de las sesiones musicales.....	381
Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales.....	385
Anexo 6: Entrevistas de los padres	415
Anexo 7: Estadísticas	437

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fases de la investigación	127
Figura 2. Elementos de una sesión musical.....	150

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Está pendiente de su padre o madre (%) – Bloques.....	178
Gráfica 2. Está pendiente de sus compañeros (%) – Bloques.....	182
Gráfica 3. Se muestra participativo con sus compañeros (%) – Bloques.....	186
Gráfica 4. Mira a la educadora (%) – Bloques.....	190
Gráfica 5. Se muestra afectuoso con los compañeros (%) – Bloques.....	194
Gráfica 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre (%) – Bloques.....	197
Gráfica 7. Sociabilidad (%) – Bloques.....	198
Gráfica 8. Se muestra tranquilo (%) – Bloques.....	202
Gráfica 9. Muestra interés (%) – Bloques.....	205
Gráfica 10. Se muestra contento (%) – Bloques.....	208
Gráfica 11. Se muestra motivado (%) – Bloques.....	211
Gráfica 12. Sigue a la educadora (%) – Bloques.....	214
Gráfica 13. Muestra gozo (%) – Bloques.....	217
Gráfica 14. Busca gratificación o adulación al padre o madre (%) – Bloques.....	220
Gráfica 15. Actitud (%) – Bloques.....	221
Gráfica 16. Sociabilidad – Medias – Independencia del sexo – T de Student Fisher.....	222
Gráfica 17. Actitud – Medias – Independencia del sexo – T de Student Fisher.....	223
Gráfica 18. Sociabilidad – Medias – Comparativa de sexos – T de Student Fisher.....	228
Gráfica 19. Actitud – Medias – Comparativa de sexos – T de Student Fisher.....	230

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Rasgos comunes de los centros que imparten sesiones.....	12
Tabla 2. Capacidades musicales de los niños y niñas de 2 años	59
Tabla 3. Capacidades musicales de los niños y niñas de 3 años	59
Tabla 4. Presentación y juegos de falda - Objetivos y contenidos	138
Tabla 5. Canción mimada - Objetivos y contenidos	140
Tabla 6. Audición y escucha activa - Objetivos y contenidos.....	141
Tabla 7. Danza y baile final - Objetivos y contenidos.....	142
Tabla 8. Ítems de sociabilidad del sujeto a observar.....	159
Tabla 9. Ítems de actitud del sujeto a observar.....	160
Tabla 10. Está pendiente de su padre o madre – Presentación y juegos de falda.....	173
Tabla 11. Está pendiente de su padre o madre – Canción mimada	175
Tabla 12. Está pendiente de su padre o madre – Audición y escucha activa.....	176
Tabla 13. Está pendiente de su padre o madre – Danza y baile final.....	177
Tabla 14. Está pendiente de sus compañeros – Presentación y juegos de falda.....	180
Tabla 15. Está pendiente de sus compañeros – Canción mimada.....	180
Tabla 16. Está pendiente de sus compañeros – Audición y escucha activa..	181
Tabla 17. Está pendiente de sus compañeros – Danza y baile final.....	182
Tabla 18. Se muestra participativo con sus compañeros – Presentación y juegos de falda.....	183
Tabla 19. Se muestra participativo con sus compañeros – Canción mimada	184
Tabla 20. Se muestra participativo con sus compañeros – Audición y escucha activa.....	184
Tabla 21. Se muestra participativo con sus compañeros – Danza y baile final.....	185
Tabla 22. Mira a la educadora – Presentación y juegos de falda	187
Tabla 23. Mira a la educadora – Canción mimada	188
Tabla 24. Mira a la educadora – Audición y escucha activa	188
Tabla 25. Mira a la educadora – Danza y baile final	189
Tabla 26. Se muestra afectuoso con los compañeros – Presentación y juegos de falda.....	191
Tabla 27. Se muestra afectuoso con los compañeros – Canción mimada	192
Tabla 28. Se muestra afectuoso con los compañeros – Audición y escucha activa.....	193
Tabla 29. Se muestra afectuoso con los compañeros – Danza y baile final..	194
Tabla 30. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Presentación y juegos de falda.....	195
Tabla 31. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Canción mimada..	196

Tabla 32. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Audición y escucha activa.....	196
Tabla 33. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Danza y baile final.....	197
Tabla 34. Se muestra tranquilo – Presentación y juegos de falda.....	200
Tabla 35. Se muestra tranquilo – Canción mimada	200
Tabla 36. Se muestra tranquilo – Audición y escucha activa	201
Tabla 37. Se muestra tranquilo – Danza y baile final	201
Tabla 38. Muestra interés – Presentación y juegos de falda	203
Tabla 39. Muestra interés – Canción mimada.....	203
Tabla 40. Muestra interés – Audición y escucha activa.....	204
Tabla 41. Muestra interés – Danza y baile final.....	204
Tabla 42. Se muestra contento – Presentación y juegos de falda.....	206
Tabla 43. Se muestra contento – Canción mimada	206
Tabla 44. Se muestra contento – Audición y escucha activa	207
Tabla 45. Se muestra contento – Danza y baile final.....	207
Tabla 46. Se muestra motivado – Presentación y juegos de falda.....	209
Tabla 47. Se muestra motivado – Canción mimada	209
Tabla 48. Se muestra motivado – Audición y escucha activa	210
Tabla 49. Se muestra motivado – Danza y baile final	210
Tabla 50. Sigue a la educadora – Presentación y juegos de falda	212
Tabla 51. Sigue a la educadora – Canción mimada.....	212
Tabla 52. Sigue a la educadora – Audición y escucha activa.....	213
Tabla 53. Sigue a la educadora – Danza y baile final	213
Tabla 54. Muestra gozo – Presentación y juegos de falda	215
Tabla 55. Muestra gozo – Canción mimada.....	215
Tabla 56. Muestra gozo – Audición y escucha activa.....	216
Tabla 57. Muestra gozo – Danza y baile final.....	216
Tabla 58. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Presentación y juegos de falda.....	218
Tabla 59. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Canción mimada	218
Tabla 60. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Audición y escucha activa.....	219
Tabla 61. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Danza y baile final.....	219
Tabla 62. Sociabilidad – Medias cuantitativas por bloques e independientemente del sexo ...	222
Tabla 63. Actitud – Medias cuantitativas por bloques e independientemente del sexo ...	223
Tabla 64. Comparativa de sexos – Canción mimada – Está pendiente de su padre o madre	225
Tabla 65. Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Está pendiente de su padre o madre	225
Tabla 66. Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra participativo con sus compañeros.....	225

Tabla 67. Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Sigue a la educadora.....	226
Tabla 68. Comparativa de sexos – Danza y baile final – Muestra gozo	227
Tabla 69. Comparativa de sexos – Bloque 1 – Sociabilidad.....	227
Tabla 70. Comparativa de sexos – Bloque 2 – Sociabilidad.....	227
Tabla 71. Comparativa de sexos – Bloque 3 – Sociabilidad.....	228
Tabla 72. Comparativa de sexos – Bloque 4 – Sociabilidad.....	228
Tabla 73. Comparativa de sexos – Bloque 1 – Actitud.....	229
Tabla 74. Comparativa de sexos – Bloque 2 – Actitud.....	229
Tabla 75. Comparativa de sexos – Bloque 3 – Actitud.....	229
Tabla 76. Comparativa de sexos – Bloque 4 – Actitud.....	229

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo, y especialmente su proceso de investigación, no se hubieran hecho realidad sin la colaboración y participación de todas y cada una de las personas que me han prestado su ayuda desinteresadamente y a las que deseo expresar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar una mención especial para la Dra. Maria Àngels Subirats por acompañarme, desde el DEA hasta la redacción final del presente estudio, en el largo camino de su elaboración, por enseñarme, animarme, exigirme, corregirme y empujarme en todo momento a terminarlo. Asimismo, junto a la Dra. Maria Eugènia Arús, ambas como directoras de la presente investigación, muchísimas gracias. Enriquecedora la dedicación, orientación, apoyo, confianza, profesionalidad, rectitud y rigurosidad demostrada y exigida por ambas en la redacción final de este trabajo.

Un agradecimiento especial para Maria Blanc, la observadora durante todas las semanas que ha estado presente a mi lado anotando las observaciones de los niños y niñas presentes en las sesiones musicales, con cariño, empatía, dedicación y profesionalidad, sin olvidar las notas de campo posteriores.

Agradecer a los padres de los niños y niñas del estudio, la predisposición a participar y colaborar en esta investigación y contestar amablemente las entrevistas finales. Agradecimiento extensivo a la dirección del colegio Arabell, en especial a su directora Isabel Traver, y a la coordinadora Maria Esteve por su entusiasmo y facilidades puestas, así como a las profesoras de educación infantil, Aida Martí, Gemma Llovera y juntamente con Clara Iglesia, que validaron las pautas de observación. A las compañeras de la Escuela de Música Pons Roselló por su paciencia, ayuda y predisposición en todo momento en el buen desarrollo de las observaciones.

Al Dr. Francesc Abella quiero agradecer su trabajo y asesoramiento para el análisis estadístico de los datos recogidos en esta investigación.

Un agradecimiento sincero a Albert Bonet por la forma estricta y coherente de la redacción final, la revisión y estética de este documento, así como por su paciencia y soporte moral en los momentos difíciles a lo largo del estudio.

Un reconocimiento afectivo para mis padres, por su incondicional apoyo y predisposición, concretamente en la recta final de la redacción y muy especialmente a mi madre por incentivar toda mi carrera profesional de música.

Hago extensible también mis agradecimientos a todas aquellas personas que han colaborado y me han motivado en distintas fases de este estudio, como Sarah Sanford, Manel Portero, Dàmaris Gelabert y Teresa Pintado. Asimismo, un reconocimiento a todos los alumnos de la Escuela de Música Pons Roselló que confiaron su estimulación musical temprana en nuestra profesionalidad.

Finalmente de una manera muy excepcional, quiero manifestar un profundo agradecimiento a Pere Schell, por su paciencia a lo largo de los años previos de estudio y posterior doctorado, por su dedicación, apasionadas discusiones por cada detalle, revisión y corrección, por su ayuda organizativa y por estar siempre a mi lado, animándome en todo momento a terminar este trabajo.

A todos vosotros, mil gracias.

PRESENTACIÓN

La presente investigación está estructurada en tres partes principales. Iniciamos este trabajo con el Capítulo I, que corresponde a la introducción, en la que pretendemos situar el contexto, las motivaciones, los antecedentes y los retos de la investigación, así como los objetivos resultantes de las hipótesis que nos hemos planteado.

La primera parte, que consta de tres capítulos, el II, III y IV, trata del marco teórico. En ella hemos profundizado sobre cada una de las bases que sustentan nuestra propuesta. Al comienzo de cada capítulo explicamos brevemente las pretensiones de éstos.

En la segunda parte, que consta de dos capítulos, el V y VI, exponemos el desarrollo del estudio. En el primero de ellos nos referimos al enfoque y desarrollo metodológico con el planteamiento, diseño y enfoque de la investigación, desde la fase exploratoria, pasando por la valoración, elaboración e implementación de la programación musical, la elaboración de la pauta de observación como evaluación procesual, la elección de la muestra, la elección de la observadora, la puesta en marcha de las observaciones y sus registros y, finalmente, las entrevistas a los padres. En el segundo capítulo explicamos el proceso de análisis y valoración de los datos obtenidos, y presentamos los resultados y la discusión de los mismos.

En la tercera y última parte, explicamos en el Capítulo VII las conclusiones en relación a las hipótesis y objetivos, los límites de la investigación, las líneas para futuras investigaciones y las perspectivas previstas de difusión de este estudio.

Por último adjuntamos la bibliografía, así como toda una serie de documentos que configuran los anexos.

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

Capítulo I

INTRODUCCIÓN

“La música constituye una auténtica vía de conocimiento, cuya virtud puede hacer que cada persona dé lo mejor de sí” (Pirfano, 2013, p. 17).

1.1. Presentación y contexto de la investigación

Esta investigación nace de la necesidad de unir dos de las grandes e importantes piezas de nuestro puzzle existencial: la música y los niños y niñas. Música e infancia han estado siempre presentes a lo largo de nuestra trayectoria profesional. Como músico y educadora, la primera infancia siempre llamó mi atención, especialmente las edades comprendidas entre dos y tres años. La oportunidad de formar parte del equipo docente de un colegio privado de Lleida nos facilitó la toma de contacto con el mundo de la infancia y la música, enriqueciendo nuestra profesionalización, y se materializó en la cofundación de una escuela de música privada para responder, entre otras, a la demanda de sesiones de educación musical para los más pequeños.

A lo largo de más de trece años impartiendo sesiones de música de estimulación temprana fue muy importante nuestra especialización en esta etapa de la enseñanza musical. Es una especialidad en constante evolución y adquisición de nuevas propuestas didácticas y musicales, muy en auge actualmente. Partiendo de las llamadas metodologías históricas como Dalcroze, Willems, Kodály y Orff, ampliamos constantemente nuestros conocimientos mediante una formación continuada de cursos, seminarios, conferencias y en especial, a través de la propia experiencia diaria.

La necesidad de acercar las actividades musicales a niños y niñas en edades tempranas en nuestra escuela de música desembocó en una propuesta

educativa musical donde los más pequeños asisten acompañados del padre, de la madre o de ambos, y se sienten seguros por la presencia de sus progenitores y comparten un lenguaje común: la música. La investigación se centra en el trabajo con los pequeños, de edades comprendidas de los dos a tres años en un programa de sesiones de música teniendo en cuenta las características propias de su desarrollo físico, emocional, cognitivo y social.

Debemos considerar, por un lado, las sesiones de música y, por otro, el desarrollo de los pequeños, sin olvidarnos de la importante presencia del padre, de la madre o de ambos en las sesiones, dado que existe un lazo emocional que se genera entre ellos en torno a la música. ¿Es un canal imprescindible para el despertar musical sensorial y para la transmisión de información que poco a poco el niño o niña interioriza?

Los trece años de experiencia directa impartiendo música a los bebés fue crucial para descubrir muchas posibilidades educativas, pero ¿qué importancia tienen las conductas actitudinales y sociales en el aprendizaje?, ¿pueden llegar a influir positivamente en los aprendizajes de una sesión de música?

“Entendemos por educación musical el hecho de que ésta es, por naturaleza, humana en esencia y sirve, pues, para despertar y desarrollar las facultades humanas” (Willems, 1994, p. 13).

Existe la certeza de que las personas, mayoritariamente, son intrínsecamente musicales. Todas tienen un potencial auditivo y rítmico musicalmente hablando. Depende de su predisposición y facultades desarrollar estas capacidades, que son innatas. Unas, por cierto, más desarrolladas que otras.

“Consideramos la música como un elemento educativo que incide en el desarrollo tanto de capacidades intelectuales como afectivas del ser humano” (Jimeno, 2008, p. 19).

La música ayuda al desarrollo integral del ser humano en sus capacidades sociales, intelectuales y afectivas. La ejecución musical, al desarrollar las posibilidades de los circuitos neuromusculares, permite, además de cultivar el sistema nervioso, trabajar el desarrollo en general, los estados afectivos, la receptividad y la atención. La educación musical estimula consecuentemente todas las facultades del ser humano. La música en grupo tiene aún un valor más educador, ya que incide en la socialización, acercando a las personas entre sí, tanto interpretando música como escuchándola, y favoreciendo con ello el respeto por los demás. Las actitudes y conductas sociales que se dan en una sesión de música pueden llegar a traspasar el aula de música. ¿Pueden llegar también a ser un beneficio para el niño o niña en los diferentes ámbitos de su desarrollo?

Según Hargreaves (1998) la psicología del desarrollo tiene que estar presente en la educación musical, al igual que la psicología del desarrollo sirve de base a la práctica pedagógica.

Es sabido que la música incide directamente en las distintas facultades de la persona: favorece el desarrollo mental y emocional; desarrolla y potencia la sensibilidad, la voluntad, la inteligencia y la imaginación; y potencia la expresividad y la creatividad.

La cuestión es: ¿será capaz de apreciar la música un niño o niña? Y de ser así, ¿a partir de qué edad? Willems y Kodály ya contestaron esta pregunta respondiendo: 9 meses antes del nacimiento. Según diversos estudios psicológicos, entre los 2 y los 6 años es cuando la capacidad de percibir y sentir alcanza su máximo potencial. Esta predisposición hacia la música debe ser aprovechada evidentemente por los educadores. En esa edad, las actividades musicales son muy propicias tanto para el desarrollo físico, intelectual, como emocional. Mediante ellas, los educadores pueden potenciar la atención, la concentración, la imaginación y la creatividad, siempre y cuando se asegure que el niño o niña disfrute plenamente de la música.

Durante todos estos años siendo partícipe de momentos realmente mágicos donde hijos y padres comparten un mismo lenguaje, mediante la música aprendimos a observar y escuchar a los más pequeños, a darnos cuenta de lo que se les transmitía a lo largo de treinta minutos intensivos de sesiones musicales, y lo que ellos respondían y aportaban como resultado de este tiempo compartido.

Todo ello despertó el interés por observar la actitud y la sociabilidad de los más pequeños, acompañados del padre, de la madre o de ambos.

1.2. Identificación del problema

Así pues, esta investigación se centra en el estudio de las conductas y actitudes sociales de niños y niñas de 2 a 3 años de edad, el posible beneficio de la presencia de los padres con sus hijos, y el uso de la música en sesiones musicales. Por lo tanto, el objeto del estudio es conocer cuáles pueden ser las aportaciones de la estimulación musical temprana en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales.

Por lo tanto, nos planteamos saber en el niño si aprender al lado de sus padres estimula su sociabilidad y genera en él actitudes y emociones positivas. Para ello deberemos disponer de:

- Unas pautas de observación nos ayudará a conocer diferentes aspectos de las conductas sociales y actitudinales de los niños y niñas en las sesiones de música.
- Una observadora nos facilitará la observación de cada ítem de las pautas durante las sesiones programadas.
- Una estructuración de la sesión musical con cuatro bloques: presentación y juegos de faldita, canción mimada, audición y escucha activa, y danza y baile final, con el fin de detectar en cuál de ellos desarrollan más o menos su sociabilidad y actitud.

1.3. Objetivos de la investigación

El primer y principal objetivo de la presente investigación es observar y registrar la sociabilidad y la actitud de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos, en los diferentes bloques de las sesiones de música. Elaboraremos una programación de las sesiones de música donde el movimiento, la voz, la audición y el juego estén presentes en cada uno de los cuatro bloques que las componen, y que faciliten los vínculos afectivos entre los niños y niñas y los adultos.

Otros objetivos son los siguientes:

1. Observar y registrar qué actividades que conforman los cuatro bloques definidos de las sesiones de música promueven más las conductas sociales y actitudinales o en las que surge el conflicto.
2. Valorar si la sociabilidad y la actitud de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos en las sesiones de música divergen en cuanto a sexo.
3. Valorar si la presencia del padre, la madre o ambos en las sesiones de música facilita los vínculos familiares.

Con estos objetivos constatamos los posibles beneficios de los vínculos familiares y sociales de las personas presentes en las sesiones, así como la existencia o no de posibles divergencias en cuanto a sexo.

Asimismo, nuestro interés en esta investigación también consiste en responder a preguntas tales como:

- ¿Cómo registrar las conductas sociales y actitudinales que expresan los niños y niñas participantes en las sesiones musicales para poder ser analizadas?
- ¿Cuáles son las actitudes y emociones que exteriorizan más los niños y niñas con cada actividad musical?

- ¿Qué tipo de actividades musicales pueden ayudar a desarrollar más su sociabilidad?
- ¿Qué beneficios educativos nos puede aportar la presencia del padre, la madre o ambos en las sesiones musicales?

La interpretación de las observaciones y las respuestas a esas preguntas nos deben ayudar a conocer y entender mejor los resultados de las aportaciones de una estimulación musical temprana en la adquisición de conductas sociales y actitudinales.

1.4. Estado de la cuestión

En este punto de la investigación, analizamos la situación actual de la educación musical en la etapa de edades de 0 a 3 años, con diferentes metodologías y sistemas de aprendizaje.

Hoy en día, la música para niños y niñas de 2 a 3 años normalmente forma parte de las actividades de las escuelas infantiles. En algunas de ellas, los padres participan en ciertas actividades; en otras, no participan.

Es importante tener en cuenta lo que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya publica en el DOGC el Decreto 101/2010 de 3 de agosto, de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de educación infantil de 0 a 3 años (Decreto 101/2010). En el Artículo 56.6 de la Ley 12/2009 de 10 de julio, dice que debe centrarse en los contenidos educativos relacionados con el desarrollo del movimiento, del control corporal, las primeras manifestaciones de comunicación y el lenguaje (Ley 12/2009).

En el Anexo 1, los elementos de currículo estipulan como objetivo iniciarse en el descubrimiento y el uso del lenguaje corporal, verbal, matemático, musical y plástico, e indican que la música está incluida dentro de las áreas de comunicación y lenguaje.

Para el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, es importante establecer en las edades tempranas una relación entre centro y familia, ya que el Artículo 3.1 de la Ley 12/2009 de 10 de julio, nos comunica que los padres y madres y los centros cooperarán estrechamente con la educación de los niños y niñas, por garantizar la coherencia educativa (Ley 12/2009).

Actualmente, la música además de estar presente en las escuelas infantiles, las ludotecas, los centros cívicos de ayuntamientos, las escuelas de música privadas, los gimnasios y los centros privados de psicomotricidad se ofrecen diferentes actividades relacionadas con la música para niños y niñas acompañados por los padres. Muchas de ellas, con carácter lúdico e intuitivo. Cada entidad aplica una metodología diferente, propia y personal.

En algunas escuelas de música privadas y municipales, también se imparten talleres de duración corta o cursos enteros de música para niños y niñas con la presencia de los padres en algunas de ellas, pero no hay nada reglado por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que haga referencia a las sesiones de sensibilización musical para niños y niñas de 2 a 3 años en una escuela de música.

Tenemos constancia de algunos proyectos o talleres de estimulación temprana con la ausencia o presencia significativa de los padres en las sesiones, para edades desde 0 hasta 5 años. De nuestra búsqueda en diferentes fuentes, tanto en Cataluña, como en España y el extranjero hemos recogido una muestra de 36 escuelas de música o instituciones que imparten esta actividad de una manera u otra, o que imparten talleres o seminarios para profesores y educadores y que adjuntamos con más detalle en el Anexo 1. Centros que imparten sesiones o actividades.

En Cataluña hemos localizado centros que imparten sesiones de estimulación musical temprana en Arenys de Mar, Barcelona, Bellaterra, Lleida, Mataró y Valls. En el resto de España en Albacete, Alcalá de Henares, Aliana, Astigarraga, Calzada de Calatrava, Cobeña, Dagano, Denia, Lorca, Madrid,

Paracuellos, San Lorenzo del Escorial y Valencia. En el extranjero hemos localizado centros en Argentina, Canadá, Ecuador, Inglaterra y Estados Unidos de América.

Del análisis de lo que consta en sus respectivas páginas web –algunas realmente incompletas en cuanto a información básica–, es de destacar que la mayoría ofrece las clases o sesiones de estimulación temprana con la presencia del padre, de la madre o de ambos, o un adulto de confianza, como los abuelos, la niñera o la cuidadora. La franja de edad de los niños y niñas en la mayoría de los casos es de 0 a 3 años, incluso algunos hasta los 5 años. En algún caso mencionan intervalos diferenciados de edad, y en otros prefieren de varias edades juntos en las sesiones. La duración de las sesiones suele ser de treinta o cuarenta y cinco minutos hasta una hora, y de una o dos por semana. Los grupos oscilan entre un mínimo de 6 y un máximo de 12 niños o niñas.

A partir de la recopilación y el estudio realizado de los centros que imparten sesiones de estimulación musical en edades tempranas realizamos el siguiente desglose, para poner de manifiesto los rasgos comunes de que disponen:

Duración de las sesiones	45 minutos
Frecuencia de las sesiones	Semanal
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • La discriminación del sonido y sus cualidades: audiciones musicales. • La expresión vocal cantada y hablada: canciones y rimas. • La práctica instrumental de percusión: cajas chinas, campanillas, cascabeles, panderetas, etc. • La exteriorización del sentido rítmico: juegos bailados y de regazo. • La relajación y la comunicación afectiva: mimos. • Los instrumentos musicales de cuerda, percusión y viento. • Temas transversales: las estaciones y festividades como el Carnaval y 	

la Navidad.
Objetivos perseguidos
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la calidad emocional del embarazo reduciendo los niveles de ansiedad de la madre y el bebé. • Despertar el interés de los participantes hacia el aprendizaje musical. • Desarrollar la audición aprendiendo, discriminando, recordando y reproduciendo sonidos y ruidos. • Desarrollar la expresión oral y corporal mediante la articulación, el canto, el control de la voz y la vocalización. • Desarrollar la psicomotricidad con el equilibrio, el movimiento de asociación y disociación, y el ritmo. • Desarrollar la autoestima, la personalidad y la seguridad del bebé en su autonomía. • Desarrollar las capacidades sociales: altruismo, atención, conducta, espera, orden, y respeto. • Conocer y manipular instrumentos de percusión pequeña. • Reforzar el vínculo afectivo con el bebé.
Metodologías y programas utilizados
<ul style="list-style-type: none"> • Método Dalcroze • Método Willems • Método Martenot • Método Orff • Método Kodály • Método Suzuki • Método Montessori • Método Aschero • Método Tomatis • Método Gordon • Programa Musikgarten

<ul style="list-style-type: none"> • Programa Kindermusik • Programa Music Together • Programa Webop
Materiales utilizados en las sesiones
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de pequeña percusión: claves, cascabeles, campanas, cajas chinas, etc. • Percusión corporal. • Materiales de soporte: pelotas sensoriales y musicales, pañuelos de colores, pañuelos de arrastre, globos, animales de granja, peluches y muñecos, pelotas de <i>ping-pong</i>, marionetas de mano y de dedo, cuentos musicados, aros de colores, etc. • Equipo reproductor de sonido. • Pizarra para colgar láminas. • Suelo aislante.

Tabla 1. Rasgos comunes de los centros que imparten sesiones

Como es obvio, la principal preocupación que deducimos de los centros mencionados objeto de análisis es la educación y el aprendizaje musical. No nos consta que se haga mención explícita en sus respectivas webs del objetivo de conseguir una mayor sociabilidad y una mejor actitud de los niños y niñas de 2 a 3 años mediante sesiones de música.

Siguiendo con nuestra búsqueda, encontramos diferentes referencias a proyectos de música con niños y niñas con la asistencia de los padres en el aula. Los primeros educadores son los padres que, con su conducta y palabras, transmiten unos valores, y según Tafuri (2006), concreta tres modalidades donde se activa el proceso educativo: la educación informal, la sistemática y la autoeducación. Tafuri nos menciona que por primera vez el canto está presente en los primeros meses de vida del bebé (Malbrán y Tafuri, 2006). En estas búsquedas utilizando diferentes medios, podemos encontrar actividades con la modalidad de educación sistemática que utilizan la música

en algunos momentos concretos y de forma sistemática en la vida familiar, para cantar o escuchar una obra, tal y como hace, por ejemplo, Gelabert (2015).

En junio de 2006, el Institut Municipal d'Educació de Mataró encarga al Grupo REMIS (0-3 años), de la Universitat Autònoma de Barcelona, un plan de formación musical para el colectivo de maestros de las escuelas infantiles. Hacen un proyecto de propuestas coordinado por Teresa Malagarriga para hacer música con niños y niñas de 0 a 3 años, donde se trabaja la canción, los poemas recitados y la escucha de la música sin la asistencia de los padres (Malagarriga, Pérez, Ballber y Roca, 2011).

Debemos tener también presentes las investigaciones de Johannella Tafuri sobre el desarrollo del canto con bebés en *Experiencia musical precoz y sincronía rítmica con el "tactus"*. Se centró en la última etapa de embarazo de las madres y continuó durante los primeros años de vida de los niños y niñas, para la comprensión de cómo el canto temprano se desarrolla desde sus comienzos y en el transcurso del tiempo (Malbrán y Tafuri, 2006).

La tesis doctoral de Eugenia Arús, *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*, nos aporta cómo las sesiones rítmicas repercuten emocionalmente en los niños y niñas, sobre un entorno sonoro rico capaz de conducir la percepción e interpretación del niño, y por tanto, su aprendizaje y su desarrollo emocional (Arús, 2010).

Es interesante la tesis de Reina Capdevila *Conductes musicals dels infants 0-3. Anàlisi i validació d'una pauta d'observació* en la que estudia y desarrolla las conductas musicales de los niños y niñas de 0 a 3 años. Pone énfasis en el comportamiento de los niños y niñas frente a una estimulación musical y cuál es la pauta de observación más adecuada (Capdevila, 2008).

Bartolomé Barceló hace referencia a la fase premusical dentro de *La gènesi de la intel·ligència musical en l'infant*, en que divide el período de inteligencia

sensomotriz en dos fases: la premusical y la musical. La fase premusical llega hasta los 12 meses y cuando aparecen los primeros productos rítmicos tonales, muy sencillos, con una gran riqueza y diversidad de comportamientos, prepara al niño para acceder a las actividades musicales de su cultura. La fase musical se caracteriza por la aparición de la conducta musical integrada (Barceló, 2003).

Una revisión exhaustiva de publicaciones recientes, todas ellas centradas específicamente en el niño y la educación musical temprana, nos permite afirmar que la educación musical comienza antes de nacer. Todo influye. La relación musical entre padres e hijos, el entorno en que el niño nace y crece, y la posibilidad de utilizar diversos recursos musicales inciden en su futuro desarrollo. Addessi (2009) estudió las interacciones musicales entre niños menores de 4 años y sus cuidadores en sus acciones rutinarias como los cambios de pañales, el acostarse o levantarse, etc. De Vries (2009) se interesó por las prácticas musicales realizadas en familia, haciendo hincapié en el tipo de formación musical de los padres, la música que se escucha en el entorno familiar y su frecuencia. Puso de manifiesto la falta de tiempo y dedicación personal que tienen los padres para compartir con sus hijos actividades musicales con cierta regularidad. St. John (2009) investigó los efectos positivos de la participación de personas de diferentes edades en actividades musicales con bebés de 3 a 16 meses, afirmando que las personas mayores transmiten experiencias vividas mediante la música y contribuyen a la vivencia musical de los más pequeños y sus familias. Yim y Ebbeck (2009) afirmaron en un estudio realizado con niños de 4 a 5 años, que tenían buena aceptación las actividades de música y movimiento, pero las preferencias eran diferentes cuando se trataban de actividades de canción, escucha y uso de instrumentos musicales. Ilari y Sundara (2009) centraron en cambio sus investigaciones en las preferencias auditivas de bebés de 5, 8 y 11 meses, unas mediante canciones con acompañamiento instrumental y otras a capela, siendo esta última la claramente preferida. Young (2008) comprobó que el lenguaje no verbal es fuente de procesos creativos. Puso instrumentos musicales a

disposición de pequeños de 3 a 4 años y comprobó que hacían música juntos fijándose entre ellos en los gestos, la dirección de la mirada, el contacto visual, la expresión facial, el movimiento y la posición corporal.

En edades tempranas el proceso educativo se desarrolla con naturalidad y de forma global (Gardner, 1994). Pérez (2011) nos demuestra como en la escuela infantil aparecen situaciones musicales de forma espontánea, especialmente en presencia de un adulto que sea sensible por esta expresión artística. Actualmente la comunidad educativa está muy sensibilizada con una educación intercultural a temprana edad, siendo las canciones infantiles un importante recurso en este campo (Ocaña y Reyes, 2010; Epelde, 2011).

En estos últimos años, son varios los autores (Akoschky, Alsina, Díaz y Giráldez, 2008) que nos plantean actividades musicales variadas para desarrollar con los pequeños y nos informan sobre los beneficios que la música y la musicoterapia tienen en el desarrollo evolutivo del niño (Del Olmo, 2008; Vaillancourt, 2009). Por ello, el análisis de toda la información consultada y recopilada nos permitirá garantizar que la propuesta didáctica que presentamos en esta investigación sea inédita.

Capítulo II

**DESARROLLO EVOLUTIVO
DE 2 A 3 AÑOS**

Capítulo II

DESARROLLO EVOLUTIVO DE 2 A 3 AÑOS

“La imitación infantil se ha de entender como base para la iniciativa personal, la adaptación se ha de entender como marco social en el cual pueda cada niño desarrollar su originalidad, el aprendizaje es la base material para la creatividad, el juego, es la mejor preparación para el trabajo” (García, 1992, p. 17).

En el presente capítulo describimos el desarrollo evolutivo del niño y niña de 2 a 3 años desde el punto de vista: cognitivo, a través de las distintas teorías de figuras claves en psicología del siglo XX; físico, que le facultará para realizar movimientos corporales, explorar e interactuar con su entorno y relacionarse con semejantes cercanos; y socioemocional, destacando la relevancia de los vínculos sociales, la relación afectiva con los padres y las influencias de los cuidadores y docentes.

2.1. Introducción

No hay nada más sorprendente y fascinante que el proceso de aprendizaje de un niño o niña. De 0 a 6 años el cerebro manifiesta una capacidad de desarrollo que no se volverá a repetir, con el mismo esplendor, a lo largo de toda su vida. Los niños y niñas, al comienzo de la vida, son capaces de aprender acerca de la experiencia humana con base en las actividades básicas de succionar, agarrar, mirar y escuchar. Dichas capacidades dan lugar a que alrededor de los 2 años de edad los niños y niñas ya sean capaces de anticipar acontecimientos futuros, deducir las causas de los acontecimientos, experimentar con los otros y los objetos, y también de simular.

El desarrollo del lenguaje es de carácter trascendente para la vida infantil y su porvenir (Colombo, 2005), partiendo de la base de que las principales formas

de expresión al principio de la vida de los niños y niñas son el llanto y la sonrisa. No obstante, alrededor de los 2 años el niño o niña podrá conversar con recursos básicos pero con eficacia.

Durante los dos primeros años de vida las fuerzas del crecimiento y el desarrollo despliegan su potencialidad transformadora como no volverá a suceder en ningún otro período de la vida. La evidencia de este hecho es visible y constatable para cualquier observador, basta con fijarse en la velocidad del crecimiento y la manifestación de nuevas conductas diariamente, demostrando un dominio progresivo de nuevas habilidades. Y por eso mismo desde la educación musical nos disponemos a contribuir en dicho desarrollo de la vida de los niños y niñas.

Si bien todos estos cambios tienen una base biológica sobre la que se desarrollan todas sus potencialidades, cabe destacar la relevancia del desarrollo neuronal constatado por estudios científicos en los que se verifica el “aumento constante de la densidad y complejidad de las redes neuronales” (Berger y Thompson, 1997, p. 23) durante los primeros años de vida.

Es importante el seguimiento del crecimiento y el cuidado de la salud a través de toda la infancia, y sobre todo en los primeros años. Al respecto podemos mencionar una paradoja propia del flujo del desarrollo puesto que el “desarrollo se profundiza con la edad y también, en cierto sentido, se hace más lento” (Gesell, 1997, p. 57).

Esta paradoja se basa principalmente en el hecho de que cuanto más pequeños son los niños y niñas, la velocidad del crecimiento es mayor, y a medida que crecen, la velocidad del crecimiento disminuye. El desarrollo se encuentra tan influido por la fisiología y el tiempo cronológico que nos lleva a la necesidad de estimar su cuantificación siempre en términos comparativos, puesto que no disponemos de unidades absolutas de medida, por lo cual aceptamos desde la perspectiva de la psicología del desarrollo la necesidad de sostener el principio de relatividad. Por ello, para apreciar los hechos propios

del desarrollo psíquico debemos percibirlos y ponderarlos comparativamente, caso por caso (Stone y Church, 1995).

Desde esta perspectiva podemos apreciar que a la edad de 2 años se ha consolidado la afición a la actividad física, como así también la capacidad de involucrarse en actividades por más tiempo que por ejemplo a la edad de 18 meses. Se trata de un rasgo cualitativo del desarrollo de los niños y niñas que estimulamos desde nuestra labor en el campo de la educación musical.

Como así se destaca también una ampliación del radio de acción de su memoria, por ejemplo en la búsqueda de objetos perdidos, y también en el recuerdo de hechos de días pasados. Reconocen también muchas figuras de diversas formas, comienzan a distinguir entre los colores blanco y negro, y a identificar algunas letras del alfabeto (Colombo, 2005).

Durante los 2 años existe una importante interdependencia entre el desarrollo psíquico y el motriz, a esta edad el niño o niña parece pensar fisiológicamente, interpretando lo que ve y lo que oye con su propio cuerpo. Si bien este mimetismo también puede relevarse a los 18 meses de edad, a los 2 años dicho mimetismo se halla más íntimamente relacionado con el habla. Esto se puede constatar en el hecho de que a los dos años suelen hablar mientras actúan, ejecutando al mismo tiempo lo que dicen con esbozos de palabras.

A los 2 años el problema evolutivo central reside no tanto en seguir la acción a la palabra sino en aislar la palabra de la acción. Desde el plano psicomotor podemos afirmar que el niño o niña de 2 años aún no es capaz de mover sus manos libremente en distintas direcciones, puesto que su conducta adaptativa se encuentra derivada de los desarrollos de su sistema neuromotor. Sus movimientos se desarrollan con facilidad en el plano horizontal. A los 18 meses se puede constatar una tendencia hacia la elaboración en el plano vertical, y una vez consolidada la misma, se abrirá paso a la consolidación del acceso al dominio del plano horizontal a partir de los 24 meses de edad

(Berryman, 1994). Esto se manifiesta alrededor de los 2 años como capacidad para efectuar trazos horizontales y construir hileras (camino, trenes, etc.).

Si bien estas facultades se encuentran establecidas conforme al desarrollo neuromotor, podemos apreciar que las actividades de elaboración en el plano vertical como así posteriormente en el plano horizontal dan cuenta del establecimiento de una subjetividad pensante. Teniendo 18 meses pueden empujar una silla o un objeto por el espacio, actividad que se constituye como un fin en sí mismo. Alrededor de los 24 meses, dicha actividad se convertirá en un medio para otro fin, ya que puede manipular los objetos (p. ej.: silla) y utilizarlos como plataforma para tener acceso a otros objetos. De esto podemos apreciar que ya se manifiestan en dicha etapa las condiciones básicas de un razonamiento deductivo práctico.

Es de destacar que al niño de 2 años le gusta escuchar tanto por razones de lenguaje como así también por experiencia con lo sonoro. Puesto que en la experiencia de escuchar los pequeños van adquiriendo nociones acerca de la fuerza descriptiva de los fenómenos acústicos, tanto de la faceta dialéctico-dialógica propia del campo del lenguaje, como así también de la faceta acústica propia de la sonoridad del acto del habla el que se constituye en la relación del niño o niña con el lenguaje que se consolida permanentemente en su vivencia cotidiana (Gesell, 1997). Desde las incumbencias de nuestra práctica musical relevamos la importancia de alojar, estimular y acompañar la consolidación de estas facultades del desarrollo biológico, psicológico y social de los niños y niñas.

A partir de los 2 años de edad y llegando a los tres podemos encontrar una tendencia general en las distintas culturas a reconocer esta etapa como el comienzo de la vida preescolar (Berger y Thompson, 1997). En dicho período se destaca la predominancia del juego y el establecimiento del lenguaje como factores trascendentes. El juego en los niños y niñas constituye una experiencia de aprendizaje intensiva. Los mismos aún se basan en los

atributos propios del ejercicio del pensamiento deductivo práctico, una destacada utilización de recursos subjetivos basados en la corporalidad, manifestada en la generalidad de lo lúdico que despliegan a modo de contacto físico con otros (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008).

La transición de los 2 a los 3 años está condicionada por diversos factores (Wallon, 2000). Por un lado, se encuentra descubriendo la complejidad de la experiencia humana articulada con el lenguaje como epicentro que expande su gobierno sobre el acontecer empírico de la vivencia infantil. Esto lo llevará a tener que experimentar el situarse entre impulsos contrarios que lo expongan a querer elegir múltiples cosas a la vez, como así también al establecimiento de la aún incipiente distinción entre el yo y lo otro.

A partir de los 3 años se advierte un dominio cada vez más consolidado del ejercicio de juicios electivos en su experiencia práctica, al punto de disfrutar alegremente de esta nueva facultad de elección subjetiva. Esto torna a los pequeños de 3 años más seguros de sí mismos en sus acciones y por lo general más eficaces en el desarrollo de sus actividades (principalmente el juego).

Estos cambios a los 3 años se derivan de la consolidación neuromotora que posibilita que los pequeños se sientan más seguros de su motricidad y con mayor agilidad para su ejercitación. Podríamos decir que la edad de 3 años posibilita lo que algunos autores han denominado la regla evolutiva del tres (Gesell, 1997), ya que a partir de esta edad pueden comparar distintos objetos haciendo uso de una operación lógica de tres pasos, pueden combinar objetos para construir otros, y pueden combinar un trazo horizontal con uno vertical para construir una cruz. También se destaca una capacidad de espera que se deriva de la seguridad que va adquiriendo a través de la consolidación de las facultades neuromotoras y cognitivas (Shaffer, 2000).

Por ello, a los 3 años los niños y niñas pueden conversar e interactuar con recursos más elaborados y sofisticados, consolidando de este modo las

condiciones de posibilidad para el establecimiento de las facultades físicas y psíquicas que se abren paso diariamente en su experiencia en la vida cotidiana. Desde nuestra experiencia en la educación musical nos orientamos a brindar los mejores aportes para el favorable crecimiento de los niños y niñas, cuyo desarrollo a estas instancias vitales conlleva implicaciones fundamentales y trascendentes.

2.2. Desarrollo cognitivo

En lo específico referido a la franja de edades que abarca nuestra investigación, cabe destacar como uno de los logros psíquicos: la permanencia del objeto. Esto implica la facultad subjetiva para atribuir entidad existente a los objetos o personas más allá del campo perceptivo.

A partir del establecimiento de esta facultad de la psique de los niños y niñas pueden comprender que cuando los objetos (los animales, las otras personas, la casa, los juguetes, etc.) se encuentran fuera del campo perceptivo conservan su existencia en alguna otra parte (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008). Esto permite inferir el desarrollo progresivo de la distinción entre el yo y los objetos del mundo, puesto que las facultades perceptivas del sujeto al estar aún circunscritas al uso de los sentidos y la motricidad, durante un significativo lapso de tiempo, efectúan una articulación indistinguible entre el yo y los objetos. De esta manera llevan a los niños y niñas a vivenciar la ausencia de los objetos de su campo perceptivo como la pérdida y ausencia de una parte de su propio yo, es decir de su propio cuerpo.

La adquisición progresiva de acceso al lenguaje instauro en esta primera infancia las condiciones para el establecimiento de los sistemas de memoria, posibilitando de esta manera que cuenten con mayor capacidad para recordar palabras, y un mayor vocabulario a disposición. También empiezan a recordar frases que reproducen después de escucharlas en otros. Podemos evidenciar asimismo que siguen el hilo de los relatos, recordando sucesos particulares.

Otro aspecto fundamental de esta nueva facultad psíquica en consolidación es el hecho de que pueden expresar verbalmente sus sentimientos, por ejemplo de alegría al finalizar una sesión musical, como así también contar experiencias vividas. Estas facultades permiten sostener una interacción entre la experiencia y la música que proponemos, que resulta interesante para los niños y niñas dado que su curiosidad, interés e implicación emocional les llevará a involucrarse vivencialmente con la música.

En este período vital también se consolida en los niños y niñas la capacidad de distinguir entre causas y efectos. La aptitud para entender y anticipar los acontecimientos percibidos, como también la aptitud para actuar efectivamente, se basan en torno a la capacidad para distinguir las acciones causales de los resultados obtenidos (Shaffer, 2000). Esta aptitud para la distinción entre la causa y los efectos resulta trascendente, puesto que es la base cognitiva para el desarrollo de la habilidad necesaria para resolver posibles problemas en gran diversidad de órdenes.

Como factores principales del desarrollo de la inteligencia en los niños y niñas durante la primera infancia destacamos: integración intermodal y transmodal perceptivas, conocimiento categorial, comprensión numérica elemental, permanencia del objeto, habilidad de la memoria, imitación retardada, generación de expectativas, consciencia de relación causal, y resolución de problemas elementales. Si bien estos factores tienen como soporte empírico de la experiencia infantil casi exclusivamente la motriz, cabe destacar que el establecimiento del lenguaje en la primera infancia constituye un salto cualitativo que rearticulará y potenciará el desarrollo de cada uno de los factores consolidados, dando lugar a partir de ello a la generación de las condiciones biológicas, psicológicas y sociales necesarias para el establecimiento de las posteriores facultades a adquirir durante la infancia preescolar (Berger y Thompson, 1997).

Es a partir de los 3 años cuando el niño y la niña ya cuentan con una memoria más desarrollada, que les permite hacer un uso mucho más sofisticado de los sistemas de memoria. Esto resulta en una amplificación de la potencialidad para la construcción de frases, relatos e historias que permiten una elaboración subjetiva de los hechos y sentimientos propios de la historia que se recrea a través de las palabras, donde el sujeto se reencuentra con su pasado perceptivo-sensorial en el acto del habla.

Tomando en consideración la relevancia que recibe la relación del sujeto con el lenguaje, podemos realizar una esquematización (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008) de las producciones vocales de los niños y niñas para dar un ordenamiento a los fenómenos emergentes del desarrollo cognitivo en la infancia. Hasta las seis semanas de edad pueden lograr vocalizaciones reflejas, sonidos vegetativos y llanto; de las 6 a las 16 semanas de edad consolidan sonidos de arrullo y risas. Desde las 16 hasta las 30 semanas se presentan los juegos vocálicos y ruidos consonánticos (*ajo, ago, agó*). Entre los 6 y los 10 meses de edad arriban al balbuceo reduplicado o canónico (*tatá, mamá*). Hacia los 14 meses se establece el balbuceo no reduplicado o variado (*a-ba-tá, e-bibí*) y jerga o balbuceo modulado (producciones sonoras ininteligibles e insertas en grupos de entonación discernibles, parafrases). Desde los 14 hasta los 18 meses se consolidará la jerga o protopalabras, lo que establece las condiciones cognitivas para la transición al uso de la palabra. A partir de los 18 meses y más allá de los 24 meses asistiremos a la consolidación del primer vocabulario infantil. También esta facultad establecida en las capacidades de los niños y niñas permite amplificar de manera significativa el bagaje de recursos a desplegar desde la experiencia de educación musical que proponemos.

Esta esquematización sintética de los fenómenos del campo del lenguaje que podemos constatar en la experiencia infantil de la vida cotidiana se basa en el gradual establecimiento del desarrollo cognitivo que posibilita el acceso al uso de las palabras. Y a partir del mismo el niño y la niña aprenden a hablar con mayores grados de complejidad. Dichos fenómenos descriptos, en lo que se

refiere a la relación del sujeto con el lenguaje durante los tiempos de la primera infancia, permiten que los niños y niñas tengan la posibilidad de acceso a los distintos elementos gramaticales de su lengua (morfemas de género, número, persona, artículos, preposiciones, conjunciones, etc.) Este proceso de adquisición de las entidades gramaticales de la lengua tiene lugar a partir de los 2 años de edad e incluyendo el tercer año de vida, por lo cual constituye en sí mismo una instancia de transformación de la relación del sujeto con la lengua, y básicamente la fundación de la relación material que la psique humana establece con el campo del lenguaje (Berger y Thompson, 1997).

Destacamos que a partir de los 3 años de edad, en sus años preescolares, los niños y niñas profundizan en la construcción y comunicación creciente de relatos acerca del mundo en que participan. Dichos relatos suelen tender al despliegue de cualidades imaginativas inéditas en la vida de los niños y niñas. Esto se puede constatar en la afición manifiesta en las conversaciones que pueden llegar a tener con sus amigos imaginarios, por ejemplo. Al igual que la relación con las palabras, la relación del sujeto con los números y la resolución de problemas se comienza a desarrollar consistentemente a partir de los 2 años de edad en adelante, y durante todo el tránsito por la edad preescolar hasta el ingreso a la escolaridad que posibilitará un nuevo salto cualitativo en las capacidades cognitivas de los niños y niñas.

De la todavía incipiente potencialidad de la memoria, podemos destacar que muchos autores coinciden en reconocer a este período a partir de los 2 años de edad en adelante como el nacimiento de la condición de investigación de la subjetividad de los niños y niñas. Por ello, podemos caracterizar a los niños y niñas como teorizadores de la realidad en la que participan, puesto que suelen teorizar acerca del mundo de los objetos (física elemental), el mundo de los animales y las plantas (biología elemental), como así también el funcionamiento interno de las personas (psicología elemental) (Berger y Thompson, 1997).

De esta manera, asistimos al cambio de una subjetividad que categoriza inicialmente a partir de las propiedades perceptivas (formas y sonidos) hacia la elaboración de sistemas categóricos en los que se incluirán características, acciones y orígenes asociados, tanto a los objetos de su experiencia cotidiana, como así también a las personas de su contexto social. (Berger y Thompson, 1997) El mundo del niño y niña pequeños encuentra entre los fenómenos más complicados y sugerentes las emociones, los motivos, los pensamientos y las intenciones de las personas de su contexto, a partir de lo cual los niños y niñas desarrollan una serie de teorías psicológicas informales que intentan dar respuesta a algunos de los fenómenos mencionados, por lo cual podemos afirmar que los pequeños adquieren el desarrollo de una teoría de la mente (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008) que da cuenta de la evolución de sus conceptos acerca de los procesos propios de la psique humana; estas facultades teóricas consolidadas durante la etapa preescolar se transformarán con el transcurrir de la infancia.

2.2.1. Teoría de Piaget

Jean Piaget fue una de las figuras claves de la psicología en el siglo XX, ya que su obra ha influenciado, tanto en el estudio de la psicología del niño, como en otras disciplinas. Fue el precursor de la teoría cognitiva. Su investigación científica se centró en la génesis del desarrollo de las facultades intelectuales en los primeros años de vida. Elaboró teorías que describen el desarrollo cognoscitivo de la niñez, incluyendo en ellas la lógica del niño o niña y del adolescente.

En su libro *Psicología del niño (1969)* afirma que el crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos que prosigue hasta alrededor de los 16 años (Piaget y Inhelder, 2007). Sin embargo, el crecimiento mental no puede reducirse exclusivamente a la maduración biológica, ya que las influencias del

ambiente adquieren una importancia mayor desde el momento del nacimiento.

Define el aprendizaje como un proceso constructivo de carácter interno (Piaget y Inhelder, 2007). El aprendizaje depende de la actividad interna del sujeto, de su nivel de desarrollo cognoscitivo, así como también de las influencias del medio ambiente. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso de reorganización y reestructuración cognitiva, que implica una acomodación de los conocimientos del sujeto y una asimilación de la información proveniente del mundo externo (Piaget y Inhelder, 2007).

Serán las contradicciones y los desequilibrios entre las diferentes apreciaciones del niño, entre las experiencias externas e internas del niño, las que lo llevarán a producir nuevas organizaciones y estructuraciones. La modificación de los esquemas permitirá una nueva interpretación de la realidad. A ese proceso se lo conoce como acomodación, y ese proceso es el que le permitirá al niño el acceso a un sistema de pensamiento más avanzado. Por esa razón, se puede afirmar que las formas de interpretar la realidad varían según la edad del niño. Y los errores que un niño puede cometer son necesarios para su proceso constructivo (Piaget y Inhelder, 2007). Lo recomendable es que los niños enfrenten el problema y traten de resolverlo por sus propios medios, sin que la solución sea facilitada por un adulto (ya sea, profesor, ya padre). Eso facilitará una nueva reestructuración y, por consiguiente, un nuevo modo de interpretar la realidad. Entonces, el aprendizaje es el resultado de una relación entre los esquemas interpretados por el niño y de la información procedente del mundo exterior.

La experiencia física adquiere un papel fundamental, ya que favorece el aprendizaje. Para ello, es necesaria la interiorización de esas nuevas estructuras, interiorización que se clarifica en la teoría del desarrollo de la inteligencia. Para el autor, la inteligencia es el producto de la interacción del individuo con el medio que lo rodea.

Para explicar el desarrollo de la inteligencia, establece una sucesión continua de tres niveles o períodos. Cada período señala un progreso parcial. El período inicial llamado sensomotor se caracteriza por una inteligencia práctica en relación con hábitos y asociaciones adquiridas. Esta etapa comienza en el nacimiento y se extiende hasta los 2 años de vida. Es la etapa previa a la adquisición del lenguaje. El lactante aún no cuenta con la capacidad de representar a las personas u objetos del mundo a través del pensamiento ni de la afectividad. El período sensomotor se halla subdividido en seis estadios y luego viene el período de las operaciones a partir de los 6 o 7 años (Piaget y Inhelder, 2007).

Entre ambos períodos, existe otro nivel que se extiende desde los 2 años hasta los 6 o 7 años, que no podemos llamarlo únicamente como un período transicional, ya que se encuentra determinado por nuevos obstáculos, los cuales son posibles por la interiorización de la función semiótica.

Debido a que la investigación se enmarca en torno a niños de 2 a 3 años, nos parece pertinente situar las conductas que aparecen de manera simultánea en el curso del segundo año de vida del niño.

En ese tiempo cronológico, aparece la función semiótica, es decir, aparecen un conjunto de conductas, de manera simultánea, que implican la posibilidad de evocar de manera representativa un objeto ausente. Para la evocación representativa es necesaria la construcción o el empleo de significados diferenciados que le permitan referirse tanto a los objetos ausentes como a los que están presentes.

Entre esas conductas, se destacan la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y, por último, el lenguaje. La imitación diferida constituye un comienzo de representación debido a que se trata de una conducta de imitación sensomotora en ausencia del modelo. El juego simbólico también implica un comienzo de representación pero caracterizado por la invención de objetos que se han hecho simbólicos. El dibujo aparece

como intermediario entre el juego y la imagen mental. La imagen mental tiene el carácter de una imitación interiorizada (Piaget y Inhelder, 2007).

Por último, aparece el lenguaje y, con él, la posibilidad de evocar verbalmente acontecimientos pasados. La particularidad del lenguaje es que, a diferencia de las conductas anteriores, no es inventado por el niño, sino que se adquiere en un contexto necesario de imitación. El lenguaje asegura un contacto con los demás, un contacto más eficiente que el de la mera imitación (Piaget, 1990).

Por lo tanto, es la función semiótica la que permite comprender el progreso del pensamiento representativo en relación al sistema sensomotor. Ella separa el pensamiento de la acción y posibilita la creación de la representación. La construcción de las operaciones ya no recaerá únicamente en un universo sensomotor (de objetos), sino que también recaerá en un universo social.

El lenguaje refleja las estructuras cognitivas que operan en cada movimiento evolutivo, refleja la lógica que posee el niño en un momento de su desarrollo. El lenguaje posibilita que el pensamiento no se halle limitado a un espacio y tiempo próximos más propios del nivel sensomotor, sino que permite la liberación de lo inmediato.

El progreso de los niños de 2 años es altamente significativo. A esa corta edad adquieren la capacidad de evocar de manera representativa a objetos, acontecimientos o personas ausentes. También a esa edad aprenden el lenguaje, hecho que les amplía su universo social porque les posibilita la comunicación. A su vez, adquieren la capacidad de representar simbólicamente a objetos o acontecimientos (Piaget, 1990).

No obstante, el autor enuncia algunas limitaciones de ese período, destacando entre ellas el egocentrismo, la centralización y la rigidez del pensamiento. El egocentrismo es el modo de percibir el mundo a partir de ellos mismos, sin considerar a los otros. Es decir, el niño se encuentra centrado únicamente en su punto de vista. Un ejemplo de ello son los monólogos que realizan sin que

los comentarios tengan relación con los dichos de otros. La centralización se relaciona con la atención en una sola característica del objeto.

Ello también explica la rigidez del pensamiento, ya que su juicio tendrá fundamento desde lo perceptual más que desde la realidad. El pensamiento es de carácter intuitivo. Aún no cuentan con la capacidad para pensar de manera lógica. En esta etapa, como no son capaces de realizar operaciones mentales reversibles, desarrollan una capacidad que les permite manejar el mundo de manera simbólica por medio de representaciones.

Será necesaria la adquisición de otras operaciones mentales para que el niño pueda diferenciar entre la apariencia y la realidad. Esta capacidad es esperable que se adquiera entre los 3 y los 5 años de edad.

El desarrollo musical en el niño se puede abordar desde la teoría piagetiana. Su modelo interactivo explica la forma en la que el pensamiento de los niños oscila entre el racionalismo, desde un punto de vista en el cual el niño adquiere las maneras de pensar formales de los adultos, y el empirismo, que se sustenta en la propia construcción idiosincrática del niño sobre sus experiencias. Así, el proceso por el cual el canto del niño evoluciona hacia una canción de esquema o estructura da cuenta de los conceptos piagetianos de asimilación y acomodación. El niño asimila elementos del ambiente, como son sonidos, canciones, ritmos, etc., oídos en cualquier lugar, a esquemas musicales existentes que se denominan canciones de perfil o bosquejo. Como resultado de esta asimilación, los propios esquemas cambian y el niño se acomoda a ellos. De este modo, las vocalizaciones espontáneas del niño evolucionan, según la edad, hacia unas reglas de tonalidad y organización rítmica propias de los adultos (Lacárce, 1991).

2.2.2. Teoría de Vygotsky

Otros autores han sido claves en la historia de la psicología, en particular en los que respecta a sus teorías del lenguaje, lo que nos parece central en nuestra

investigación, ya que la adquisición del lenguaje se produce a los 2 años de edad, momento cronológico en el que se circunscribe nuestra investigación.

Vygotsky fue un psicólogo soviético, un destacado teórico de la psicología del desarrollo y pionero de la perspectiva sociocultural. Sus trabajos han influenciado de manera significativa a la psicología pedagógica universal. Investigó el desarrollo del lenguaje en cada etapa evolutiva del sujeto.

Su línea de pensamiento presenta algunas similitudes y diferencias con la obra de Piaget. Ambos autores consideran que el aprendizaje es producto de una relación entre los esquemas interpretativos del niño y la información procedente del mundo exterior. Sin embargo, para Vygotsky el conocimiento es co-construido entre el niño y su entorno sociocultural. Los niños son seres activos que analizan y revisan las ideas del mundo exterior, ellos son los que construyen el conocimiento del mundo (Vygotsky, 2010). Sin embargo, el aprendizaje no se produce en soledad, necesariamente involucra a otros. La importancia del aprendizaje radica en la capacidad del niño para aprender a partir de la ayuda de otros más capaces que él.

En relación con la adquisición del pensamiento, observamos algunas diferencias entre los autores. A diferencia de Piaget, que señala un momento determinado en la adquisición del lenguaje, Vygotsky señala que la adquisición del lenguaje es posible a través de la interacción con el medio que rodea al niño. No solo sostiene que el lenguaje se adquiere mediante la interacción social, sino también que las estructuras para el lenguaje están dadas biológicamente. El lenguaje permite decodificar la información de su entorno social y constituye una herramienta cultural que posibilita la adaptación al medio y el contacto social. El lenguaje, para Vygotsky, adquiere un papel fundamental debido a que es previo al pensamiento e influye en la naturaleza del mismo.

La interacción entre el sujeto y la sociedad es de especial interés para el autor, ya que dicha reciprocidad es la que promueve el progreso cognitivo y el lingüístico. Por lo cual, el progreso lingüístico es un producto social.

Reconoce un comportamiento en el individuo, el cual está ligado a la memoria. Se trata de un comportamiento que permite repetir conductas que han sido elaboradas en momentos pasados. Sin embargo, la repetición de las conductas no siempre podrá solucionar problemas nuevos. Para ello, se requiere lo que él llama la actividad creadora, la cual posibilitará todo tipo de creaciones ya sean artísticas o técnicas para lograr una mayor adaptación de la persona al mundo que lo rodea.

Según Vygotsky, el primer lenguaje del niño es social. Ese primer lenguaje comprende un habla egocéntrica y comunicativa. El habla egocéntrica es de carácter transicional, porque es una etapa importante en la transformación del lenguaje verbal al lenguaje interiorizado. Entonces, desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento no va desde lo individual a lo social como sostiene Piaget, sino que la dirección es justamente la contraria, desde lo social a lo individual.

Pese a las diferencias enunciadas entre ambos autores, sus aportes han sido de algún modo complementarios, ya que ambos han sido figuras claves para la psicología del siglo XX.

2.2.3. Teoría de Chomsky

Chomsky también ha sido una figura clave en el siglo XX. Los aportes psicolingüísticos que realizó han sido muy relevantes para las ciencias cognitivas, sobre todo en el conocimiento del lenguaje. Al autor le asombraba la capacidad de los niños para adquirir el lenguaje a una edad temprana y con una pobreza de estímulos del ambiente, pobreza que se relaciona con el lenguaje infantil y acotado que se le ofrece al niño (Chomsky, 1995). Sin embargo, aún con las pobrezas del ambiente, el niño puede adquirir el

lenguaje y producir nuevas construcciones lingüísticas. Sostiene que la mera exposición al lenguaje, como era pensado por los conductistas como el psicólogo y filósofo social estadounidense Skinner, no era suficiente para su adquisición. Describe el lenguaje como infinito, pero conformado por un conjunto de reglas concretas, finitas. El conocimiento de las reglas es necesario, pero no suficiente.

El niño debe contar con un programa biogenético que le permitirá generar nuevas oraciones. Es decir, que la adquisición del lenguaje es posible por la dotación biológica que se posee, y la interacción social hará que el mismo continúe creciendo. La adquisición del lenguaje no es algo que requiera de la voluntad del niño, sino que es algo que le acontece (Chomsky, 1995). Sus investigaciones al respecto son las que le permiten afirmar que un niño conoce el lenguaje cuando conoce su gramática. La gramática a la que se refiere permite asociar las representaciones sonoras con las representaciones de sentido (Colombo, 2005).

El entorno musical del niño, las interacciones y las conversaciones musicales que mantiene el niño con la educadora en las sesiones musicales, favorecen la construcción y repetición de frases o fracciones de ellas oídas en las canciones. Si son de su agrado, las repite, las memoriza y las adquiere en su vocabulario.

2.2.4. Teoría de Winnicott

Nos parece importante mencionar los aportes del psicoanalista inglés, Donald Winnicott, psicoanalista que se destaca por su posición singular en lo referente a la psicología del niño. La razón de ello es que sus contribuciones se extienden más allá de lo clínico, favoreciendo con sus reflexiones tanto a padres como a docentes.

Su hipótesis se basa en dos fenómenos. El primero se relaciona con la estimulación de la zona erógena oral que logran los recién nacidos a través de

la succión de sus dedos, puños, etc. El segundo fenómeno, que tiene lugar unos meses después, se relaciona con el placer obtenido a través del juego con algún objeto, generalmente ofrecido por la madre. Denomina fenómeno transicional a esa zona intermedia entre esos dos fenómenos. El autor aclara que no se trata necesariamente de sus dedos, puños o de su primer objeto específicamente, sino de la primera posesión, la que dará cuenta de la transición entre lo subjetivo (la realidad interior) y lo objetivo (vida exterior). Asimismo, en esa zona intermedia se ubica la transición entre el parloteo del bebé y la adquisición del lenguaje.

Un objeto puede adquirir un valor especial para el bebé, y ese objeto será considerado transicional. El objeto transicional representa al pecho materno o al objeto de la primera relación. Ese objeto, sea el que fuere (mantitas, chupetes, ositos), representa para el bebé una primera posesión del no-Yo. Dicho objeto no es el bebé, pero tampoco es concebido como exterior a él, por lo menos en un primer momento. Winnicott afirma que el objeto debe poseer determinadas características: debe ser amado pero también maltratado, se le debe atribuir cierta vitalidad, nunca debe cambiar salvo que el niño lo cambie. Como expresamos anteriormente, el objeto representa la transformación del niño desde la subjetividad a la objetividad, desde la indiferenciación con la madre a la aceptación de esta como objeto exterior. El muñeco que el niño trae expresamente de casa a las sesiones musicales es el elegido y más querido por éste. Le hace partícipe de las actividades programadas e incluso resulta ser foco de atención hacia sus compañeros. Lo quiere y lo abraza unas veces, y lo tira o golpea otras veces cuando el niño manifiesta contrariedad, o desea el de su compañero más cercano.

La zona transicional es primordial para la iniciación de la relación entre el niño y el mundo. La madre generalmente es la que adapta inicialmente todas las necesidades del bebé para luego producir ciertas frustraciones, en consonancia con la creciente capacidad del niño que le permita tolerar tales frustraciones. Para todo ello es de suma importancia la continuidad del

ambiente exterior y de ciertos elementos como los objetos transicionales (Winnicott, 2009).

En su teoría, el juego toma un lugar privilegiado debido a que es universal, en tanto que facilita el crecimiento, conduce a relaciones con otros y potencia la creatividad. Será el objeto transicional el que posibilitará un espacio para las actividades lúdicas. Con el tiempo, ese objeto se vuelve menos necesario y va perdiendo su significado. A diferencia de ello, el espacio transicional durará toda la vida del sujeto. Será en ese espacio en el que desarrollará el juego en principio, para luego dar paso a otras actividades recreativas, ya sean culturales o artísticas.

Hemos hecho un recorrido desde las teorías cognitivas, socioculturales y la perspectiva formalista para luego concluir con la perspectiva psicoanalítica. Todas han influenciado significativamente el campo de la psicología del niño, considerando de vital importancia el intervalo comprendido desde el nacimiento hasta la adolescencia. Es un proceso en el que desde la educación musical trabajamos para su estimulación, consolidación y desarrollo, puesto que constatamos la trascendencia del momento vital en el que se encuentran los niños y niñas de 2 a 3 años.

2.3. Desarrollo físico

Durante los dos primeros años de vida, los cambios biológicos en los niños y niñas son muy rápidos y espectaculares. Desde el nacimiento son totalmente dependientes de los demás, contando con un repertorio muy limitado de aptitudes y facultades para enfrentar los desafíos de la vida. Con el transcurrir de la infancia, la motricidad y la maduración del sistema nervioso los transforma en aventureros llenos de recursos y aptitudes motrices (Berger y Thompson, 1997).

En la primera infancia se destaca la necesidad del seguimiento del crecimiento físico y el cuidado de la salud de modo crítico, puesto que en este período de

tiempo por la vulnerabilidad a las enfermedades requieren ser abordados con la mayor de las atenciones (Stone y Church, 1995).

Al nacer, el cráneo de los niños y niñas es desproporcionadamente grande, puesto que debe albergar un cerebro que constituye el 25 % del peso que logrará el órgano en la vida adulta. En comparación, el peso del cuerpo constituye solo el 5 % del peso que desarrollará en la vida adulta. A la edad de 2 años el cerebro alcanza el 75 % del peso que alcanzará en la vida adulta, mientras que el cuerpo solo pesa el 20 % del peso de un cuerpo de edad adulta.

Sin bien el peso nos proporciona datos relevantes del crecimiento, podemos mencionar que los cambios más significativos son la maduración del sistema nervioso, que consiste en el cerebro, la médula espinal y los nervios (Gesell, 1997). El sistema nervioso se encuentra constituido por largas células finas llamadas neuronas. Desde el nacimiento el sistema contiene la mayor parte de neuronas que se desarrollarán durante el resto de la vida, muchas más que las que llegarán a necesitar.

Durante los dos primeros años de vida el cerebro experimenta cambios importantes en su desarrollo. Dichos cambios son particularmente notables en el córtex (capa externa - sobre unos 3 mm de sustancia gris) que controla la percepción y el pensamiento (Berger y Thompson, 1997). En el córtex también se encuentran unas áreas especializadas en funciones sensoriales y motrices concretas. Se destaca como uno de los procesos más importantes que tiene lugar en el córtex el crecimiento y el refinamiento de las redes de comunicación entre sus miles de millones de neuronas.

Las neuronas se comunican a través de estructuras finas y ramificadas llamadas dendritas que forman vías de comunicación entre las diferentes neuronas. Desde el nacimiento hasta la edad de 2 años, se multiplica por cinco veces la densidad de las dendritas en el córtex (Stone y Church, 1995), lo que determina de este modo una gran proliferación de las conexiones

interneuronales dentro del cerebro. Cabe destacar que con la maduración neuromotora y también con el desarrollo de la experiencia vital, estas redes de comunicación se hacen más refinadas y especializadas.

Uno de los procesos más importantes para la consolidación y desarrollo de las redes neuronales se llama mielinización, y consiste en un proceso en el que las neuronas y las dendritas son recubiertas de mielina, una sustancia aislante lipídica que acelera la transmisión de los impulsos neuronales. Este proceso tan relevante tiene su período de mayor desarrollo desde el nacimiento hasta la edad aproximada de 4 años (continuando a lo largo de toda la infancia hasta la adolescencia). La mielinización posibilita a los niños y niñas adquirir un control neurológico progresivo sobre sus funciones motoras, aptitudes sensoriales y capacidades intelectivas.

La maduración del sistema nervioso se destaca como el desarrollo fisiológico más importante durante la segunda infancia. Dicha maduración es la base para la extensión de las aptitudes neurocognitivas, como así también para el control y coordinación del cuerpo. Este importante desarrollo orgánico se caracteriza por las desproporciones, ya que por ejemplo en promedio el cerebro de los niños y niñas de 5 años alcanza el 90 % del peso total que adquiere el órgano en la vida adulta, sin embargo el peso total del cuerpo a la edad de 5 años solo constituye un 30 % del peso promedio adulto.

Esta desproporción en parte se debe a que el aumento del tamaño del cerebro es un derivado de la proliferación de las redes neuronales de dendritas en conjunto con el proceso constante de mielinización. Por ello, este proceso de desarrollo de la mielina sobre las neuronas y las dendritas tiene una importancia preponderante dado que guarda una estrecha relación con el desarrollo de aptitudes.

La maduración cerebral les permite un mayor control y coordinación de las extremidades, permitiéndoles moverse con mayor velocidad y destreza

(Berger y Thompson, 1997). Esto posibilita advertir una mejoría altamente significativa en las diferentes habilidades motoras.

Comprendidas dentro del conjunto de habilidades motrices globales podemos destacar las acciones de correr, escalar, saltar y tirar. Las mismas son ejercitadas en todo tipo de escenarios y contextos por parte de los niños y niñas, lo que requiere de los adultos una atención y dedicación particular, y hasta en ciertas ocasiones exclusiva para el seguimiento de la conducta de los niños y niñas en crecimiento.

Por lo general durante la edad preescolar los niños y niñas adquieren las aptitudes motrices globales enseñándose a sí mismos y aprendiendo de otros niños y niñas. Esto tendrá lugar en la medida en que cuenten con oportunidades para jugar con otros en un espacio adecuado, desarrollándose con la rapidez acorde a lo que permita la maduración del sistema nervioso, la talla corporal y las interacciones sociales. Desde la experiencia de la educación musical consideramos relevante favorecer y propiciar el desarrollo de las habilidades sociales en las sesiones de música.

Cabe destacar que con el desarrollo progresivo los niños y niñas no solo adquieren habilidades motrices globales, sino que también comienzan a desarrollar las habilidades motrices finas (especialmente manos y dedos en acciones tales como cortar, atar, tomar, soltar, etc.). Durante la edad preescolar estas habilidades se irán desarrollando conforme se produzca la consolidación del proceso de mielinización del sistema nervioso, dotándolos de mayor control muscular, mayor capacidad de espera (paciencia) y mayores capacidades intelectivas (Berger y Thompson, 1997). Cabe destacar que existe una habilidad motriz fina especialmente relacionada con las aptitudes requeridas para el posterior desarrollo de la vida escolar. Se trata de la habilidad de hacer trazos y marcas que tengan un significado sobre alguna superficie (p. ej.: papel). Esta habilidad es la que da lugar a la aptitud para el desarrollo del dibujo y de la escritura.

Entre los 2 y 3 años de edad los niños y niñas comienzan a pasar hacia la experiencia del cuerpo como objeto. Esta adquisición se desarrolla con posterioridad a la adquisición del objeto libidinal como también del objeto piagetiano. El juego, la nutrición y el desarrollo funcional constituyen las evidencias de la consolidación de la unidad corporal durante el transcurso de la primera infancia, la cual guarda una relación fundamental en su relación con la madre. Los primeros intercambios entre el niño o niña y la madre tienen como campo de desarrollo esencialmente la corporalidad, en la que se despliega un verdadero diálogo tónico que los enlaza (Le Boulch, 1995).

A través de este primer vínculo fundamental, comienzan a reconocer la imagen materna y con ello descubren que la satisfacción de las necesidades se relaciona con la apropiación de un objeto exterior. Esto posibilitará que el niño desarrolle su experiencia relacional en el descubrimiento de los otros de su contexto. Mediante los procesos de identificación podrán experimentar corporalmente las actitudes de los otros y sus sentimientos. Dichas identificaciones son lo que posibilita el establecimiento de una unidad psíquica para el desarrollo de actitudes afectivas destinadas a modelar el carácter (Le Boulch, 1995).

Luego de trasponer la experiencia tónico-emocional en lo que se refiere a las relaciones con otros, el niño o niña se adentrará en la práctica de una experiencia motriz-intencional para con los objetos. En este sentido, se puede decir que es a través de una praxis que descubren su existencia como personas en una vivencia que consolidará la unidad biológica.

Esta trasposición cualitativa es de suma relevancia para el aprovechamiento de la intencionalidad expeditiva de los niños y niñas, al encontrarse con la relación que les proponemos con la música desde nuestra perspectiva educativa.

Hacia el final de la primera infancia, mediante las experiencias emocionales del cuerpo y también las experiencias en torno al espacio, consolidan las

facultades que les permiten sentir su cuerpo como objeto total en un esquema de relaciones con otros. Esto mismo se desarrolla en paralelo al establecimiento de la unidad corporal como imagen unificada de un cuerpo propio.

Dicha unidad es afectiva y expresiva en la que toda la vivencia infantil se centra, y a partir de lo cual todo se organiza. En este sentido Le Boulch recurre a citar al psicólogo francés Mucchielli en tanto que esta primera estabilización afecto-sensomotriz es el trampolín indispensable sin el cual la estructuración espacio-temporal no puede efectuarse. De esta manera el autor destaca la relevancia de estas primeras adquisiciones en las que hay una predominancia del desarrollo sobre el plano de la praxis, y un aún inicial desarrollo del plano gnósico dependiente del establecimiento de la estructuración psicomotriz (Le Boulch, 1995).

Una vez que se da el descubrimiento del propio cuerpo como objeto, cabe destacar que tanto con posterioridad al establecimiento del objeto libidinal, como así también del objeto permanente, comenzará a desarrollarse la búsqueda de independencia y el enriquecimiento del propio yo.

Si bien entre los 15 meses y los 3 años los sujetos trasladan el interés hacia lo exterior en base a una estabilización afectivo-sensorio-motriz, dicho equilibrio más allá de su trascendente consolidación es tan solo un equilibrio provisional del desarrollo. A partir de este período es importante que los mecanismos establecidos se afinen, como así también que se perfeccionen, ya que constituyen la base de las prácticas intencionales, entre las cuales las representaciones mentales serán cada vez de mayor relevancia (Le Boulch, 1995).

El carácter provisional de las consolidaciones del desarrollo también se evidenciará desde los 3 años en adelante, puesto que este también sigue siendo un período transitorio, tanto en lo que se refiere a la estructuración espacio-temporal, como así también en el plano del esquema corporal.

Por ello, afirmamos que las experiencias educativas durante estos períodos del desarrollo deben orientarse a acompañar al niño o niña al paso del universo mágico a un universo en el que rige una organización estructural, y se convierte de este modo la educación musical en un campo de posibilidades para aportar en el sentido requerido por dicho desarrollo psicomotriz.

Destacamos que en la perspectiva de Le Boulch se presenta el concepto de función de ajuste, caracterizado por ser global y tener incidencia, tanto en el plano de la praxis, como en el de la gnosis. La intencionalidad práxica permite a los niños y niñas abordar problemas desde lo motor en relación con los objetos; por otra parte, tanto en lo expresivo como en lo gestual, se manifiestan a través del cuerpo, ya se trate de lo consciente, como lo inconsciente (Le Boulch, 1995).

Y es a partir de ello que las representaciones simbólicas destacan su relevancia, ya que el niño o niña puede elaborar en su mundo imaginario deseos que aún no se encuentra en condiciones de llevar a la práctica en el mundo objetivo, de esta manera los aportes desde el campo de la educación musical pueden resultar de relevancia para el desarrollo infantil.

Para que los niños y niñas cuenten con posibilidades para afirmar su personalidad, es fundamental el desarrollo de las funciones gnósicas, y es la educación musical una instancia privilegiada en el paso de lo sincrético a la organización, lo cual supone un doble proceso, tanto analítico como sintético, en lo que se refiere a la estructuración de la información sensorial relevada en la vivencia a través del cuerpo.

El establecimiento de la función de interiorización, que se da en simultáneo con el reconocimiento del propio yo, instala la posibilidad de concentrar la atención en el cuerpo propio, como así también el acceso al descubrimiento de las características corporales. Esta instancia inaugura la posibilidad para el desarrollo de una imagen de la corporalidad que operará como instrumento de mediación para la inserción en la realidad del contexto en que participa (Le

Boulch, 1995), razón por la cual nuestra práctica educativa musical busca contribuir al establecimiento, estimulación y desarrollo de esta capacidad de interiorización incipiente en los niños y niñas con los que trabajamos.

Durante este período de la primera infancia podremos encontrar un doble proceso en las habilidades perceptivas de los niños y niñas. Por un lado, se tratará de la estructuración perceptiva que implica el paso de un espacio topológico a un espacio euclidiano, y por otro, a la percepción de las diferentes partes del cuerpo como estructuración del esquema corporal.

Al encontrarse organizados los campos perceptivos de los espacios geométricos, como así también el campo del esquema corporal, podemos afirmar que ambas instancias se consolidarán en una interrelación coherente, articuladas en virtud de la representación mental. De esta manera, el autor afirma que “la imagen visual del cuerpo, unida al conjunto de sensaciones kinestésicas y táctiles profundas, servirá de referencia para situar y organizar los elementos del espacio” (Le Boulch, 1995. p. 112).

El desarrollo motor, tanto como el desarrollo muscular y la mielinización, se puede comprender a través de las dos leyes fundamentales del desarrollo. Se trata de las características de la direccionalidad del desarrollo de la corporalidad, que es céfalocaudal (de la cabeza hacia abajo) e implica las actividades de la cabeza, el cuello y las extremidades. Asimismo, el desarrollo próximodistal (del centro a la periferia) implica las actividades del tronco, los hombros, los brazos, las manos y los dedos (Shaffer, 2000).

Desde una perspectiva de la maduración psicomotriz se describe el desarrollo como secuencia de eventos, en la que el sistema nervioso y la musculación se consolidan en una direccionalidad hacia abajo y hacia afuera. Si bien es de suma relevancia advertir el papel que cumple la maduración en el desarrollo psicomotriz, no obstante cabe señalar que la misma importancia adquiere la experiencia práctica a la que los niños y niñas hayan sido convocados a

experimentar, en el marco de las interacciones que se propician en el vínculo con los otros.

Un estudio realizado con niños huérfanos, señala Shaffer, permite advertir que los bebés que no fueron estimulados afectiva y corporalmente encontraron su desarrollo psicomotriz afectado por la privación prolongada a la que fueron sometidos por falta de cuidados adecuados. De ese modo, solo el 15 % de los niños y niñas de 3 años habían consolidado una maduración suficiente para el desarrollo de las habilidades motoras esperables en dicho momento vital.

En síntesis al respecto, el autor afirma que “los bebés que tienen la capacidad física para sentarse, gatear o caminar no serán muy competentes en estas actividades a no ser que tengan oportunidades de practicarlas” (Shaffer, 2000, p. 161) En este sentido, consideramos relevantes los aportes que desde la educación musical podemos efectuar para afianzar el adecuado desarrollo psicomotriz de los niños y niñas a través de sus experiencias en las sesiones de música.

Podemos destacar, asimismo, una perspectiva en el campo de las teorías del desarrollo (a diferencia de las que ponen el eje tanto en la maduración psicomotriz como en la experiencia práctica) denominada teoría de los sistemas dinámicos.

Esta corriente de pensamiento no considera las habilidades motoras como respuestas programadas desde la codificación genética y adquisiciones producto de las oportunidades brindadas a la práctica psicomotriz, sino que plantea que cada nueva capacidad resulta de una construcción psicomotriz en la que el sujeto reorganiza activamente sus capacidades motoras como un sistema nuevo y de mayor complejidad.

De esta manera, un contexto de objetos y acontecimientos de interés brindan a los niños y niñas razones y propósitos para interesarse en la experiencia

táctil, el gateo, sentarse, caminar y correr. Es decir, que un contexto de razones y propósitos podría ser accesible para ellos mediante la reorganización activa de sus habilidades en sistemas de acción nuevos y más complejos (Shaffer, 2000).

La música, como estímulo, puede incidir positivamente en el desarrollo psicomotor del niño porque le da la oportunidad para realizar movimientos corporales, explorar el espacio, interactuar con él y relacionarse con semejantes cercanos.

2.4. Desarrollo socioemocional

La dimensión afectiva de los niños y niñas requiere ser abordada desde una perspectiva que considere la relevancia de los vínculos sociales del contexto en que se encuentra inserta la subjetividad de los pequeños. Si bien se destaca predominantemente la relación afectiva con los padres, cabe mencionar que no necesariamente constituyen los vínculos de única influencia emocional sobre los niños y niñas, sino que también requiere que incluyamos el lugar de los hermanos y familiares, como así también de cuidadores y docentes, que también se da en las distintas sesiones de música.

Desde muy pequeños, ya desde la primera infancia, los niños y niñas se manifiestan emocionalmente a través de sonidos, movimientos y expresiones. Y dado este interés que los pequeños tienen con lo emocional no podemos dejar de señalar la íntima relación que se establece entre la búsqueda de afecto de los niños y niñas con los acontecimientos sociales en que dicha búsqueda se desarrolla, puesto que ya desde el nacimiento manifiestan un relevante interés por la voz humana, la visión del rostro de los otros de su contexto y demás fenómenos de interacción social.

Debemos tomar en cuenta que si bien los niños y niñas tienen un relevante interés en las experiencias sociales como búsqueda afectiva, durante la primera infancia no se encuentran aún en condiciones de ejercer facultades tendientes

a propiciar dichos intercambios, dado el incipiente desarrollo de las facultades subjetivas y neuromotoras en consolidación, razón por la cual es importante interiorizar a las personas que participan del contexto de los niños y niñas respecto a la necesidad de constituirse en partícipes activos (Berger y Thompson, 1997) en el desarrollo socioemocional de los más pequeños. Este aspecto es de gran relevancia para el desarrollo de nuestra perspectiva desde el campo de la educación musical.

En lo que se refiere a la dimensión socioemocional de la vida de los niños y niñas podemos mencionar como relevante el concepto de apego. El mismo se puede definir como un lazo afectivo que una persona o animal forma entre él mismo y otro concreto, un lazo que los vincula en el espacio y que perdura a lo largo del tiempo (Bowlby, 1993). Esto nos permite interiorizarnos en las conductas de los niños y niñas en su búsqueda de afecto, dichas conductas se caracterizan por una búsqueda de proximidad (acercarse, seguir, subirse a la falda, abrazar, etc.). También se manifiestan en función del apego a través de vocalizaciones, expresiones y gestos dirigidos a los demás de su contexto.

Este concepto, que permite el estudio de la actividad socioemocional de los niños y niñas, se subdivide en apego seguro y apego inseguro. El apego seguro se caracteriza por ser una conexión sana entre padre o madre e hijo, demostrada por la confianza que muestra el niño o niña en el vínculo con sus padres, como así también puede dar lugar a la angustia cuando sus padres se encuentran ausentes. El apego inseguro es una conexión padres-hijo problemática, indicada por el exceso de dependencia y/o por la falta de interés del niño o niña para con los otros. En la contraportada del libro *Educación en el asombro* (2012) la especialista en apego y asombro L'Ecuyer (2013) indica:

Educación en el asombro es replantear el aprendizaje como un viaje que nace desde el interior de la persona, una aventura maravillosa facilitada por una consideración profunda de lo que reclama la naturaleza del niño, como el respeto por su inocencia, sus ritmos, su sentido del misterio y su sed de belleza.

Los niños con apego inseguro no se calman enseguida por la presencia de sus padres. Como dato relevante al respecto podemos señalar que los niños y niñas con apego inseguro suelen explorar con restricciones y deficiencias su entorno, en comparación respecto a los pequeños que experimentan un apego seguro.

Es de suma importancia el rol de los padres en los primeros tiempos del desarrollo. Particularmente, el vínculo que el niño o niña establezca con su madre, porque será la que determine el estilo de apego que más tarde desarrollará. El padre, los hermanos y los docentes también ocupan un rol importante, pero será complementario del rol que en primer término establezca con su madre.

Según Bowlby, el apego de los niños a sus padres es dado por su diseño biológico. Entre los 18 y 24 meses, el niño adquiere el lenguaje y la capacidad de representar mentalmente a las personas o sucesos ausentes. Esa capacidad le permitirá, por ejemplo, predecir el regreso de la madre cuando está ausente. Por lo cual, la ansiedad frente a su ausencia disminuirá notablemente.

¿En qué reside la importancia del apego? Por ejemplo, en estudios realizados en diversas poblaciones se constata que la presencia de apego seguro a la edad de un año propicia un adecuado desarrollo social y subjetivo en los años venideros a su crecimiento. Los niños de tres años en los que se había constatado un apego seguro a la edad de un año cuentan con competencias significativamente establecidas en lo que refiere al desarrollo de habilidades sociales y subjetivas, dado que suelen manifestarse más curiosos, extrovertidos y autodirigidos que los que se habían calificado con apego inseguro (Berger y Thompson, 1997).

En el plano socioemocional también, podemos referirnos a la relevancia que tienen las relaciones entre los mismos niños y niñas, ya sea con hermanos, con otros niños y niñas en el jardín de infancia, en el parque o el vecindario. Si bien antes del primer año este tipo de interacciones son reducidas, a partir del

año se multiplican, propiciando así como parte de la interacción social la generación de un ambiente lúdico y de aprendizaje recíproco.

A partir del segundo año de edad, con el desarrollo de la autoconsciencia y la vitalidad emocional, se multiplican los encuentros e interacciones con otros niños y niñas. Puesto que a partir de esta edad ya cuentan con aptitudes para el despliegue de habilidades sociales más complejas y cooperativas, habilidades que propician de forma espontánea el compartir juegos, territorios y alimentos. También se destaca en este mismo período la aparición de conductas imitativas entre los mismos niños y niñas.

Es cada vez más frecuente advertir que los niños y niñas de 2 años reconocen la individualidad de cada uno, como así también comienzan a desarrollar amistades con otros niños y niñas, en las que se intercambian señales de afecto desde lo motriz predominantemente. De esta manera, podemos evidenciar que el apego ya comienza a extenderse más allá del hogar, y abarca de este modo una amplia gama de interacciones sociales que incluyen a otros más allá de los padres.

Durante el segundo año de vida, el entorno del niño o niña se amplía a través de la exploración, predominantemente del hogar. Resulta muy importante el apoyo y la orientación por parte de los padres en lo que se refiere a las aptitudes que se van desarrollando durante la primera infancia. Así también las interacciones entre compañeros y/o amigos posibilitan la ampliación de la comprensión social, como así también el desarrollo del repertorio de habilidades sociales (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008).

Desde esta misma perspectiva encontramos que a la edad de 3 años, comenzando la etapa preescolar, los niños y niñas expanden significativamente sus interacciones con otros niños y también con otros adultos, más allá de su entorno familiar más próximo. Sin embargo, más allá de esta ampliación de las interacciones sociales, los niños y niñas de edad escolar seguirán predominantemente influidos por las relaciones más

próximas que mantienen con su grupo primario (padres, hermanos, familiares, etc.), y queda en un lugar secundario la influencia afectiva que reciben en las interacciones con otros más allá de su entorno familiar.

Circunscribimos la importancia a estas etapas porque el objeto de nuestra investigación se centra en niños y niñas de 2 a 3 años. No obstante, debemos tener en cuenta que existen otras etapas en el desarrollo del niño o niña (fase de preapego, fase de formación del apego y fase de apego propiamente dicha) para que el niño o niña establezca un vínculo afectivo sólido. El vínculo que establezca determinará sus relaciones futuras.

Durante la edad preescolar también podemos ubicar el período llamado los años de juego, etapa basada en las interacciones sociales y el desarrollo de amistades. Esto puede posibilitar el desarrollo de elementos positivos como así también negativos. No solo aprenden a ser más cooperativos y a ayudar a otros en el desarrollo de habilidades sociales, también tienden a hacerse más autoafirmativos y agresivos a través de conductas que implican defender sus intereses (ya sea por retener un juguete, disputar un lugar en la fila, etc.) También se destaca durante este período el establecimiento de las aptitudes psicosociales para la distinción entre otros niños respecto a la capacidad de cooperación, disposición a la amistad, etc. Por ello, la segunda infancia posibilita tener experiencias cruciales para aprender sobre la reciprocidad, la cooperación y la justicia en experiencias que los adultos difícilmente proporcionarán (Berger y Thompson, 1997).

Otros reconocidos autores han trabajado sobre desarrollo emocional, como es el caso del psicólogo y periodista contemporáneo, Daniel Goleman. Su innovación se relaciona con la importancia que le brinda a los lazos afectivos en el desarrollo de los individuos.

En su libro *Inteligencia emocional (1996)*, revisa los descubrimientos más recientes de la arquitectura cerebral para poder explicar el poder de las emociones en la mente. Explica la interrelación existente entre la mente

racional y la mente emocional. La corteza cerebral es la parte más organizada, más racional. En cambio, el sistema límbico es la parte más relacionada con lo emocional, con lo más primitivo.

El sistema límbico se encuentra conformado por diversas estructuras cerebrales. Dicho sistema está relacionado con las respuestas frente a determinados estímulos emocionales. El cuerpo amigdalino forma parte del sistema límbico, y es un conjunto de neuronas, una estructura ligada a las reacciones emocionales. Específicamente, se encarga del almacenamiento y procesamiento de reacciones emocionales.

El cuerpo amigdalino es el centro neuronal de las emociones, y se define como central, ya que recibe la información antes que la corteza cerebral, la parte más organizada. Entonces, estamos en condiciones de afirmar que es el centro que almacena la carga emocional que acompaña a los sucesos de la vida cotidiana.

Para comprender el desarrollo emocional, nos parece importante relevar las dimensiones biológicas en lo referente a lo emocional. No obstante, es necesario ampliar lo que entendemos por desarrollo emocional, sin reducirlo a un bagaje genético.

Como mencionamos en el capítulo anterior, la familia cobra una importancia relevante, tanto en la formación educacional, como en la educación emocional. La infancia es el momento clave para la formación de la personalidad, del carácter y del temperamento.

La empatía es una capacidad que se desarrolla en los primeros años de vida, en conjunto con el desarrollo de la comunicación. Es una capacidad que consiste en captar los mensajes no verbales y posibilita estar en sintonía con los otros. El desarrollo de esa sintonía es posible, no solo a través de la empatía, sino también del tono emocional empleado.

En el campo educacional es recomendable un entrenamiento emocional, que posibilitará la mejora de la escucha, la asertividad, etc. Cuando hablamos de entrenamiento emocional, nos referimos a la educación de los niños y niñas para el mejoramiento de su potencial, de su inteligencia emocional. Y dada la relevancia que guardan los fenómenos emocionales en la vida cotidiana de los niños y niñas, debemos señalar que las experiencias propuestas desde la música constituyen un factor clave para estimular y propiciar una amplia variedad de sentimientos, emociones y afectos que despiertan el interés de los más pequeños.

Según el autor, la inteligencia emocional es descrita como un conjunto de habilidades, entre las que se destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Todas estas capacidades, como podemos comprobar, pueden enseñarse a los niños y niñas, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual (Goleman, 1996).

Sabemos que las reacciones emocionales pueden variar en cada niño o niña, aunque se encuentren expuestos a la misma situación. Dicha variabilidad nos invita a pensar que las reacciones emocionales no dependen exclusivamente de la herencia genética.

A lo largo del desarrollo del niño o niña, surgen diferentes emociones. Las emociones primarias (o básicas) son la irritación, tristeza, alegría, sorpresa y temor, las cuales aparecen entre los 2 y los 7 meses. Estas emociones sí podrían considerarse biológicas debido a que son experimentadas por todos los bebés en el mismo tiempo de vida. Igualmente, el hecho de que sean consideradas biológicas no excluye la necesidad de cierto aprendizaje antes de la experimentación de las mismas (Shaffer, 2000).

En el segundo año de vida aparecen las emociones secundarias (o complejas), tales como el desconcierto, la vergüenza, la culpa, la envidia y el orgullo. Las mismas se manifiestan más claramente a los 3 años de edad, momento en que

los niños y niñas son capaces de diferenciar su comportamiento, si el mismo es bueno o malo.

Un niño o niña, a los 2 años de edad, cuenta con la capacidad de expresar sus emociones. Sin embargo, la expresión de sus emociones está influenciada por la reacción de los padres. Es decir, la reacción de los padres condicionan las reacciones de los niños y niñas. Por lo tanto, esas emociones se consideran como emociones autoevaluativas debido a que la expresión de la emoción dependerá de la evaluación externa del adulto presente (Shaffer, 2000).

También a los 2 años de edad, los niños y niñas comienzan a autorregular sus emociones a través de estrategias específicas, las cuales le son posibilitadas por la adquisición del lenguaje. Ejemplo de ello será cuando los padres o adultos responsables puedan explicarles las experiencias que le causan temor y de ese modo podrán afrontar los sucesos desagradables. Otro modo que encuentran para regular sus propias emociones es la capacidad que adquieren de pensar en sucesos agradables para olvidar los sucesos menos agradables.

A los 3 años de edad, los niños y niñas son capaces de ocultar sus verdaderas emociones. Pueden ocultar ciertas emociones, de manera parcial. Esa capacidad aparece cuando los niños y niñas comprenden las reglas sociales y serán ellos los que decidan qué emociones mostrar ante determinadas situaciones.

A partir de los 3 años de edad, las emociones se consolidan, y van apareciendo nuevas emociones que le permiten comunicarse mejor con los demás.

A lo largo de este apartado, hemos descrito las capacidades emocionales que son esperables que adquieran los niños y niñas de 2 a 3 años. Aunque ello fuese lo esperable, sabemos que la singularidad de cada niño o niña determina en qué tiempo podrá adquirir determinadas capacidades. Asimismo, nos parece importante aclarar que las características culturales también pueden

influenciar el desarrollo emocional de cada niño o niña. Investigar sobre música e incidencia emocional sigue estando de actualidad y ha sido fundamental para avanzar en la educación musical temprana. Una educación que cree en la observación de los comportamientos para progresar en un aprendizaje, donde la suma de aptitudes y potenciales del pequeño pueden multiplicarse si la actitud es positiva (Juslin y Laukka, 2004).

Capítulo III

**DESARROLLO MUSICAL
DE 2 A 3 AÑOS**

Capítulo III

DESARROLLO MUSICAL DE 2 A 3 AÑOS

“Existen dos tipos de educación musical: la que enseña a escuchar, a apreciar la música, y la que enseña a practicarla” (Willems, 1966, p. 3).

Dedicamos este tercer capítulo al desarrollo musical del niño o niña de 2 a 3 años en sus cuatro vertientes: motriz, que le permitirá una cada vez mayor exploración de su propio cuerpo y entorno; vocal, que facilitará su comunicación con el exterior; auditivo, que le capacitará para reaccionar ante estímulos sonoros externos y propios; y creativo, que potenciará su autorrealización. Finalmente, describimos el juego musical como vehículo lúdico y expresivo de la música.

3.1. Introducción

Se han elaborado distintas teorías sobre el desarrollo y la educación musical, de las que el modelo más acreditado es el cognitivo-evolutivo, con aportes del constructivismo. De acuerdo con este modelo, las estructuras cognitivas, así como las estrategias utilizadas en los procesos de percepción y interpretación de melodías de los niños y niñas, van evolucionando con la edad (Sarget, 2003).

El desarrollo evolutivo del niño o niña es producto de la herencia genética y el medio que le rodea. Es pues preciso conocer cuáles son los procesos que se producen, si bien cada uno tiene su propio ritmo. Esto se observa de forma particular en el desarrollo musical (Swanwick, 2000), donde se puede estudiar la relación existente entre conceptos psicológicos, como dominio, imitación y juego imaginativo, y “definiciones tan importantes como las de composición,

Capítulo III: Desarrollo musical de 2 a 3 años

interpretación y audición (que algunos llaman escucha) y términos como carácter expresivo y elementos estructurales” (Swanwick, 2000, p. 12).

De acuerdo con Alsina (2002), los niños y niñas pasan por las mismas etapas prefijadas, si bien debemos evitar la infantilización de los contenidos en las sesiones de música, dado que las capacidades propias de los niños y niñas de 2 a 3 años relacionadas con el hecho musical son únicamente orientativas y pueden darse a edades distintas. Estas capacidades son las siguientes:

Edad	2 años
Desarrollo motriz	
<ul style="list-style-type: none">• La asociación de la actividad motriz con la actividad sensorial le permite reproducir y posteriormente modificar sus movimientos para reproducir y modificar otras sensaciones, como el habla y los sonidos.• Muestra mayor capacidad para coordinar su motricidad dinámica con su motricidad estática.• Desarrolla su capacidad corporal para seguir un ritmo de marcha de 110 a 120 pulsaciones por minuto.• Muestra mayor capacidad para coordinar extremidades superiores y miembros cercanos al eje de simetría corporal, que extremidades inferiores y miembros alejados de dicho eje.• El intercambio entre sonido y actividad motriz le permite enriquecer su sentido rítmico.• Diferencia y selecciona su respuesta corporal ante la música.• Los gestos adquieren el significado de movimientos corporales en la canción.	
Desarrollo vocal	
<ul style="list-style-type: none">• La extensión de su voz abarca aproximadamente una 8.^a situada entre las notas Re3 y Re4 y puede realizar con facilidad desplazamientos interválicos máximos de 4.^a ascendente o descendente.	

Capítulo III: Desarrollo musical de 2 a 3 años

Desarrollo auditivo
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla las capacidades relacionadas con sonidos graves y agudos. • Distingue entre música y ruido.
Desarrollo creativo
<ul style="list-style-type: none"> • Improvisa canciones repetitivas.

Tabla 2. Capacidades musicales de los niños y niñas de 2 años

Edad	3 años
Desarrollo motriz	
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra mayor capacidad para controlar los movimientos globales del cuerpo y su relación con el espacio. • Muestra mayor capacidad para coordinar las extremidades inferiores y los miembros alejados de dicho eje y puede seguir con los pies, por ejemplo, la pulsación de una pieza. • La motricidad fina se ha empezado a desarrollar y es el momento de trabajar intensamente la lateralidad y la secuenciación de movimientos. 	
Desarrollo vocal	
<ul style="list-style-type: none"> • Reproduce canciones rítmicas y musicales de la palabra, dado que le es más fácil llevar el ritmo con la ayuda del habla. 	
Desarrollo auditivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Discrimina tempos diferentes con relativa facilidad. 	
Desarrollo creativo	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la capacidad para representar con un dibujo o un garabato su entorno visual y auditivo, pero sin un código estricto, lo que permite empezar a trabajar la grafía musical. • Desarrolla su capacidad creativa inventando canciones, danzas, instrumentos, etc. 	

Tabla 3. Capacidades musicales de los niños y niñas de 3 años

3.2. Desarrollo motriz

El desarrollo motriz de los niños y niñas está íntimamente ligado a la maduración física global, dependiente del desarrollo esquelético y neuromuscular (Le Boulch, 1995). La motricidad suele ser estudiada desde sus dos dimensiones principales: la motricidad gruesa, ligada principalmente a la locomoción y a la postura; y la motricidad fina, ligada a la presión.

Si bien ambas motricidades están vinculadas, cabe destacar que el desarrollo de la motricidad gruesa concierne al dominio de músculos de tamaño grande, como los que conforman las extremidades, que permiten realizar acciones como el desplazamiento del cuerpo o sentarse y levantarse. El desarrollo de la motricidad fina, en cambio, está ligada a la adquisición de habilidades motoras que permiten el dominio y la coordinación de los músculos más pequeños, como las falanges, que posibilitan la realización de acciones manuales como la manipulación de objetos, el trenzado, el dibujo, etc. (Shaffer, 2000).

De acuerdo con Knapp (1981), es preciso entender las habilidades motrices como capacidades adquiridas mediante el aprendizaje, con la finalidad de alcanzar determinados resultados con el máximo grado de certeza posible. Dicha concepción de las habilidades motrices resulta de particular interés, pues se aleja de aquella concepción según la cual las habilidades en cuestión están ligadas únicamente a aptitudes o talentos innatos. Knapp (1981) pone particular énfasis en el hecho de que las habilidades motrices pueden ser adquiridas y desarrolladas a través del aprendizaje, es decir, a través de la práctica de ciertas tareas que contribuyen positivamente a su adquisición y desarrollo.

El aprendizaje motriz del niño o niña comienza en el nacimiento y es el proceso mediante el cual este adquiere y desarrolla sus habilidades motrices. Este proceso continuo es poseedor, según Lawther (1983), de un carácter acumulativo y progresivo. El aprendizaje de habilidades motrices complejas y

sofisticadas ha de apoyarse en aprendizajes previos, ligados estos a la adquisición de habilidades más simples.

De acuerdo con distintos estudios realizados (Le Boulch, 1995; Rice, 1997; Shaffer, 2000) hasta los 2 o 3 años de edad el desarrollo motriz de los niños y niñas se da principalmente en su dimensión gruesa. Hacia los 3 años, los niños y niñas adquieren una considerable soltura y espontaneidad en sus movimientos, así como una mayor precisión y coordinación en la realización de tareas de motricidad fina (Shaffer, 2000).

Según Reybrouck (2005), la experiencia musical debe ser pensada como una experiencia multifacética, en la que se conjugan cuerpo, mente y música. La cognición se basa principalmente en un cuerpo, dotado de capacidades sensoriomotoras, que es sometido a la influencia de un contexto biológico, psicológico y cultural. La percepción funciona como una conducta guiada por la acción. En el seno de dicha conducta, los procesos sensoriales y motores se dan como inseparables y mutuamente informados y estructurados, operando como base del sistema conceptual.

Mónaco (2012) establece la correspondencia entre las expresiones cinéticas en la música y las vivencias del espacio real. Así, es posible concebir, por ejemplo, las frecuencias como alturas, ubicando espacialmente a lo grave en un nivel espacialmente inferior a lo agudo.

3.2.1. Evolución del ritmo

A fin de comprender la evolución del ritmo, es de utilidad la Identidad Sonora (ISO), desarrollada por el psiquiatra Rolando Benenzon para describir la idea que existe una serie de movimientos, sonidos y silencios que caracteriza al ser humano y lo distingue unos de otros, resumiendo así los arquetipos sonoros, los sonidos intrauterinos y los de nacimiento e infantiles hasta nuestros días (Benenzon, 2000).

El ritmo es un elemento intrínseco de la vida humana. Desde el vientre materno, los seres humanos están expuestos a este gracias al pulso de los latidos de la madre. Tras el nacimiento, el bebé tiende a explorar el mundo de muchas formas, una de ellas es cogiendo y golpeando los objetos que tiene a su alrededor. El movimiento de balanceo tiende a desarrollarse en los niños y niñas a partir de los 2 meses de edad, mediante el movimiento de los pies, y a partir de los 6 meses, mediante el movimiento del tronco y la cabeza (Fraisie, 1976).

A los 18 meses de vida es preciso encontrar en los niños y niñas cierta actitud de coordinación entre movimiento y sonido al escuchar música, mediante el intento de reproducción de patrones rítmicos. Pero no es sino hacia los 2 años que los niños y niñas manifiestan los primeros intentos de danza. La manifestación de la respuesta rítmica de los niños y niñas se da por medio de una serie de movimientos espontáneos, como balanceos, cabeceos, agitación de brazos y manos y oscilaciones (Moog, 1976).

El ritmo ha de ser concebido como un movimiento recurrente y simétrico, definido a partir de la sucesión regular de elementos débiles y elementos fuertes. El aprendizaje rítmico puede ser considerado como el aspecto más fundamental o básico en lo que respecta al aprendizaje musical en general.

Megías (2009) indica que el aprendizaje de la capacidad rítmica debe ser considerado desde dos aspectos diferentes: por un lado, la capacidad de percepción y discriminación de las variaciones temporales y las estructuras rítmicas de las diferentes piezas musicales; y por el otro, la capacidad de reproducción de las mismas y de la sincronización entre estas y el movimiento del cuerpo.

Ruiz (2011) considera que una de las ventajas de la formación musical de los niños y niñas está ligada al hecho de que mediante el trabajo rítmico, llevado a cabo a través de ejercicios, tales como el movimiento coordinado del cuerpo en piezas musicales o la ejecución de instrumentos de percusión, es posible

incidir sobre el desarrollo motriz. La coordinación, el control de la motricidad fina y gruesa, el equilibrio y el movimiento han de ser estimulados por este tipo de ejercicios.

3.2.2. Ritmo con instrumentos de pequeña percusión

La manipulación consciente de los instrumentos sonoros para acompañar melodías, ya sean estas espontáneas o improvisadas, por parte de los niños y niñas comienza a darse hacia el segundo año de edad. Entre los 2 y 3 años el niño o niña manifiesta un desarrollo motriz tal, debido a la madurez de sus miembros y a la adquisición de habilidades motrices finas, que posibilita un incremento en la coordinación y de la respuesta rítmica en función a la música que escucha (Sarget, 2003).

Actualmente hay una amplia gama de instrumentos de pequeña percusión, y de una amplia variedad, que se pueden utilizar en las clases o actividades de música en la infancia temprana. Entre ellos se destacan las panderetas, bongós, cajas chinas, campanillas, triángulos, crócalos, platillos, claves, cocos, raspadores, sonajas, pitos, maracas, cascabeles, panderos, etc. Para estos niños y niñas de 2 a 3 años es el descubrimiento del sonido que producen los instrumentos, de qué están hechos los mismos y las diferencias de utilización.

3.3. Desarrollo vocal

El recién nacido no habla, pero comunica con el exterior sus necesidades y deseos y manifiesta su malestar y su bienestar a través de reacciones sonoras: el llanto y el grito operan así como señales de dolor, placer y hambre. Pronto descubre la existencia de distintos tipos de sonidos como gritos, lloriqueos, gemidos, gorgoritos..., que le permiten comunicarse con su entorno. Estos sonidos se van enriqueciendo poco a poco mediante el sonido de vocales y consonantes que incorpora (Lacárcel, 1991).

A partir de las seis semanas de vida pueden darse los primeros diálogos madre-hijo, o lo que se suele denominar protoconversaciones, en las que ambos intentan sincronizarse sobre una pulsación sobrentendida. Entre los 4 y los 6 meses juegan a explorar su voz produciendo una serie de sonidos, al principio más repetitivos, después más variados, que llevan hacia el año de vida a las primeras palabras (Tafari, 2006).

Moog (1976) presenta seis tipos distintos de estímulos musicales y sus correspondientes respuestas que manifiestan según la edad. Durante los primeros meses de vida, detecta conductas pasivas. Posteriormente, aparecen conductas de sorpresa, asombro y placer. En el primer año de vida se produce la vocalización de la música que puede ser definida como barboteo musical y no musical. El barboteo no musical aparece como precursor del habla; el musical, por su parte, como respuesta a la música. En el segundo año de vida aumenta significativamente el número de respuestas activas, así como el tipo de movimiento asociado.

En la edad de 2 a 3 años, los niños y niñas pasan de un período de balbuceo – que incluye la exploración de la voz, la entonación, etc.–, a la expresión y experimentación de los primeros sonidos y la construcción significativa del lenguaje junto al movimiento (Moog, 1976).

3.3.1. Evolución de la voz

La evolución musical de los niños y niñas comienza desde los primeros meses de vida, mediante la relación interpersonal íntima que se da en las canciones de cuna cantadas para facilitar el sueño o calmar alguna inquietud, que los capacita para poder percibir las modulaciones de la voz y la carga emocional que conlleva esta acción, como nos confirma la tesis *La cançó de bressol: un fenomen etnomusicològic* (Subirats, 1992).

A través de estas canciones, y también de los juegos de falda (desarrollados en el apartado 3.6. Juego musical), llegan al bebé elementos musicales tales

como compás, ritmo, sonoridad, contornos melódicos ascendentes o descendientes, etc., los cuales pueden activar su estado general o la actividad motora, tranquilizarlo y arrullarlo (Lacárcel, 1991).

El juego vocal que desarrolla el bebé puede ser considerado como el precursor de la canción espontánea. En este juego el bebé explora el orden de los tonos a los cuales puede acceder, y ensaya e intenta imitar los sonidos o tonos que escucha. Se han realizado pruebas donde bebés de menos de 6 meses son capaces de repetir después de breves sesiones prácticas, pequeñas entonaciones de tres notas bastante afinadas, y se observa que esta actividad les produce satisfacción. Alrededor de los 6 meses se registran ciertas aptitudes que configuran un sustrato para el desarrollo musical: pueden vocalizar; variar e imitar los tonos; y detectar cambios en el entorno melódico (Lacárcel, 1991).

Entre 1 y 2 años, las producciones vocales de los niños y niñas pueden ser similares a pequeños cantos. Después del primer año de vida, estas producciones adoptan la forma de frases, y hacia los 2 años, de cantos de una cierta duración. Unas veces son cantos sin palabras y otras contienen sílabas repetidas que, con el paso de los meses, dan lugar a verdaderas palabras. Pasados los 2 años, los cantos ya se basan en la repetición de una misma frase melódica, después las frases aumentan progresivamente tanto en variedad como en número, así como en consistencia rítmico-melódica (Dowling, 1984).

De acuerdo con Moog (1976), a la edad de 2 años todos los niños y niñas que han tenido un desarrollo físico y cognitivo propios de su edad llegan a cantar. A los 18 meses son capaces de generar tonos concretos, lo que demuestran con la habilidad de cantar canciones con intervalos reducidos, sobre todo de segundas y terceras, intervalos que se incrementan progresivamente con la edad. Las segundas mayores, terceras menores y unísonos parecen ser más comunes en las canciones más tempranas, en tanto que las segundas menores

y terceras mayores son más frecuentes a los 2 años y medio, cuando aparecen las cuartas y las quintas. A los 3 años la evolución de la canción toma una línea de desarrollo que la aproxima hacia estructuras melódicas más correctas, desde el punto de vista de la cultura musical estandarizada.

3.3.2. Proceso de aprendizaje de las canciones

Cuando el niño o niña ya es capaz de repetir algunos sonidos, se suele introducirlo al canto primero trabajando los finales de las frases, para posteriormente dar paso a pequeñas frases y luego a las canciones, priorizando aquellas que despiertan en ellos un mayor interés en las sesiones de música.

En las canciones mimadas se genera la necesidad de exteriorizar ideas y emociones mediante movimientos gestuales rítmicos en relación con el texto. En estas canciones el movimiento tiene dos funciones principales: por una parte actúa como un elemento que media entre la memoria y el canto, y por otra parte actúa como un elemento expresivo (Frega, 1996).

Las primeras canciones, a pesar de su sencillez y escasa concreción, tienen un esquema, que genera la estructura de canciones posteriores. Los detalles relativos a la “altura exacta del sonido, distancia interválica, centro tonal o nivel del contorno sonoro serán precisados en etapas evolutivas posteriores” (Sarget, 2003 p. 199). A su vez, estos cantos suelen caracterizarse por una cierta organización rítmica basada en el ritmo libre, flexible, carente de pulso y acentuación (Sarget, 2003).

Moog (1976) introduce el concepto de balbuceo musical –distinguiéndolo del balbuceo no musical, que es precursor del habla–, el cual detecta la percepción musical temprana del niño o niña, y aparece como una respuesta específica a la experiencia vivida, a la música oída por el bebé. Las canciones de balbuceo consisten en sonidos de tono variado, producidos con una vocal o en muy pocas sílabas elegidas por el propio niño o niña según sus

facilidades de articulación. Se manifiestan a los 8 meses de vida y no suelen parecerse a las escuchadas anteriormente. De ritmo pobre, están más o menos organizadas con tonos y semitonos que son escogidos arbitrariamente, y las pausas se hacen en función de las necesidades de respiración. Presentan con frecuencia *glissandi* y construcciones ascendentes y descendentes. Las canciones de balbuceo de los niños de 1 a 2 años presentan una vocalización ambigua que solo tiene sentido para el propio niño, tal vez como medio lúdico o como una forma de expresar su asimilación de las experiencias que los adultos y la música le proporcionan.

Dowling (1984) hace un seguimiento longitudinal de las canciones espontáneas que se cantan en la etapa infantil. Plantea dos constructos teóricos, el de contorno melódico-rítmico y el de esquema musical. El contorno melódico-rítmico se refiere a subidas y bajadas de la altura tonal en un fragmento musical, y el esquema musical se refiere a patrones sistemáticos que tienen los oyentes para conocer una estructura. Los esquemas, desde esta perspectiva, son como los planos mediante los cuales se genera la conducta musical, y que permiten detectar las regularidades que se presentan en el discurso musical, conectar cognitivamente el cantante y el oyente, y conocer los mecanismos que determinan la estructura de la canción.

A los 2 años los niños y niñas comienzan a cantar espontáneamente en un estilo claramente distinguible del habla, y las regularidades en la estructura de las canciones tradicionales proveen evidencia del esquema mental que controla la producción de canciones. Dowling (1984) emplea el término esquema para referirse a patrones sistemáticos de conocimiento abstracto que los oyentes tienen acerca de la estructura musical. Lo define como la descripción de regularidades en la estructura de estímulos que se mantienen a través de diferentes ejemplares musicales, y considera que el esquema domina la producción de canciones en la infancia temprana.

De acuerdo con Hargreaves (1998), los bebés utilizan una estrategia de procesamiento global de las melodías basada en el reconocimiento del contorno y la altura de las frecuencias. En otros términos, sus primeras aproximaciones al hecho sonoro se producen mediante la percepción de los grandes rasgos melódicos en su conjunto. Las canciones espontáneas o improvisadas por los niños y niñas de 2 años sustentan la idea de la percepción global o concepción de la forma básica. Estos primeros esbozos consisten en breves frases con sonidos de alturas discontinuas, contornos melódicos y patrones rítmicos que se reiteran varias veces.

La capacidad de los niños y niñas para repetir las palabras pronunciadas por la educadora con un ritmo concreto fue estudiado por Rainbow (1981) que describió dicha capacidad como bastante desarrollada a los 3 años (con un 50 % de ejecución correcta) y claramente mejor a los 4 años (con un 70-90 %).

Generalmente, la capacidad de cantar va pareja al desarrollo auditivo, pero a menudo aparecen problemas para cantar afinado; es decir, los sonidos emitidos por la garganta no se corresponden con las notas que tiene que cantar, o las canta con una precisión demasiado relativa. Se considera importante tener en cuenta el entorno cultural que rodea al niño o niña. El medio social, la comarca o el país en que vive tiene costumbres determinadas que pueden servir de punto de partida para el educador (Willems, 2001).

3.4. Desarrollo auditivo

Es conocida la experiencia de un recién nacido que deja de llorar al oír la voz de su madre o padre, dado que la percepción sonora se desarrolla en el estado prenatal (Fraisie, 1976). Hacia la semana 20 de gestación, el feto ya empieza a percibir sonidos, y son los primeros en escuchar los latidos rítmicos de su madre y su voz que le llega desde dentro del cuerpo. También oye los ruidos ambientales y la música e incluso reacciona a ellos con muecas y guiños. Está

igualmente comprobado que las canciones de cuna que la madre o el padre cantan, el bebé tiene luego más facilidades de entonarlas (Lacárcel, 1991).

Las investigaciones que se han realizado en recién nacidos sobre las reacciones a los sonidos son de relevante interés. De acuerdo con Lacárcel (1991), los niños y niñas de días son capaces de discriminar los parámetros de sonido de intensidad y altura. La emisión de determinados tonos musicales en presencia del niño o niña genera su reacción ante el estímulo mediante movimientos físicos y alteración del ritmo cardíaco al principio de la emisión, paulatinamente este va adaptándose y los tonos dejan de evocar respuesta. Cuando se lo estimula con tonos diferentes, el niño o niña reacciona de otro modo, lo cual confirma que puede discriminar entre unos tonos y otros. También se ha comprobado que las frecuencias graves tienen un efecto más relajante que las agudas, y que las combinaciones de tonos en sentido ascendente tienen distinto efecto arousal que las descendentes, ya que se vincularía con la frecuencia del propio llanto del bebé.

La respuesta a los sonidos no es aislada, sino que se halla sincronizada a otros aspectos del desarrollo del niño o niña: motor, cognitivo, afectivo y social. Experimentos con sonidos universales como el del mar, el viento, los ríos, los pájaros, así como de ruidos domésticos y determinados estilos de música, dan cuenta de que las sonoridades pueden suscitar una respuesta positiva por parte de los niños y niñas, y pueden calmar incluso su llanto o malestar (Lacárcel, 1991).

3.4.1. Evolución de la audición

El desarrollo del tímpano hacia los 2 años es tal que prácticamente ya adquiere su tamaño adulto (Boothroyd, 1997). Si en los primeros meses la estimulación auditiva se da principalmente a partir de la voz de sus padres, ya sea a través del habla o de la canción de cuna (Papoušek y Papoušek, 1981), a partir de los 24 meses esta se amplía considerablemente. Así, es preciso que

en el contexto educativo el niño o niña se vincule por medio del oído con diferentes tipos de sonoridades y músicas, lo que inicia su formación audio-perceptiva.

Existen diversos ejercicios de audición empleados para incrementar el desarrollo auditivo de los niños y niñas de 2 a 3 años. Algunos de ellos, conciernen únicamente a métodos de audición pasiva. Otros, están guiados y permiten al niño o niña discernir entre los diversos aspectos o dimensiones de la música. Algunos de ellos, sobre todo los relacionados con la rítmica, implican el movimiento del cuerpo coordinado; otros, la ejecución de instrumentos y el canto en función de lo que se escucha.

3.4.2. Audición rítmica

La audición rítmica está relacionada con las diferentes formas a través de las cuales el oído capta el ritmo, para que posteriormente el cuerpo lo traduzca en movimiento. El “movimiento rítmico ayuda al niño a tomar conciencia y hacerse dueño de su cuerpo, como instrumento musical y de expresión, proporcionándole una mayor agilidad psicológica que le ayudará al afianzamiento de la personalidad y a una mejor adaptación al medio socio-cultural” (Gallego, 2003).

Existen diversos elementos fundamentales de la audición rítmica que los niños y niñas pueden ir descubriendo: el pulso o tiempo, sucesión periódica de pulsaciones iguales; el acento, fuerza con la que se ejecuta uno de los pulsos; y el compás o ritmo musical, división del tiempo en partes iguales. Los niños y niñas a los 2 años pueden relacionar el pulso con los pasos al caminar, el tic-tac del reloj, los latidos del corazón, o marcar con el pie el acento musical. La audición rítmica se vuelve cada vez más sofisticada de un modo gradual y consciente, y se despliega libremente en los juegos musicales.

3.4.3. Ritmo y danza

Megías (2009) indica en su tesis doctoral que tras el aprendizaje significativo de las nociones básicas del ritmo, es esperable que el niño o niña pueda reproducir corporalmente las estructuras rítmicas que encuentra en la audición. Para ello, de acuerdo con Willems (2001) es necesario que el niño o niña pueda desarrollar un oído interior, que le permita anticipar sus movimientos a lo que sucederá en el transcurso de una pieza musical.

La música permite a los niños y niñas reconocer su cuerpo, estimular el movimiento y desarrollar la coordinación y el equilibrio. A los 18 meses los niños y niñas comienzan a acoplar sus propios movimientos rítmicos con los presentes en la música. Esta coordinación puede mantenerse primero solo durante breves períodos de tiempo, que se alargan a medida que el niño o niña se hace mayor. A los 2 años se incrementan las respuestas activas. La cantidad de movimientos físicos que pueden realizar aumenta drásticamente. Demuestran claros intentos de llevar a cabo movimientos de danza o de expresión corporal con otras personas, y existen algunos signos tempranos de coordinación entre música y movimiento (Lafarga, 2000).

3.4.4. Memoria musical

La memoria musical está íntimamente ligada al desarrollo del oído interno. La audición interna se encuentra determinada por la capacidad del niño o niña de retener las estructuras musicales en la memoria y poder traerlas al presente a través del recuerdo, que posibilita su reproducción (Lahoza, 2012).

El mismo autor afirma que el proceso mediante el cual se lleva a cabo la memorización musical consta de cuatro etapas diferenciadas y progresivas: la impresión, la percepción, la comprensión y la retención. Establece cuatro grados de memoria musical de acuerdo con el perfeccionamiento alcanzado. En el grado más bajo se encuentra la memoria retentiva, que consiste en la retención memorística de una impresión en su estado físico más elemental. La

memoria reproductiva, en cambio, concierne a la adquisición de ideas e imágenes ligadas a la percepción. La memoria constructiva posibilita la clasificación y relación de aquellas ideas e imágenes, desembocando en el surgimiento de nuevas ideas e imágenes más complejas. Finalmente, la memoria creadora es la que permite la reelaboración y transformación de las impresiones, ideas e imágenes adquiridas en las instancias anteriores (Lahoza, 2012).

Dentro del campo de la memoria musical es posible distinguir la memoria de la altura, la de los acordes, la de los ritmos, la de las melodías, etc. La memoria rítmica es la que se desarrolla más intensamente en todas las edades de la niñez. En etapas posteriores se adquiere la memoria tonal y la aptitud para analizar acordes. A partir de la consolidación de la memoria musical el niño o niña está en condiciones de percibir el elemento melódico, es decir, la sucesión de sonidos tonales dentro de una estructura rítmica. Cuando una melodía o motivo que han sido oídos previamente se reconocen luego, se establece la memoria para la melodía o canción (Trallero, 2008).

3.5. Desarrollo creativo

La creatividad vinculada al desarrollo musical es entendida como autorrealización, y es el elemento que permite a los niños y niñas descubrir la realidad musical y sus complejas formas de articulación. La facilidad de improvisación, expresión y la fantasía de la mente infantil han de ser respetadas y estimuladas, así como la expresión personal de cada niño o niña. Desde una perspectiva didáctica, no se trata de enseñar, sino de estimular, animar y motivar con el fin de promover la creatividad innata de los niños y niñas (Sarget, 2003).

Welch (1998) plantea que la compleja interacción entre la estructura básica del intelecto humano y las oportunidades que brinda el entorno sociocultural, determinan la naturaleza y el alcance del desarrollo musical en la primera

infancia y a lo largo de la vida. Sus investigaciones hacen referencia a que las aptitudes musicales no dependen tanto de una formación específica, sino más bien son el resultado de un proceso de aprendizaje y surgen de los encuentros del niño o niña con la música de su entorno.

Sloboda (1994) considera que un niño o niña será capaz de alcanzar altos niveles de capacidad, independientemente de sus dotes innatas, si ha contado con un largo y sostenido proceso de estimulación, refuerzo y entrenamiento, dentro y fuera del ámbito escolar. Identificó cinco indicadores que influyen en el desarrollo de las habilidades musicales: facilitar las experiencias musicales en la infancia; asegurar altos niveles de práctica; contar con un apoyo familiar adecuado; mediar la práctica de los primeros años con la acción de profesores capaces de proponer clases divertidas y en un ambiente relajado; y brindar oportunidades para experimentar emociones positivas por medio de la música.

3.6. Juego musical

La música tiene dos vertientes diferentes: una artística, ligada a la interpretación; y una lúdica, ligada a la expresión mediante el juego. El juego resulta de gran importancia en la educación musical de los niños y niñas, pues permite que estos se involucren en las actividades de forma absoluta, rompiendo con la rutina y llevando a cabo actividades que implican la puesta en marcha de diversas facultades simultáneamente, como el pensar, el sentir y el actuar (Storms, 2003).

El mismo autor indica que existen dos tipos de experiencia en lo que a los participantes del juego concierne: una de carácter externo, constituida por el juego mismo; y otra de carácter interno, determinada por los sentimientos del participante en el desarrollo de la actividad lúdica.

Los juegos musicales se pueden organizar en tres grupos distintos: los que desarrollan las habilidades personales, los que desarrollan las habilidades sociales, y los que desarrollan la creatividad (Gainza, 1983).

Los juegos que desarrollan las habilidades personales se concentran en el individuo e incluyen las siguientes categorías: juegos de audición; juegos de concentración; y pruebas musicales (Storms, 2003). El desarrollo de las habilidades sociales mediante los juegos musicales permite la unidad y el fortalecimiento de los grupos, el progreso de la comunicación entre los niños y niñas y el fomento de la relación con los demás. El mismo autor clasifica estos juegos en tres categorías, los juegos de presentación, destinados a que los niños y niñas se conozcan, los juegos de interacción y los juegos de confianza.

Un claro ejemplo son los juegos de falda, estudiados en detalle por Jéssica Pérez en su tesis doctoral codirigida por Teresa Malagarriga y Lourdes Molina, en los cuales el niño o niña se sienta en el regazo del adulto acompañante, fomentando así la comunicación entre ambos, creando lazos afectivos, momentos de conversación, de distensión, de risas, centrando la atención, despertando la curiosidad y estimulando el ritmo y el habla (Pérez, 2011).

Diferenciamos varios grupos de juegos de falda: de manos y dedos, en los que se trabaja la psicomotricidad fina donde el niño o niña es consciente de su formación física, descubre sus dedos y los de su acompañante, y donde se realizan diferentes movimientos de tensión y distensión, con la finalidad de disfrutar de canciones e historias en que la coordinación y la seriación marcan el ritmo; de movimiento, en los que se trabajan distintos aspectos de equilibrio, de balanceo de la cadera delante-detrás, abdominales, cervicales, métrica binaria, pérdida y recuperación de equilibrio, comunicación corporal, confianza en el adulto y concienciación de las distintas partes que componen el cuerpo; de cosquillas, en los que se trabaja diferentes partes del cuerpo

estimulando la comunicación corporal a través del tacto, la sensibilidad física, la complicidad, la espera paciente y la inhibición de movimiento de una parte del cuerpo; y de caricias, en los que se trabaja la expresividad de la voz cantada acompañada de la comunicación corporal y afectiva, teniendo en cuenta la rima, el tacto y la confianza del niño o niña con el adulto.

Finalmente, los juegos que desarrollan la creatividad permiten aumentar la confianza de los participantes en su creatividad. Incluyen las siguientes categorías: juegos de expresión e improvisación; juegos de adivinanzas; y juegos de mesa musicales (Storms, 2003).

Capítulo IV

EDUCACIÓN MUSICAL

Capítulo IV

EDUCACIÓN MUSICAL

“Desde el arte y, en especial, desde la música se pueden desarrollar y reforzar todas esas capacidades que el modelo curricular considera como parte esencial de los contenidos educativos” (Gainza, 1997, p. 24).

En este capítulo nos centramos en la educación musical de los más pequeños desde el marco legal de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, el Currículo de la Generalitat de Catalunya de 2010, así como las metodologías y programas de educación musical.

4.1. Introducción

La capacidad de hacer música es propia de todos los seres humanos, sin importar la edad y el contexto cultural en el que se forman (Peretz, 2008). La música se constituye como uno de los rasgos esenciales de toda cultura, por lo que los seres humanos, mediante el proceso de sociabilización y culturalización, tienden a adquirir competencias musicales desde muy pequeños. Las influencias de la música se consolidan en los niños y niñas desde muy temprana edad, ya sea mediante sus padres o familiares cercanos, los medios de comunicación o mediante el proceso de escolarización inicial (Denac, 2008).

La infancia temprana constituye una etapa fundamental en los procesos referidos, mediante los cuales los niños y niñas entran a formar parte y se reconocen en un determinado contexto social y cultural. Opera como un período crítico en lo que respecta a la adquisición de determinados rasgos culturales y a la formación en ciertas prácticas vinculadas a estos, y es esencial en lo que respecta a la formación de los niños y niñas en diversos órdenes. La

aptitud musical de los seres humanos comienza a desarrollarse tempranamente, por lo que el incentivo por parte de los adultos en la adquisición de la misma ha de ser considerado de particular importancia durante la etapa vital en cuestión (Stellaccio y McCarthy, 1999; Kemple, Batey y Hartle, 2004; Denac, 2008).

Tal como expresa Mueller (2003), el fomento de la habilidad musical en los primeros años de la infancia no solo contribuye al desarrollo de las aptitudes que a este arte respectan, sino que también implica el desarrollo cognitivo, emocional, comunicativo, motriz y social de los niños y niñas. La introducción en el mundo de la música ayuda al desarrollo físico de los sentidos, así como al desarrollo de capacidades como la concentración y la atención (Velilla, 2008).

La educación musical temprana, sobre todo en niños y niñas de 2 a 3 años, es una de las herramientas más eficaces en lo que respecta al fomento de las habilidades musicales y sociales. La misma deberá basarse en la tradición, en tanto archivo de las formas culturales, entre ellas las musicales, considerando, sin embargo, el lugar central que poseen la motivación y el incentivo en dicha etapa de formación.

Shuler (2011) hace particular hincapié en la importancia que representa una adecuada educación musical en los niños y niñas preescolares. Según Dodds y Brydon (2009), para que ello sea posible es necesario poder presentar los conceptos fundamentales de la música de una forma simple y efectiva. De este modo, habrá de incorporarse en los programas de educación preescolar la enseñanza de cuestiones como el trabajo rítmico, la percepción y experimentación con las cualidades del sonido y la afinación.

Zander (2010), pone énfasis en la importancia que conlleva introducir, mediante las clases de música en los espacios de formación inicial, a los niños y niñas en el aprendizaje de un instrumento musical.

Montoro (2004) indica que la enseñanza musical en la formación inicial debe centrarse en la percepción y la expresión, como pilares fundamentales en los que la misma habrá de basarse. El énfasis puesto en la educación de los procesos perceptivos, fundamentalmente la audición, concierne a que la formación del oído constituye una condición de posibilidad para que el niño o niña pueda ejecutar su instrumento o cantar de forma adecuada. No obstante, la educación de la percepción auditivo-musical no basta para ello, y es necesario incorporar actividades de educación musical inicial basadas en el canto, la danza y el movimiento, que contribuyen ampliamente en la educación de la expresión, sin la cual la formación en cuestión estaría incompleta.

La idea desarrollada por Montoro (2004) está ligada a una serie de propuestas didácticas musicales que pueden ser clasificadas como audición activa. Dentro de estas propuestas es posible enmarcar las ideas de los pioneros en educación musical, entre los cuales se destacan los nombres de Orff, Dalcroze, Kodály y Willems, entre otros.

Es preciso tener en cuenta que se está hablando de una edad de particular importancia en lo que respecta al desarrollo auditivo-expresivo musical. Según ciertos estudios (Pound y Harrison, 2003; Miyamoto, 2007; Gooding y Standley, 2011), a partir de los 14 meses el desarrollo auditivo y expresivo de los niños y niñas se constituye de tal manera que estos logran incorporar la noción de ritmo, así como imitar las notas cantadas por los adultos.

Rodrigo (2000) indica la necesidad de que, para que la educación auditiva en la niñez temprana sea gratificante y comprensiva, esta tenga lugar en la concepción de la realidad del niño o niña, mirando siempre hacia sus posibilidades de aprehensión. Resulta imperioso que las dinámicas didácticas a llevarse a cabo en el contexto en cuestión para la adecuada formación auditiva de los niños y niñas de 2 a 3 años estén basadas principalmente en la

observación sensorial, la exploración, el descubrimiento y la discriminación de elementos sonoros diversos en el entorno cercano.

Rodrigo (2000) propone así dinámicas de audiciones activas que utilicen canciones cortas y apropiadas. Repara en la importancia que conlleva la evocación de acciones, gestos, situaciones y parámetros sonoros que permiten captar la atención de los niños y niñas e incentivar su expresividad musical.

Bernal y Calvo (2000) se concentran en la dimensión expresiva de la educación musical. Para ellas, esta ha de ser posibilitada por el gozo, la exploración y la generación en el niño o niña de la sensación de libertad para elaborar sus propias propuestas y expresarse a su modo mediante la música. De acuerdo con sus autoras, el cuerpo, y en particular la voz, en tanto instrumento musical, otorgan al niño o niña la posibilidad de comunicarse de forma autónoma y expresiva.

Existe cierta relación entre el desarrollo vocal y el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños y niñas, tal como indican algunos estudios (Davidson, McKernon y Gardner, 1981; Rinta y Welch, 2009). Según Rinta y Welch (2009), en los primeros años de vida ambas capacidades, la de emplear la voz como instrumento y como vehículo del habla, se desarrollan contemporáneamente, y se usa la voz para cantar y para hablar él mismo hasta los 4 o 5 años de edad. Kenney (2008) coincide con esta postura. Sin embargo, Davidson et al. (1981) indican que las habilidades lingüísticas son anteriores a la integración del ritmo, las notas y la tonalidad.

Molina, Fernández, Vázquez y Urra (2006) han elaborado un esquema secuencial para dar cuenta del desarrollo evolutivo del registro vocal. Según el mismo, a los 2 años de edad la laringe baja, aumentando poco a poco, de manera gradual, el registro grave de la voz de los niños y niñas, el cual alcanza la octava a los 4 años de edad. A los 2 años tiende a darse un salto cualitativo en el desarrollo lingüístico del niño o niña, reconociendo cierta

contemporaneidad entre el aumento del registro, debido a los cambios fisiológicos del niño o niña, y el desarrollo del habla.

Finalmente, siguiendo con la línea trazada por Bernal y Calvo (2000), es necesario aludir a la importancia del juego y la incorporación de elementos lúdicos para facilitar el desarrollo musical-expresivo de los niños y niñas. Durante la etapa vital que constituye la niñez temprana, el juego opera como recurso básico para despertar el interés en los niños y niñas y motivarlos en el aprendizaje. La expresión musical está intrínsecamente dotada de elementos lúdicos que pueden ser empleados adecuadamente para llevar a cabo un proceso de enseñanza/aprendizaje.

4.2. Marco legal

Los avances tecnológicos, las adecuaciones a las demandas de la vida actual y la mayor preparación de los ciudadanos, junto a las transformaciones políticas que hemos vivido en los últimos treinta años, aconsejaban un cambio educativo, que acompañara nuestro paso con el de los países de la Europa occidental, ámbito geográfico al que pertenecemos por tradición e historia. A continuación nos centramos exclusivamente en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo y su articulado vinculado a educación infantil (Ley Orgánica 2/2006), porque es la Ley que nos afecta durante nuestra investigación y porque la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de diciembre no realiza casi ninguna nueva aportación en nuestro ámbito educativo (Ley Orgánica 8/2013).

4.2.1. Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo, contempla la preocupación por ofrecer una educación capaz de responder a los cambios sociales y demandas que plantean las personas dentro de la sociedad, intentando conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales,

para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades (Ley Orgánica 2/2006).

El Artículo 12 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo dice lo siguiente:

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos. (p. 19)

En los principios generales de la educación infantil no encontramos variaciones en relación a la Ley anterior (LOGSE). Sí hace mención a la coordinación y responsabilidad de los padres y tutores con los alumnos. Todos los objetivos y principios generales quedan englobados entre las edades de 0 y 6 años, sin especificar cuáles son los objetivos en el primer ciclo. La educación infantil continua siendo de carácter voluntario y no obligatorio. Como novedad destacable está el desarrollar una lengua extranjera y fomentar la lectoescritura, así como experiencias de iniciación temprana en las habilidades numéricas básicas y en las tecnologías de la información y la comunicación. No hace mención explícita de la educación musical tan necesaria en la educación integral del niño. La Ley denomina los bloques de educación infantil como ciclos.

En cuanto al profesorado de educación infantil, el Artículo 92 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo dice lo siguiente:

1. La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso,

la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente.

2. El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran. (p. 58)

En relación al profesorado de educación infantil desaparecen algunas especialidades que hasta el momento se exigían, a excepción de la especialización en educación infantil. Tanto en el primer ciclo como en el segundo de educación infantil, los profesores deberán poseer dicha especialización o el título de grado equivalente.

4.2.2. Currículo de la Generalitat de Catalunya

El Decreto 101/2010 establece la ordenación curricular del primer ciclo de educación infantil. En él se indica que la finalidad de la educación infantil es contribuir al desarrollo emocional y afectivo, físico y motor, social y cognitivo de los niños y niñas, de manera colaborativa con las familias, proporcionando un entorno y un clima de confianza, donde los niños y niñas se sientan acogidos y desarrollen expectativas de aprendizaje (Decreto 101/2010).

La educación infantil se divide en dos etapas o ciclos: una primera, o primer ciclo, que abarca a los grupos etarios de 0 a 3 años de edad (denominado escuela infantil); y un segundo ciclo (parvulario) con niños y niñas de 3 a 6 años. Si bien pueden ser diferenciados en dos etapas, estos dos ciclos se encuentran íntimamente vinculados, por lo cual se hace necesario que mantengan una relación de coherencia y continuidad, y proporcionen contextos educativos que amplíen, diversifiquen, complementen y hasta compensen las experiencias vividas en el contexto familiar.

Por ello, la propuesta curricular de la educación inicial pone el acento en la adquisición de las capacidades y competencias necesarias para entender el mundo y brindar un espacio para que los niños y niñas puedan convertirse en personas capaces de intervenir activa y críticamente en una sociedad plural, diversa y en constante cambio.

Para ello se desarrolló una propuesta curricular que presta real atención a los requisitos competenciales y las características evolutivas de los niños y niñas hasta los 6 años. En dicha propuesta no se intenta ni se espera que los niños y niñas desarrollen las competencias básicas, debido a que aún no adquieren los elementos de autonomía necesarios para el desarrollo de las mismas; sino que lo que se intenta es concebir esta etapa como el período en el que se desarrollan las capacidades (habilidades o aptitudes), las cuales hacen posible la realización de tareas, ejercicios y actividades, y que harán posible que los niños y niñas sean competentes cuando así su madurez lo permita. Adquirir una buena base de estas capacidades asegura que más adelante los niños y niñas puedan alcanzar las competencias elementales para la vida en el mundo actual.

Al hablar de las capacidades que los niños y niñas deben adquirir en la educación infantil, estamos haciendo referencia a las motoras, las cognitivas, las emocionales o de equilibrio personal, las relacionales y de inserción y actuación social.

Desde el punto de vista del primer ciclo de educación infantil, el jardín de infancia, se debe tener en cuenta que la vida cotidiana debe ser el eje principal de las actividades que se desarrollen, ya que las mismas les brindan a los niños y niñas la posibilidad de adquirir nuevas destrezas y capacidades, de acuerdo con el margen de autonomía que el docente les proporcione.

El equipo educativo debe elaborar o adaptar el proyecto educativo para manifestar, de manera concreta, los principios que han de guiar la labor

educativa, la manera de entender al niño o niña y la educación del mismo, como las decisiones y las maneras de hacer que guiarán el proceso educativo.

En el Anexo del Decreto 101/2010 se establecen ciertas prescripciones para la organización del currículo. El Decreto, de 3 de agosto de 2010, establece que las enseñanzas que se dictan en el ciclo de educación infantil deben asegurar a los niños y niñas desarrollar las capacidades que guían la etapa o alcanzar los objetivos de ciclo trabajando los contenidos establecidos, logrando planificar un proyecto que tenga la máxima eficacia y coherencia de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas que se deben satisfacer (Decreto 101/2010).

El Decreto 101/2010 establece la ordenanza de enseñanza en el primer ciclo de educación infantil, proponiendo instrucciones que ayudan a desarrollar las capacidades de los niños y niñas a lo largo de la etapa de la primera infancia. Establece los objetivos particulares que tiene dicho ciclo, expresados también en forma de capacidades, áreas de experiencia y desarrollo, agrupando los contenidos educativos (Decreto 101/2010).

Principalmente, el Decreto establece que la educación infantil debe promover el desarrollo integral de los niños y niñas, es decir, de sus capacidades. Estas capacidades se encuentran establecidas en los currículos de ambos ciclos de educación infantil como referentes de los mismos. Estas capacidades son (Decreto 101/2010):

- Avanzar en el saber y control de su cuerpo, de acuerdo con sus posibilidades.
- Alcanzar de manera progresiva la seguridad afectiva y emocional y formar una imagen positiva de sí mismo y de los demás.
- Adquirir, de manera progresiva, costumbres elementales de autonomía en las actividades cotidianas, para así desempeñarse con autoestima y eficacia.

- Pensar, crear, generar respuestas e introducirse en las habilidades matemáticas elementales.
- Progresar en la comunicación y la expresión de acuerdo con los distintos contextos y situaciones de comunicación.
- Visibilizar iniciativas para hacer frente a sucesos de la vida diaria, identificando los peligros y logrando actuar en consecuencia.
- Convivir en la diversidad, avanzando en la relación con otras personas e iniciándose en la resolución pacífica de los conflictos.
- Comportarse de acuerdo con pautas de convivencia que les brinden autonomía personal, en concordancia con el grupo y en la participación en lo social.

Las actividades que se realicen en este ciclo deben (Decreto 101/2010):

- Potenciar la autonomía.
- Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas de manera que el aprendizaje se dé de forma natural.
- Incentivar el protagonismo del juego.
- Potenciar la acción.
- Brindar bienestar emocional.
- Promover la multiplicidad de potencialidades de los niños y niñas.
- Tener consideración de todas las vivencias y situaciones cotidianas de los niños y niñas, las cuales deben ser tenidas en cuenta como actividades educativas.

4.2.3. Principios básicos

Como principal objetivo de la educación infantil se encuentra el facilitar el desarrollo de las capacidades de cada niño o niña, de acuerdo con sus características personales, promoviendo sus habilidades de relación, exploración y juego. Si bien estas capacidades se desarrollan durante todo el

primer ciclo de educación, es preciso tenerlas siempre en cuenta. Los niños y niñas aprenden a partir de la experiencia, es decir, a partir de todas las situaciones que viven, las rutinas cotidianas (las cuales les brindan la práctica para el desarrollo de habilidades incipientes).

Es necesario que el educador guíe y acompañe el proceso de aprendizaje del niño o niña, ofreciéndole un entorno que propicie la concentración, el descubrimiento, la interacción y la creatividad; todas ellas capacidades propias del niño o niña. Por lo cual el docente debe centrar su actividad en facilitar situaciones que propongan múltiples posibilidades de acción a los niños y niñas, y que estas situaciones los conduzcan a realizar su propia exploración, evitando encontrar y demandar una única respuesta, la cual solo satisface la perspectiva del adulto. Se debe respetar y acoger cada una de las diferencias individuales de los niños y niñas en cuanto a ritmos y procesos de aprendizaje. De esta manera, lo que el educador debe hacer es introducir a los niños y niñas en los comportamientos adaptables a la vida cotidiana, facilitando la adquisición de los hábitos y el establecimiento de rutinas, que se relacionan de manera directa con la vida social.

Los niños y niñas son completamente capaces de desarrollar sus competencias y capacidades, como también de establecer las relaciones que les permitirán desenvolver las capacidades propias de la especie humana, pero en un principio son extremadamente vulnerables (Generalitat de Catalunya, 2012). Por esta razón se precisa desarrollar un ambiente indicado para acoger a estos niños y niñas, los cuales poco a poco van siendo menos dependientes y desarrollan con mayor intensidad su supervivencia, pero siempre en compañía de alguien que los guíe y acompañe en el descubrimiento de su entorno y en el proceso hacia una progresiva autonomía. La interacción con los adultos y con otros niños y niñas los introduce dentro de un universo social y cultural que actúa como eje de desarrollo en que el niño o niña encuentra el apoyo necesario para poder construirse (Generalitat de Catalunya, 2012). De esta manera, los niños y niñas realizan actividades y

aprenden al lado de los adultos y otros niños y niñas, ensayando así el hacer que luego realizarán de manera autónoma.

La relación de los niños y niñas con el entorno y con el saber está fuertemente influenciada por su propia naturaleza. Los niños y niñas poseen una naturaleza extremadamente curiosa, y es por esta razón que desde sus comienzos inician la exploración de su entorno, principalmente a partir de los objetos que tienen en su entorno más cercano y de las relaciones que mantienen y provocan los adultos que habitan ese entorno cercano (Generalitat de Catalunya, 2012). La curiosidad que sienten se despierta por todas las cosas que habitan a su alrededor, principalmente aquello que tienen al alcance de sus manos. A medida que el sistema neurológico de los niños y niñas comienza a madurar y desarrollan mayores habilidades motoras, el afán exploratorio se expande y descubren que el mundo es mucho más vasto y grande de aquel que pudieron ver y acoger en un primer momento.

En cuanto son capaces de mantenerse erguidos y caminar, el mundo comienza a tener otra perspectiva, ya que empiezan a poder desplazarse en el espacio, tocarlo todo, interesarse por las relaciones entre los objetos, realizar tareas de alineamiento, apilado, etc. Es a partir de esta naturaleza exploradora que los niños y niñas construyen interpretaciones sobre la realidad que perciben, se hacen preguntas, buscan respuestas e interactúan con el entorno.

La relación de los niños y niñas con el saber dependerá de cómo se trate el conocimiento desde el inicio: como algo fijo e inmutable, unos hechos que hay que transmitir a los niños y niñas; o bien ofreciéndoles la posibilidad de producir construcciones alternativas antes de encontrarse con unas construcciones científicamente aceptadas (Generalitat de Catalunya, 2012).

4.2.4. Institución y familia

La educación infantil es una etapa que promueve la atención de los niños y niñas según ciertos criterios estrictamente educativos, dejando fuera aquellos

asistenciales o preventivos. Al tratarse de una etapa no obligatoria en la educación, se puede considerar que las capacidades en las que se hace hincapié en el desarrollo del niño o niña puedan surgir tanto en la institución escolar como dentro de la familia. Esto se debe principalmente a que las capacidades que adquieren los niños y niñas en esta etapa se encuentran íntimamente relacionadas con el ámbito de la cultura, de su propio entorno, siempre cuidando este entorno de desarrollo. Esta es la razón por la cual la asistencia a la escuela infantil no es obligatoria. Desde las instituciones gubernamentales que regulan la educación, se explica que responde al derecho de los niños y niñas el hecho de frecuentar contextos educativos que amplíen y diversifiquen las experiencias que viven en el contexto familiar, como a las diferentes necesidades educativas y materiales de las familias (Generalitat de Catalunya, 2012).

En cuanto a las funciones que la escuela infantil cumple y debe cumplir, responden a una triple función:

1. Ofrecer un contexto educativo y de desarrollo de los niños y niñas.
2. Ofrecer un servicio para las familias que consideran que es importante para el desarrollo de sus niños o niñas o precisan que una institución cuide de ellos parte del día debido a sus labores.
3. Ofrecer un soporte a los padres y madres en la educación de sus hijos o hijas.

Es a partir de la relación con los demás y con el mundo de los objetos que los niños y niñas se familiarizan con multitud de signos, símbolos, costumbres, instrumentos y valores que poco a poco van haciendo suyos y que los inscriben en una época y en una comunidad cultural determinadas. La familia es quien, en primer lugar, les satisface las necesidades y les brinda las condiciones necesarias para su desarrollo. Padres o madres e hijos o hijas comparten desde el primer momento situaciones y experiencias de gran significatividad que resultan evidentemente vitales desde el punto de vista

evolutivo. Si para la mayoría de los niños y niñas la familia es un auténtico contexto de desarrollo, el jardín de infancia debe intentar reproducir ese contexto, ofreciendo a los niños y niñas un entorno rico en relaciones, oportunidades y retos que respondan a las necesidades propias de la primera infancia y que amplíe y diversifique las experiencias que viven en el hogar. De esta manera, lo que debe intentar esta etapa educativa es darles a conocer, aunque sea de manera muy incipiente, algunos de los instrumentos y producciones culturales, normas, costumbres y valores de la sociedad en la que viven (Generalitat de Catalunya, 2012). Es preciso que exista una continuidad y coherencia tanto en la familia como en la escuela, y que actúen así de manera relacional y colaborativa.

Es de gran importancia que las familias mantengan una estrecha relación con la institución educativa, ya que de esta manera se estrecha el vínculo con los niños y niñas, conociendo y valorando la tarea educativa que se realiza en la primera infancia. Así se pretende generar un punto de contacto y principalmente de confianza entre padres y educadores, pudiendo compartir las expectativas acerca de los proyectos de educación de los niños y niñas.

4.2.5. Actividades

El niño o niña posee una naturaleza exploradora, desde una actividad espontánea, que le brinda la capacidad de escuchar, de observar, de manipular aquello que tiene a su alcance, siempre desde un impulso activo. Las actividades que se deben desarrollar dentro del ámbito educativo en este primer ciclo son aquellas que les brinden posibilidades motoras, sensoriales, emocionales, cognitivas y comunicativas, con el fin de poder conocer el entorno (Generalitat de Catalunya, 2012). Las actividades que los niños y niñas lleven a cabo tendrán un impacto directo en su desarrollo, sus intereses, y su curiosidad, y por ello las actividades deben ser acordes para poder lograr que el niño o niña establezca vínculos con su entorno y pueda ejercer un dominio sobre el mismo.

La actividad espontánea es la base del aprendizaje en este ciclo: los niños y niñas extraen informaciones, las comprueban, las modifican, y es así como logran construir el conocimiento. Mientras tanto, el pensamiento se logra a partir del esfuerzo de interpretación de las informaciones que obtienen en la exploración. La interpretación modifica las ideas iniciales, buscando un modelo más lógico, evolucionando, para incorporar nuevos conocimientos. Para el aprendizaje, se hace completamente indispensable la iniciativa y la producción de efectos en el mundo que los rodea. La confianza y el grado de creatividad tendrán una fuerte influencia en las aptitudes para generar nuevas combinaciones, nuevas relaciones, que les permitan construir posibles teorías sobre las experiencias vividas.

Algunas de las características de las actividades infantiles propias del desarrollo en la institución educativa que podemos encontrar son (Generalitat de Catalunya, 2012):

- Exploración de objetos y materiales con todos los sentidos, para así reconocer sus propiedades.
- Descubrimiento de las relaciones entre los objetos, materiales y las situaciones basándose en la experiencia directa.
- Aprendizaje con todo el cuerpo, y el gozo de hacer las cosas por ellos mismos, poniendo a prueba sus habilidades.
- Creación con materiales, imaginando escenarios, y compartiendo con las personas cercanas.

Este último aspecto es indispensable, ya que la progresiva incorporación de adultos en el entorno del niño o niña, coincide con el acceso del niño o niña al universo simbólico: un claro indicio de esto es la introducción del niño o niña a la esfera del lenguaje, el cual representa el mundo de la abstracción, unido a la capacidad de representar, crear y evocar objetos y personas que no se encuentran presentes, simbolizándolos, y por lo tanto convirtiéndolos en reales. Este mundo simbólico les permite la recreación propia y libre de

situaciones vividas e imaginadas, y entablar vínculos directos con el mundo, expresando ideas e impulsos. Por su parte, la actividad creativa, la fantasía y los lenguajes aportan un nuevo impulso al poder creador, inventando y dialogando, compartiendo ideas, ajustándolas y comparándolas.

El docente debe facilitar la actividad de los niños y niñas a partir de la generación de una actitud de confianza y soporte de la acción, previniendo y canalizando situaciones de inquietud y orientando a los niños y niñas hacia la actividad en grupo. Esta labor implica también la selección y la organización de materiales, aquellos que se adecuen mejor a las posibilidades e intereses de los niños y niñas, y que les ofrezcan nuevos elementos cuando se observa que su juego comienza a decaer y, finalmente, ofrecer la ayuda necesaria para resolver dificultades y por lo tanto expandir la actividad de los niños y niñas. Al brindarles una imagen de confianza, se les devuelve a los niños y niñas una imagen positiva de ellos mismos, lo que los empuja a seguir hacia la autonomía.

Al permitir que los niños y niñas formulen sus propias decisiones, se pone a prueba sus propios recursos, logrando así que puedan disfrutar del éxito y desarrollar una tolerancia a la frustración. Lo que el docente debe intentar es canalizar los intereses de los niños y niñas, prevenir y reconducir los conflictos, así como también facilitar las estrategias de autocontrol.

4.2.5.1. Juego

Un punto importante a la hora de la configuración del currículo es el juego. Esta actividad tiene una íntima relación con los intereses y la conducta del niño o niña, los cuales se relacionan con su contacto con el mundo. Se trata de una conducta espontánea y voluntaria y es elegido de manera libre por quien lo practica.

El juego es una actividad que se genera por una serie de motivaciones y no persigue una concreta finalidad; solamente se precisa una actitud activa en el niño o niña para realizarlo.

Como otras actividades que realizan los niños y niñas, el juego es la principal fuente de desarrollo infantil, ya que introduce todos aquellos aspectos que el niño o niña incorpora en su vida, como la actividad manipulativa y corporal, desarrollando habilidades y estrategias, de acuerdo con las complejidades que el niño o niña ingrese en su propio juego. Esto nos muestra la relación del juego con el desarrollo neuronal del niño o niña.

Tiene una función adaptativa, ya que va desarrollando su actividad imaginativa, imitativa y simbólica, reconstruyendo el mundo en el que vive (Generalitat de Catalunya, 2012). Esto se puede observar en cuanto fingen que dominan ciertos conocimientos y habilidades de los cuales se apropian, y muestran, también, aquellos aspectos que dominan o conocen parcialmente del mundo.

En el juego se combina la acción, el pensamiento, la sensibilidad y la autonomía, ya que se trata de una actitud, una manera de articular la realidad y la fantasía, integrando el conocimiento y la emoción (Generalitat de Catalunya, 2012).

4.2.5.2. Propuestas lúdicas

Al pensar en la propuesta lúdica, se debe entender que se relaciona el juego con el aprendizaje. Se trata de un comportamiento indispensable para entablar relaciones entre el niño o niña y el mundo, basándose en la premisa de ¿cómo funciona el entorno próximo?, como condición imprescindible para aprender.

La propuesta lúdica debe caracterizarse por ser abierta, y tender a ser divertida, escondiendo los objetivos de aprendizaje. Al ser abierta, se permite que el niño o niña sienta que puede desarrollar y proponer posibilidades y

exploraciones, como así también interpretaciones de acuerdo con sus necesidades, intereses y momento evolutivo (Generalitat de Catalunya, 2012).

Como principal objetivo podemos observar la promoción de las capacidades individuales de los niños y niñas, intentando no conseguir una única respuesta o un comportamiento concreto o acción, priorizando así los procesos de aprendizaje por encima de los resultados.

4.2.5.3. Música

Los elementos de currículo estipulan como un objetivo iniciarse en el descubrimiento y el uso del lenguaje corporal, verbal, matemático, musical y plástico, e indican que la música está incluida dentro de las áreas de comunicación y lenguaje. Los niños y niñas disfrutan escuchando música de su entorno social, reconociendo las canciones y los juegos de falda, participando en las canciones de manera cada vez más activa, explorando las posibilidades de la voz y de otros instrumentos musicales, a la vez que incorporan habilidades y actitudes necesarias para el progresivo desarrollo de sus capacidades (Generalitat de Catalunya, 2012).

El lenguaje musical da forma al gesto para irse convirtiendo en movimiento y danza. Los juegos musicales que permiten explorar los ritmos, la plasticidad del movimiento, la expresividad del gesto, las modulaciones tonales vividas con todo el cuerpo, pueden ir culminando en danzas inventadas y/o ya conocidas. La danza comienza a tomar fuerza a medida que se avanza en el control del propio cuerpo y en la percepción de los diversos ritmos. La música y las danzas suelen ser un buen recurso para favorecer la relación grupal, ya que pueden ser perfectamente adaptadas a las posibilidades de los niños y niñas, favorecen los primeros contactos y suelen ser bien recibidas por todos (Generalitat de Catalunya, 2012).

Para acercar a los niños y niñas al mundo de las creaciones musicales y potenciar su escucha activa, hay que prever la realización de audiciones, tanto

de manera indirecta (grabaciones) como directa (audiciones en el centro, salidas a conciertos, etc.). Conviene que el repertorio incluya estilos y géneros diversos, que permita la familiarización con instrumentos variados y que posibilite la interpretación y la imaginación. También hay que procurar situaciones para explorar el silencio y las cualidades del sonido, incidiendo en su análisis más cuidadoso y con el apoyo de los otros lenguajes, siempre en el marco de propuestas lúdicas que partan de la globalidad, como un juego corporal, una audición, etc. (Generalitat de Catalunya, 2012).

4.3. Educación musical infantil en las escuelas de música

Comprobamos como no se contempla de forma reglada la educación musical en niños y niñas de 0 a 3 años en las escuelas de música (un vacío en el cual el niño o niña está en la edad de oro de los aprendizajes). Por este motivo, hemos revisado los principales y conocidos métodos y programas de educación musical temprana, tradicionales y modernos, destacando aquellos que nos resultan particularmente interesantes en el desarrollo de nuestras sesiones musicales.

4.4. Métodos y programas

Los principales métodos y programas de educación musical temprana pueden ser divididos: por un lado, en aquellos métodos elaborados aproximadamente durante la primera mitad del siglo XX, que han sentado las bases metódicas para la educación musical de los niños y niñas; y por el otro, en una serie de programas que, en la actualidad, han cobrado particular relevancia en el desarrollo de la educación musical infantil. En este sentido, cabe destacar que es preciso considerar a los autores tradicionales, como Dalcroze, Willems, Martenot, Orff, Kodály y Suzuki pioneros en materia de educación musical temprana; y otros, como Gordon, Aschero y Tomatis como autores contemporáneos de métodos de educación musical temprana.

Gainza (2003) clasifica los modelos activos de educación musical cronológicamente y los exponemos en este capítulo según este criterio. Para la autora, la educación musical anterior a los años cuarenta del siglo XX se inscribe dentro de los modelos pasivos, de acuerdo con los cuales la música ha de ser entendida como objeto, y se da la relación con el alumno en términos de intelectualidad y pasividad.

Los modelos activos desarrollados a partir de la década del cuarenta se distinguen de sus predecesores por alejarse de dichos rasgos, y se centran en el punto de vista del sujeto. En otras palabras, los métodos desarrollados por Dalcroze, Willems y Martenot, para enumerar algunos de los más difundidos, se caracterizan principalmente por incorporar el movimiento y la actividad en el contexto educativo (Gainza, 2003).

4.4.1. Métodos

Los métodos tradicionales se basan en cierta concepción didáctica que puede ser caracterizada como activa, puesto que se inscribe en la transición entre la escuela tradicional-pasiva y la denominada escuela nueva. La escuela tradicional consideraba al alumno como un receptáculo vacío o tábula rasa a ser completado con una serie de contenidos curriculares impartidos por el docente. La escuela nueva plantea que el proceso de aprendizaje/enseñanza es resultado de la puesta en marcha de una serie de dinámicas en las que tanto los docentes como los alumnos participan como agentes.

Estos métodos se basan en los tres ejes más importantes del desarrollo de la música en el niño o niña: el oído, la voz y el ritmo, y específicamente la rítmica en el método Dalcroze. Todas estas capacidades están intrínsecamente relacionadas entre ellas y cada método las enfoca hacia una de ellas con más intensidad. Nos hemos basado en el desarrollo de estas capacidades para elaborar nuestra programación musical para niños y niñas de 2 a 3 años.

4.4.1.1. Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze, profesor de armonía en el Conservatorio de Ginebra, dio cuenta de una carencia enorme en lo que respecta a la didáctica en materia de armonía, a partir de una observación de carácter empírico: reconoció que sus estudiantes no poseían una buena audición interior, por lo que el trabajo armónico resultaba para ellos algo meramente teórico. A partir de dicha observación, se propuso desarrollar una pedagogía musical que permitiera educar el oído a partir del movimiento del cuerpo (Bell y Wolfe, 2007).

La premisa principal de su teoría metodológica consiste en la afirmación de que es posible representar todos los elementos musicales a través del cuerpo, convirtiéndose así este en una suerte de instrumento para percibir la música. Se trata, entonces, de explorar la música a través del movimiento propio de acuerdo al tempo, las dinámicas, las frases y el estilo. Este método fue denominado por Dalcroze, gimnasia rítmica, por que según él, todo se consigue a base de entrenamiento (Dalcroze Society of America, 2015).

El método Dalcroze posee tres componentes principales: euritmia, destinada a enseñar a los estudiantes el concepto del ritmo; solfeo, necesario para el desarrollo del oído tonal; e improvisación, que posibilita desarrollar la creatividad corporal para la ejecución musical (Juntunen y Westerlund, 2011). En lo que respecta a la enseñanza instrumental, indica que solo después de explorar las ideas musicales, poder discriminar los sonidos y expresarse musicalmente, el niño o niña estará capacitado para adentrarse en el aprendizaje de la ejecución de un instrumento específico (Dalcroze, 1985).

Cabe destacar, tal como indican Ferrari y Spaccazocchi (1985), que el ritmo, desde la perspectiva dalcroziana, en tanto fundamento de la pedagogía musical, tiene la capacidad de desarrollar la atención, potenciar la concentración y crear determinados automatismos musculares en tanto reacción a ciertas piezas o improvisaciones musicales escuchadas.

Asimismo, la centralidad puesta en el ritmo está destinada a superar las dificultades que Dalcroze encontró en el aprendizaje de la notación tradicional, el cual estaba fundado en explicaciones de relaciones numéricas entre los valores de las notas, resultando ser abstractas para la comprensión y asimilación por parte de los niños y niñas. Frente a dicha problemática, Dalcroze dio cuenta que era posible, no mediante la percepción y el análisis de las divisiones del tiempo, sino más bien a través de fenómenos experimentados por ellos en sus movimientos cotidianos: caminar, saltar, correr, balancear el cuerpo, etc. De este modo, el ritmo debe considerarse como parte intrínseca de la propia experiencia biológica, más que como una serie de relaciones matemáticas (Ferrari y Spaccazocchi, 1985).

Por este motivo, el método Dalcroze se enfoca en el trabajo relacional del tiempo, el espacio y la energía enmarcados en el discurso musical. En suma, es posible decir que el método Dalcroze implica un desarrollo musical que se da al mismo tiempo que el desarrollo integral humano, puesto que estimula, mediante el esfuerzo perceptivo para articular los estímulos sonoros en movimientos, la concentración, la memoria y la creatividad (Caldwell, 1993). Por tanto, como él la denominó, podríamos decir que es una educación por y para la música, adoptando un papel de educación integral con lo que se tiene en cuenta en las edades tempranas.

Tal como indican Jiménez, González y Ferreres (1989), para llevar a cabo el método Dalcroze es necesario que los docentes, además de proponer materiales musicales relativamente estructurados, funcionen como guías u orientadores de las actividades y movimientos de los niños y niñas a través de la improvisación.

El método Dalcroze es interesante para la educación musical temprana, puesto que los procesos de enseñanza/aprendizaje se desarrollan mediante la actividad de los niños y niñas, respetando la espontaneidad de los más pequeños y dejando espacio a la libertad para elegir los estímulos que

permiten la realización de dichos procesos, lo cual incentiva su autonomía en la formación musical, así como el desarrollo de su espontaneidad y curiosidad.

Este método resulta de particular interés en nuestra programación musical porque hace tomar conciencia en los niños y niñas de su cuerpo mediante el movimiento y hace sentir la música descubriendo sus elementos. El ritmo de las canciones escuchadas es traducido instintivamente por su propio cuerpo en gestos y movimientos en las canciones mimadas y la danza. Desarrolla la capacidad de contacto a través de la comunicación no verbal y de la expresión corporal, sin olvidar también el desarrollo auditivo de los más pequeños.

4.4.1.2. Willems

Edgar Willems, musicólogo y pedagogo, otorgó a la pedagogía musical una dimensión humanística, en la que estableció una equivalencia entre los elementos fundamentales que constituyen la música (ritmo, melodía y armonía) y la naturaleza fisiológica sensomotriz, afectiva y mental del ser humano (Fernández, 2007).

La premisa de este método se basa en que cualquier niño o niña, aunque no tenga dotes especiales, puede desarrollar su potencial musical y creativo, dado que el sentido rítmico es innato (Fernández, 2007). La función del docente no es enseñar, sino motivar el desarrollo de las habilidades musicales innatas, y es esencial involucrar a los padres.

El método Willems se basa en utilizar canciones, ordenanzas melódicas, patrones rítmicos y familias de instrumentos donde las dificultades surjan gradualmente para favorecer el desarrollo de la percepción y la memoria, siempre a través de la experiencia (Willems, 1994).

Estructurado en grados correlativos al momento psicológico de cada edad, es aplicable a todas las edades: la iniciación musical (1.º grado), en que se despierta el interés y la participación activa en los fenómenos musicales; la

iniciación musical (2.º grado), en que se transcriben gráficamente algunos fenómenos musicales auditivos y rítmicos consiguiendo cierta memoria sensorial, motriz y afectiva; la iniciación del presolfeo (3.º grado), en que se da el paso de lo concreto a lo abstracto desarrollando las facultades creativas y expresivas; y el solfeo vivo (4.º grado), en el que se desarrolla la lectura y la escritura rítmica, melódica y armónica en las que la improvisación siempre está presente con la intención que el pequeño no solo exprese ideas musicales de otros sino las propias (Willems, 1994).

Este método nos aporta el desarrollo sensorial y auditivo de los niños y niñas, así como la elección de las canciones que fomentan el desarrollo auditivo y vocal de cada sesión musical, en las que el juego musical es la herramienta de descubrimiento de los ritmos y melodías de las mismas.

4.4.1.3. Martenot

Maurice Martenot, violonchelista e ingeniero, recibió educación musical en el seno de su familia, creando con sus hermanas un clima de juego, aprendizaje y música que influyeron en sus ideas posteriores. En 1928 inventó el instrumento electrónico de teclado Ondas Martenot, ejerció de profesor de solfeo en el Conservatorio de París y fundó la Escuela de Arte Martenot (Arnaus, 2007).

La premisa de este método es que el niño o niña presenta las mismas reacciones psicológicas, sensoriales y motoras que el hombre primitivo. De ello se desprende la conveniencia de trabajar el sentido instintivo del ritmo y descartar las nociones de medida y melodía (Martenot, 1993).

El método Martenot no considera la educación musical como un fin en sí mismo, ni la adquisición de conocimiento como una prioridad, sino que considera la educación musical como parte esencial de la educación integral de la persona (Martenot, 1993).

Según Martenot (1993), a partir de la asimilación rítmica es cuando se puede avanzar en la comprensión y complejidad estructural, por lo que propone actividades destinadas a dicho fin, como los juegos de silencio, los ejercicios rítmicos basados en el uso del lenguaje, la audición interior, la imitación, el movimiento expresivo y los ejercicios de relajación, concentración, independencia y disociación.

Nos interesa especialmente este método para nuestra programación musical, por el trabajo que desarrolla mediante los juegos de silencio, la audición interior y los ejercicios de relajación.

4.4.1.4. Orff

Carl Orff, compositor de la célebre obra *Carmina Burana*, estrenada en Frankfurt am Main en el año 1937, comenzó su experimentación en la enseñanza de la música en 1924, año en el que se vinculó con Dorothee Günther para crear una escuela destinada a la educación moderna corporal en materia de danza. Surgió así la idea de la obra de arte total, que involucra la conjunción del lenguaje verbal, musical y corporal, ligada a la educación de los niños, que se manifiesta en su Schulwerk o trabajo de escuela. Este enfoque abarca así la integración del habla, la música, el movimiento y el trabajo corporal (Woody, 2012).

La premisa de este método es que no existen personas amusicales, por lo que, mediante una correcta formación, todas pueden adquirir la capacidad de percibir el ritmo, las alturas y las diversas formas musicales. Asimismo, todas las personas son capaces, de acuerdo con Orff, de disfrutar de la música, ya sea mediante actividades individuales o mediante actividades grupales (Woody, 2012).

El método Orff se basa en la unión entre gestos, música y palabra como sustancia rítmica (Piazza, 1979). El aprendizaje de los niños y niñas en materia rítmica no está ligado a la percepción de impulsos aislados, sino de unidades

derivadas de la integración de grupos de sonidos percibidos como un todo dotado de sentido.

A partir de esta idea es preciso comprender la noción de música elemental sostenida por Orff, según la cual la música está asociada al movimiento, a la palabra y a la danza desde una perspectiva preintelectual. Todos los seres humanos son musicales en el sentido que todos pueden ejecutar música, pues tienen un sentido de lo musical elemental, innato y corporal (Orff, 1963; Piazza, 1979).

Para ello, resulta necesario ir de lo simple a lo complejo, con la finalidad de desarrollar las capacidades musicales intrínsecas del sujeto e ir sofisticándolas mediante dinámicas en las cuales el niño o niña participe como protagonista activo (Jungmair, 1992).

El descubrimiento de la percusión corporal mediante palmas y pies, para dar paso a la pequeña percusión instrumental, donde los niños y niñas expresan mediante la ejecución del instrumento la participación en grupo, facilita la creatividad y es la metodología que aplicamos en nuestras programaciones musicales.

4.4.1.5. Kodály

Zoltán Kodály, músico y compositor húngaro, se introdujo en la música desde muy pequeño, formándose luego en la Academia de Música de Budapest, e ideó una peculiar metodología pedagógica musical, susceptible de ser clasificada dentro de los modelos activos (International Kodály Society, 2015).

Estos datos biográficos no son menores, pues el origen rural de Kodály determina en gran medida su interés por el patrimonio folclórico y la investigación etnomusical, que influyeron de manera decisiva en su metodología de enseñanza musical. Dicha metodología tiene sus orígenes

hacia 1925, cuando el compositor decidió retirarse para dedicarse a la formación musical de niños y jóvenes, sobre todo en materia vocal, para reactivar el movimiento coral húngaro. Así, comienza a componer ejercicios que derivaron en un método pedagógico en sentido estricto (International Kodály Society, 2015).

De acuerdo con Kodály (1974), el canto coral constituye la herramienta más inmediata en lo que respecta al aprendizaje musical. Su objetivo principal reside en lograr la alfabetización musical. Esta idea se deriva, básicamente, de la premisa principal a partir de la cual se desarrolla todo su método: la maduración y desarrollo de las capacidades vocales del niño o niña deben darse al mismo tiempo que la culturalización en materia de la tradición vocal de su país. En otras palabras, el niño o niña debe ser educado en materia musical a medida que se desarrollan sus aptitudes vocales y dicha educación musical debe consistir, esencialmente, en el conocimiento del repertorio vocal del país en el que vive, el cual define como lengua materna musical.

Cabe destacar que el folclore húngaro tiene la particularidad de responder adecuadamente a las exigencias educativas del método. La música folclórica húngara, al basarse en escalas pentatónicas, permite la realización de dinámicas pedagógicas basadas en secuencias lógicas y graduales de aprendizaje de intervalos. En aquellos países en que los repertorios folclóricos no se basan en escalas de este tipo, resulta mucho más difícil la aplicación de este método, aunque es posible una adaptación a las características de cada uno de ellos.

El instrumento principal a desarrollar en el aprendizaje musical temprano es, de acuerdo con Kodály (1974), la voz. Se trata del principal medio expresión musical, por lo que ha de desarrollarse la voz cantada antes de llevar a cabo el estudio de cualquier otro instrumento musical. Según Garner (2008), los niños y niñas menores a los 6 años no deben ser expuestos a la práctica de la lectura musical, empleándose el solfeo para facilitar el desarrollo del oído interno.

Existe un paralelismo entre el desarrollo de la voz cantada, la educación del oído y la diversión en niños y niñas. Por estos motivos, es preciso iniciar la formación en el canto a edades tempranas. El enfoque a adoptar debe ser de carácter lúdico, con la finalidad de captar la atención de los pequeños e incitar en ellos el placer de la escucha y la interpretación musical (Niland, 2009).

Este método es de interés para nuestra programación musical por el desarrollo que aplica mediante la música tradicional a través de la práctica vocal, dando énfasis a las onomatopeyas y la entonación.

4.4.1.6. Suzuki

Shin'ichi Suzuki, violinista y pedagogo musical japonés, hijo de un lutier dedicado a la fabricación industrial de instrumentos de cuerda, realizó sus estudios en Japón y Alemania, y fue alumno de Joseph Joachim, uno de los violinistas más influyentes de todos los tiempos.

El método Suzuki se basa, en una primera instancia, en una serie de observaciones de carácter empírico en torno al aprendizaje de la lengua materna. Por este motivo, el autor del método considera innecesario recurrir a la lectura y escritura en los primeros años de aprendizaje musical, pues los niños aprenden a hablar su lengua materna antes de aprender a leerla o escribirla, mediante la escucha y la práctica oral.

La edad propicia para iniciar la formación musical de los niños y niñas mediante el mismo se da a partir de los 2 años y medio. Se trata así de estimular a los niños y niñas en el aprendizaje musical a partir de un procedimiento cuidadoso y metódico, en el que estos logren avanzar progresivamente en la adquisición del lenguaje musical a partir de pequeños pasos trabajando en grupo. Dadas las condiciones del método, que no exige dificultades excesivas, los niños y niñas mantendrán un nivel relativamente homogéneo, por lo que el grupo avanzará conjuntamente en el aprendizaje de la música y el instrumento (Suzuki, 1983).

Cabe destacar que el método se basa en la práctica instrumental, por lo que las clases grupales han de ser alternadas con clases individuales, para dar respuesta a las necesidades propias de cada niño o niña, y es importante la participación activa de los padres en todo el proceso. El docente, por su parte, debe motivar al alumno a través del reconocimiento de sus logros y demostrar constantemente su amor por la música (Suzuki, 1983).

En nuestra programación musical, este método aporta un ambiente musical favorable para el niño o niña inmersa en su aprendizaje y desarrollo musical con la importante implicación de la familia, en especial de los padres.

4.4.1.7. Montessori

Maria Montessori, pedagoga italiana, desarrolló un particular método global sin pensar especialmente en la música, conocido como método Montessori. Renovó la enseñanza, aplicándose inicialmente en escuelas primarias italianas y más tarde en todo el mundo. Se preocupó por educar el oído del niño o niña, iniciándola con ejercicios en los que se reconozca el timbre, la altura, la intensidad y la duración del sonido.

Según el método Montessori se trata que cada niño o niña aprenda progresivamente de forma individual. El niño o niña escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad. La enseñanza puede ser individual o en grupos graduados según su propio ritmo de trabajo. El niño trabaja el tiempo que quiere en los proyectos o materiales escogidos y marca su propio paso o velocidad para aprender y hacer de él la información adquirida. Basándose en el respeto a la libre expresión, aconseja educar el ritmo del niño o niña con ejercicios de marcha y carrera, propiciando así el desarrollo de los sentidos (Britton, 2013).

La autora demostró gran interés por la música como valor formativo del niño o niña. El método Montessori pone énfasis en el desarrollo global del niño o niña y se sitúa en el centro de toda acción educativa. Creó un conjunto de

materiales que: favorecen el aprendizaje a través de los sentidos; delatan por su propio uso el error si el niño o niña lo comete; resultan atractivos hasta en su repetición; y permiten que el niño o niña trabaje a su ritmo, investigando y creando (Britton, 2013).

Este método nos aporta ideas, tanto para la educación de los sentidos como el tacto y especialmente el oído, como para el desarrollo del ritmo mediante actividades relacionadas con el acento, el pulso y el propio ritmo.

4.4.1.8. Aschero

El método desarrollado por Sergio Aschero propone un sistema de notación musical que difiere del tradicional y que ha sido pensado para desarrollar la estimulación musical temprana. Se trata de establecer vínculos entre el oído y la vista, sustituyendo las notas musicales de la notación tradicional por colores.

La principal motivación para hacer esto reside en el hecho de que los niños y niñas no poseen competencias lectocomprensivas, por lo que resulta más simple y motivador para ellos asociar diferentes colores con diferentes sonidos. Asimismo, los colores tienden a resultar atractivos, imprimiendo al método cierto componente lúdico (Aschero, 1989).

A cada tonalidad se le asigna un color diferente. Es apropiada la utilización de un teclado coloreado para que los niños y niñas puedan visualizar claramente la escala numerofónica y asociar cada color con cada altura. Suelen usarse partituras coloreadas, en las que a cada tonalidad se le asigna consecuentemente el mismo color que a las tonalidades del teclado. De este modo, el niño puede interpretar melodías y, posteriormente, armonías a partir de la ejecución de los sonocolores que percibe en la partitura del teclado coloreado (Aschero, 1989).

4.4.1.9. Tomatis

El método Tomatis no es, en sentido estricto, un método para la enseñanza de la música, sino más bien un método para la estimulación auditiva, que puede contribuir positivamente en la enseñanza musical temprana. De acuerdo con el otorrinolaringólogo francés Alfred Tomatis, el oír se diferencia de la escucha, ya que esta es activa, requiere de concentración, motivación y de la adopción de determinadas actitudes, mientras que aquel se da pasivamente cuando recibimos sonidos de manera involuntaria (Tomatis Developpment, 2015).

El desarrollo de la capacidad de la escucha posibilita, a su vez, el desarrollo de determinadas habilidades sociales y cognitivas, así como también el desarrollo de las habilidades musicales. Es por esto que resulta fundamental la estimulación de la escucha para el aprendizaje de la música, principalmente en los niños (Tomatis Developpment, 2015).

La voz humana solo es capaz de reproducir aquellos sonidos que pueden ser escuchados por el oído. Según Tomatis, cabe la posibilidad de mejorar la afinación de la voz mediante cierta estimulación auditiva. Con este fin diseñó un oído electrónico, capaz de reeducar la voz de los cantantes y que puede ser empleado con éxito en la formación auditiva de niños y niñas. Dicho artefacto, que se aplica a través de audífonos, permite el acceso a frecuencias agudas de 16.000 Hz., a las cuales no tiene acceso el oído humano en su condición natural. De este modo, su uso permite al receptor discriminar entre frecuencias sutiles y mejorar su afinación (Tomatis Developpment, 2015).

4.4.1.10. Gordon

El método desarrollado por Edwin Gordon para el aprendizaje de la música se originó en la idea de que, como cualquier lenguaje, es a partir del nacimiento cuando los seres humanos comienzan a aprender música. El desarrollo musical del niño o niña comienza así en la infancia temprana, en la

que se establecen las bases fundamentales que posibilitan al apreciar y comprender la música.

El método Gordon aporta un importante diálogo melódico que se establece entre el alumno y el docente a través de la imitación y la improvisación, debido especialmente a que Gordon es un gran improvisador y músico de *jaz*. Está pensado especialmente para los niños entre 0 y 6 años, y concierne a una serie de dinámicas de trabajo basadas en el movimiento corporal, el canto, la improvisación, el silencio, el diálogo y, sobre todo, la escucha, que constituye la actividad básica para introducir a los niños en el mundo de la música (Gordon, 1997).

Entre el nacimiento y los 3 años, es preciso que la familia y el entorno cercano lleven a cabo una serie de acciones (exponer a los niños y niñas a la escucha de diversos estilos musicales, tonalidades, ritmos... cantar a los niños y niñas canciones sin enseñárselas para que se sientan familiarizados con ellas desde pequeños, etc.) con la finalidad de desarrollar su oído musical y que constituyen la primera instancia de educación musical, informal y no estructurada. En esta etapa, los niños tienden a moverse, aunque desincronizadamente, al ser expuestos a la música (Gordon, 1997).

Alrededor de los 2 años se produce un cambio cualitativo en la relación entre el niño o niña y la música, que da paso a una segunda etapa en el desarrollo musical del infante, desarrollada entre los 2 y los 5 años. Hacia los 2 años el niño o niña comienza a desenvolverse con el sonido ambiente y a imitarlos, y reconoce cuándo sus movimientos están o no coordinados con la música. El autor trabaja mucho en sentido oclusivo de la música haciendo que el pequeño se estire en el suelo cuando acaba, ya que para él, es muy importante relacionar la tensión o la relajación musical con la corporal (Gordon, 1997).

Finalmente, Gordon (1997) reconoce una tercera etapa, que se inicia después de los 3 años. En esta, el niño aprende a coordinar, no solo sus movimientos con la música, sino también su propio canto con sus movimientos.

Estas etapas deben ser contempladas en los programas de enseñanza musical temprana. Los docentes de música deben acompañar a los niños y niñas en este aprendizaje, ayudándolos a desarrollar la entonación y el sentido del ritmo, con la finalidad de que desarrollen adecuadamente los procesos y las habilidades que les permiten oír la música, incorporarla e improvisar anticipando soluciones rítmicas y armónicas (Gordon, 1997).

Este método nos resulta de particular utilidad por el hecho de que siempre asiste un familiar a las sesiones musicales, en las que se incorporan estímulos del lenguaje musical de manera similar a la forma de aprender a hablar de los niños y niñas.

4.4.2. Programas

Los métodos expuestos anteriormente fueron desarrollados por compositores e intérpretes que dedicaron parte de su labor a la elaboración de estrategias pedagógicas musicales centradas en la figura del alumno en tanto sujeto del aprendizaje (Gainza, 2003). No obstante, si bien es posible encontrar cierta cercanía en lo que se refiere a estas elaboraciones metódicas y las teorías cognitivas que sirvieron de base a los modelos didácticos de la escuela nueva, es preciso enmarcar dichos caracteres análogos dentro de un contexto histórico más que en un diálogo teórico entre pedagogos y educadores musicales. Los programas contemporáneos y activos, en cambio, poseen cierto sustento en las teorías cognitivas de la escuela nueva y son, en la actualidad, los más difundidos en el contexto español.

Estos programas más contemporáneos nos confirman la relación de la música con la familia en el desarrollo de las capacidades musicales en los niños y niñas de 2 a 3 años. Dan importancia al movimiento, la imitación y la creatividad, siempre basados en el desarrollo de las capacidades auditivas, vocales y rítmicas, sin olvidar el movimiento. En nuestra programación

musical, la participación de los padres es relevante dentro y fuera de las sesiones musicales.

4.4.2.1. Musikgarten

El programa Musikgarten pone particular énfasis en el paralelismo existente entre el proceso natural de aprendizaje motriz y el aprendizaje musical. De acuerdo con la base teórica que subyace a este modelo, el desarrollo auditivo y el desarrollo de las destrezas motrices se dan conjuntamente en los primeros años de edad, por lo que resulta importante complementar el uno con el otro (Musikgarten, 2015).

Durante la primera infancia el niño o niña inicia el proceso de sociabilización, independizándose de los padres y, conjuntamente con las auditivas y las motrices, desarrolla sus habilidades sociales y emocionales, como la autoestima o la autoconfianza, así como las cognitivas, como la concentración y la capacidad de resolver problemas por su cuenta (Musikgarten, 2015).

Para el desarrollo integral del niño o niña resulta fundamental que se lo estimule desde temprana edad en materia musical. Existen diversas dinámicas que posibilitan dicho desarrollo desde el programa Musikgarten. Como su principal objetivo es lograr un desarrollo holístico de las aptitudes del niño, las actividades a llevarse a cabo conciernen, desde actividades de motricidad gruesa y fina, ligadas al movimiento del cuerpo y a la ejecución de instrumentos simples, como la flauta, así como actividades de creatividad y resolución de problemas (Musikgarten, 2015).

4.4.2.2. Kindermusik

El programa Kindermusik es un programa relativamente nuevo, surgido en Alemania para la educación musical de niños de 0 a 7 años. Se basa en la afirmación –sustentada en una serie de estudios psicológicos llevados a cabo a partir de la década de 1970–, de que la música posee el poder de estimular a

los niños pequeños en materia de habilidades cognitivas y emocionales, como son pensar, razonar, crear, recordar, imaginar y expresarse (Kindermusik International, 2015).

El programa se basa en actividades lúdicas, de movimiento del cuerpo, escucha activa, canto y ejecución de instrumentos. Están pensadas para desarrollar la estimulación musical y rítmica infantil, y se encuentran distribuidas en tres grupos etarios: *our time*, de 18 meses a 3 años; *imagine that*, de 3 a 5 años; y *young child*, de 5 a 7 años. Cabe destacar que en los dos primeros grupos se recomienda altamente la participación activa de los padres (Kindermusik International, 2015).

El modelo posee principios teóricos tomados de los desarrollos pedagógicos de la escuela nueva, en particular de los desarrollados por Maria Montessori, que establece relaciones entre las diversas etapas etarias de los infantes y su desarrollo en diversos aspectos cognitivos y emocionales, así como de los métodos de enseñanza musical de Orff y Suzuki, expuestos anteriormente.

4.4.2.3. Music Together

El programa Music Together, surgido en Estados Unidos de América a partir de 1987, parte de la base de que todos los niños y niñas son capaces de adquirir las competencias musicales básicas. La música es valorada en dos dimensiones: por un lado, en tanto herramienta natural para el desarrollo de las habilidades comunicativas, por lo que resulta fundamental incentivarla en niños y niñas pequeñas de entre 3 y 4 años; y por el otro, en tanto actividad social, por lo que se considera esencial la participación de la familia en el proceso de formación musical infantil, pues esta constituye el núcleo básico de la sociedad (Music Together, 2015).

Este último punto es de fundamental importancia, puesto que invita a concluir que los padres y los familiares cercanos a los niños y niñas, más allá de cuales sean sus aptitudes, habilidades y conocimientos musicales, deben

colaborar activamente con la formación musical de estos (Music Together, 2015).

Esta, a su vez, consiste en la reactivación de las destrezas innatas y naturales que tienen todos los niños y niñas para hacer música. La misma está basada en la capacidad que tienen los niños y niñas de imitar a los adultos: cuando los adultos ejecutan música, los niños y niñas tienden a imitarlos. Por este motivo, el programa se desarrolla a partir de una serie de actividades familiares (Music Together, 2015).

La educación musical, llevada a cabo mediante el ejemplo de los padres, consiste en lograr que los niños y niñas puedan audiar, es decir afinar al cantar y moverse al ritmo de la música. Por lo tanto, las actividades conciernen principalmente al canto y al movimiento del cuerpo (Music Together, 2015).

La enseñanza de la música es de particular importancia en los niños y niñas, dado que esta tiene el poder de incentivar la evolución de las capacidades expresivas y de contribuir al desarrollo cognitivo de los niños y niñas (Music Together, 2015).

4.4.2.4. Webop

El programa Webop, desarrollado por la Dra. Custodero y el Lincoln Center de Nueva York, para la enseñanza musical de niños y niñas entre 8 meses y 5 años, tiene la particularidad de basarse en un género musical específico: el *jazz*. Dicho género se caracteriza por otorgarle un lugar fundamental a la improvisación, lo que permite el desarrollo de las destrezas musicales a través de la exploración y otorga un lugar primordial a los procesos de creación y expresión (Custodero, Britto y Brooks-Gunn, 2003).

El docente, especializado en este modelo, ha de estar acompañado por un pianista de *jazz*. Junto con los padres, guiados por el docente y el piano, los

niños y niñas exploran diversos modos de crear música mediante la improvisación (Custodero, Britto y Brooks-Gunn, 2003).

Capítulo V

ENFOQUE METODOLÓGICO

Capítulo V

ENFOQUE METODOLÓGICO

“Tenemos que aprender a escuchar. Parece que se trata de un hábito que hemos olvidado. Debemos sensibilizar el oído al milagroso mundo sonoro que nos rodea” (Schafer, 1994, p. 13).

En este capítulo nos disponemos a detallar el enfoque y desarrollo metodológico con el planteamiento, el diseño y el enfoque de la investigación, pasando por todos los procesos necesarios para conformar el desarrollo del estudio.

5.1. Planteamiento del problema

El problema que se nos plantea está presente entre la escuela y la vida familiar, en el que no existe espacio donde confluyan los adultos y los niños o niñas en actividades artísticas. Todo ello nos lleva a formular las hipótesis siguientes:

Primera y principal hipótesis

La sociabilidad de los niños y niñas de 2 a 3 años aumenta si asisten a sesiones musicales junto a su madre, padre o ambos, generando en ellos actitudes positivas.

Tal como dice el enunciado, planteamos comprobar si se incrementa la sociabilidad de los niños y niñas de 2 a 3 años presentes junto a sus padres en las sesiones musicales, y si estas sesiones generan en ellos actitudes positivas.

Segunda hipótesis

La sociabilidad y la actitud podrían desarrollarse de forma diferente dependiendo de las actividades musicales planteadas.

Queremos comprobar en los cuatro bloques que componen una sesión de música (Presentación y juegos de faldita, Canción mimada, Audición y escucha activa, y Danza y baile final), si se desarrollan grados de sociabilidad y actitud diferentes en los niños y niñas pequeños, y en qué bloques se manifiestan más.

Tercera hipótesis

Los niños y niñas pequeños podrían desarrollar conductas sociales y actitudinales diferentes en relación con el sexo en los bloques programados en las sesiones musicales.

Queremos conocer si existen o no diferencias de conductas sociales y actitudinales entre niños y niñas pequeños en las sesiones musicales, y en qué bloques se manifiestan más en caso de haberlas.

Cuarta hipótesis

Las actividades musicales resultan beneficiosas para mejorar o no los vínculos familiares si se realizan con la colaboración del padre, la madre o ambos.

Queremos comprobar si esta afirmación es cierta y si esta presencia refuerza los vínculos paternos filiales.

5.2. Objetivos de la investigación

El primer y principal objetivo de esta investigación es observar y registrar la sociabilidad y la actitud de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos en las sesiones de música.

Entendemos por sociabilidad en niños y niñas pequeños la capacidad de estos para aprender a relacionarse con su entorno y con las personas con las que conviven, y por actitud, el estado anímico de estos que se expresa de una cierta manera.

Queremos conocer qué actividades musicales utilizadas a lo largo de las sesiones musicales objeto de observación favorecen más las conductas sociales y actitudinales de los niños y niñas pequeños con la presencia de sus padres.

Para ello, debemos elaborar una programación de sesiones de música donde el movimiento, la voz, la audición y el juego estén presentes en cada uno de los cuatro bloques que las componen, y que faciliten los vínculos afectivos entre los niños y niñas y los adultos.

Los niños y niñas pequeños reaccionan de manera natural y espontánea al mundo sonoro que les rodea, y empujados por su gran curiosidad y necesidad de investigar y conocer exploran todo aquello que les rodea. Si además tienen la oportunidad de gozar de un entorno rico en estímulos, sugerente en variedad de los mismos y unos adultos progenitores que les acompañan en su búsqueda interactuando con ellos, posiblemente emergerán nuevas conductas que podremos observar y evaluar.

Frente a una serie determinada de estímulos, los niños y niñas pequeños podrán expresar una u otra reacción, unas conductas que quizás no habremos previsto y que pueden facilitar o entrar en conflicto entre ellos o con sus padres. La mirada atenta de la observadora será capaz de captarlas y recogerlas para su discusión.

El segundo objetivo es observar y registrar qué actividades que conforman los cuatro bloques definidos de las sesiones de música promueven más las conductas sociales y actitudinales o en las que surge el conflicto.

Entendemos por actividades en las que surge el conflicto aquellas en las que se espera un determinado resultado y de la observación deducimos que es contrario al esperado.

El tercer objetivo es valorar si la sociabilidad y la actitud de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos en las sesiones de música, diverge en cuanto a sexo.

El cuarto y último objetivo es valorar si la presencia del padre, la madre o ambos en las sesiones de música facilita los vínculos familiares.

En las pautas de observación de conductas sociales incluimos el Ítem 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre, que nos dará respuestas sobre los posibles beneficios de la presencia del padre, madre o ambos en las sesiones musicales.

5.3. Fundamentos metodológicos

Una vez definidos los objetivos de esta investigación, debemos decidir sobre la metodología adecuada que utilizamos para la recogida de datos.

Tal como describe Murillo (2015), de la Universidad Autónoma de Madrid, en su asignatura *Métodos de la investigación educativa*, podemos distinguir entre una investigación cualitativa y una investigación cuantitativa:

- La investigación cualitativa se basa principalmente en generar teorías, estas investigaciones son cortes metodológicos basados en principios teóricos, tales como la fenomenología (relación que hay entre los hechos, fenómenos), hermenéutica (determinar el significado exacto de las palabras de un texto, mediante las cuales se ha expresado un pensamiento), la interacción social (influencia social que recibe todo individuo) empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos (no requieren de datos y resultados numéricos), con el

propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes (los sujetos de estudio).

- La investigación cuantitativa consiste en contrastar una teoría existente, mientras que las cualitativas solo generan las teorías, por tanto se basan en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, y es necesario obtener una muestra o muestra aleatoria (como escoger a un individuo de una población), pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Por lo tanto, para realizar estudios cuantitativos es indispensable contar con una teoría ya construida, dado que el método científico utilizado en la misma es el método deductivo.

Blasco y Pérez (2007) señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo a las personas implicadas. Asimismo se refieren a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos como son las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Gómez (2006) señala que bajo la perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es el equivalente a medir, es decir, asignar números a objetos y eventos de acuerdo a ciertas reglas.

Nuestra investigación es un estudio de caso en el que utilizamos una metodología de enfoque mixto, cualitativo utilizando algunas estrategias de enfoque cuantitativo:

1. Es cualitativo, en cuanto estudiamos la relación que existe entre ciertos hechos o fenómenos empleando métodos de recolección de datos y resultados no numéricos, para explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes

sujetos objetos de estudio. Por una parte, utilizamos ítems (variables) en las pautas de observación de los sujetos observados que nos darán datos descriptivos de conductas observables, tanto de sociabilidad como de actitud, codificados como “SÍ”, si se presentan, y como “NO”, si no se presentan. Por otra parte, disponemos de anotaciones de campo para relatar observaciones no codificadas en las pautas de observación, y también interpretamos las entrevistas a los padres presentes en las sesiones musicales y redactadas al concluir todas las sesiones programadas en el estudio.

2. Es cuantitativo, en cuanto contrastamos una teoría a partir de unas hipótesis y unos objetivos surgidos de la misma, utilizando una muestra representativa de una población. De la extracción de datos de las pautas de observación y de la asignación numérica de los ítems (variables) mediante un 1 para “Presenta”, un 0 para “No presenta” y un 9 para las ausencias de los sujetos, utilizamos herramientas estadísticas al objeto de responder a las afirmaciones recogidas en las hipótesis y objetivos surgidos de la teoría inicial.

5.3.1. Modelo de investigación: estudio de caso

Enmarcamos esta investigación como un estudio de caso al querer trabajar con una muestra pequeña de sujetos a observar, pero con el objetivo de acumular mucha información. Recordemos que en estas edades de 2 a 3 años es difícil tener un grupo control, comúnmente utilizado en estudios con muestras de tamaño más considerable.

El estudio de caso es una herramienta fundamental para el análisis de temas actuales que representan algún tipo de problemática de la vida real, en la cual el investigador no tiene el control. El estudio de caso según Martínez (2006) es:

Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría

tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el objeto de describir, verificar o generar teoría. (p. 174)

En nuestra investigación estudiamos un tema de actualidad como es el de la estimulación temprana de niños y niñas pequeños mediante la música con la presencia de sus padres. Pretendemos dar solución al problema presente entre la escuela y la vida familiar en el que apreciamos la no existencia de un espacio físico donde confluyan los padres y sus hijos en actividades artísticas.

Al igual que Rovira, Codina, Marcos y Palma (2004) señalan en su estudio que Merriam atribuye al estudio de caso la función de contrastar, clarificar, redefinir o crear una teoría, coincidiendo con Reigeluth y Frick, que aduce que el papel que juega la teoría en estudios de caso es para mejorar una teoría existente o para desarrollar una nueva teoría, como en nuestra investigación donde observamos las conductas sociales y actitudinales de niños y niñas de 2 a 3 años en sesiones musicales, acompañados del padre, la madre o ambos.

5.4. Criterios de rigor científico

En esta investigación hemos establecido valores fidedignos a través de la credibilidad: identificando el tema con exactitud; recogiendo información de distintas fuentes; y mediante el uso de diferentes instrumentos evaluativos, como la observación sistematizada como método cuantitativo y la entrevista como método cualitativo. Para asegurar la independencia de la información con respecto al investigador hemos contado con la colaboración de expertos, al objeto de validar los correspondientes instrumentos utilizados.

La metodología cualitativa tiene en cuenta que los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto dado, con lo que la aplicabilidad, con criterio de rigor científico, se valora mediante la transferibilidad, para describir el contexto con minuciosidad teniendo en cuenta la realidad social en la que nos movemos y con abundante recogida de información.

Al objeto de garantizar la consistencia dada por dependencia, describimos detalladamente en el desarrollo del estudio (ver Capítulo VI. Proceso de análisis) todos los procedimientos utilizados y los distintos métodos cuantitativos y cualitativos solapados, con el fin de poder interpretar la información recogida desde distintas perspectivas, favoreciendo con ello la complementariedad.

Finalmente, no olvidamos la neutralidad mostrada en la metodología cualitativa mediante la confirmación, ratificando la información, la interpretación de significados y la generación de conclusiones.

5.5. Diseño de la investigación y fases del estudio

Nuestra investigación se compone de tres fases:

- La primera fase es exploratoria, en la que analizamos los antecedentes, ámbitos y objetivos del estudio.
- La segunda fase se centra en los procedimientos utilizados, es decir, instrumentos de medida, pruebas, selección de muestra..., y en la recogida de datos.
- La tercera y última fase corresponde al estudio de caso y análisis de los datos recogidos, su evaluación y la redacción de las conclusiones.

A continuación, nos proponemos desglosar en los siguientes apartados de este capítulo todas las fases por las que ha ido pasando el estudio, las cuales se encuentran resumidas en la figura siguiente:



Figura 1. Fases de la investigación

5.5.1. Fase exploratoria

Nuestra experiencia desde el año 2002 impartiendo sesiones musicales con niños y niñas de 1 a 2 años y de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos despertó nuestro interés y la necesidad de analizar lo que ocurre realmente en estas sesiones y concretamente a lo largo de ellas.

Nos interesamos por los posibles beneficios que pueden repercutir en el niño o niña con la asistencia de los padres en clase. Al objeto de conocer los antecedentes, hicimos primero una búsqueda por Internet y otros medios, de la existencia de posibles centros que impartiesen sesiones de estimulación musical en edades tempranas y con la presencia de un adulto, tal como describimos en el apartado 1.4. Estado de la cuestión. Localizamos algunos proyectos o talleres de estimulación temprana con la ausencia o presencia significativa de los padres a las sesiones, para niños y niñas de edades comprendidas entre 0 y 5 años (ver el análisis en más profundidad en el Anexo 1. Centros que imparten sesiones o actividades).

Asimismo, acotamos nuestro interés en sesiones musicales con niños y niñas de edades comprendidas entre 2 y 3 años por su autonomía motriz, lo que les permite interactuar ya con el medio, con sus compañeros, con sus padres, madres o ambos, y con la educadora. Nos centramos en la observación de la sociabilidad y la actitud en las sesiones musicales.

5.5.2. Contextos de la investigación

Las sesiones musicales las planteamos en una escuela de música privada de Lleida, autorizada desde el año 2009 por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya con código de Centro 25008901, y concretamente en la Sala Mozart. Es la sala de audiciones de la escuela, con una superficie de 35 m², acondicionada a tal objeto para llevar a cabo las actividades como la propuesta con niños y niñas de 2 a 3 años acompañados de un adulto. Las realizamos los martes y jueves de cada semana, de 18:00 h a 18:30 h, desde el

6 de marzo al 29 de mayo de 2014. Las dirigió una educadora y las observó una observadora que se situó a su derecha sin intervenir en las sesiones.

Las músicas de las programaciones de las sesiones musicales las grabamos en CDs que insertábamos siguiendo un orden predeterminado en un equipo amplificador de sonido LG XDSS de 100 W de potencia, situado a la izquierda de la educadora. Todas las músicas utilizadas están recopiladas y enumeradas en el apartado 5.5.3.6. Músicas y materiales.

También dispusimos de una grabadora de vídeo Sony Handycam HDR-CX115 para el visionado posterior de las sesiones en caso de necesidad. La situamos a la izquierda de la educadora y a cierta altura al objeto de encuadrar mejor a todo el grupo de sujetos presentes en las sesiones musicales. Se puede visionar una de las sesiones, grabada en un DVD y a disposición en el Anexo 4. Grabaciones en vídeo de las sesiones musicales.

5.5.3. Elaboración de la programación musical

Las sesiones musicales tienen una duración de treinta minutos para favorecer la atención, la concentración y el interés de los asistentes a las diferentes actividades programadas.

Según Muñoz (2002), las actividades musicales deben ser de corta duración y las sesiones no deben exceder los 30 minutos. La música en temprana edad ayuda a la detección de capacidades. Confirmamos asimismo que las actividades musicales son útiles para detectar capacidades (atención, memoria, escucha, etc.) en niños y niñas, tanto si destacan como si presentan dificultades.

Hemos dividido las sesiones musicales en cuatro bloques bien diferenciados basándonos en los métodos de enseñanza musical, como Dalcroze, Willems, Orff, Kodály... (ver Capítulo IV. Educación musical). Todos estos autores dan importancia al desarrollo de la voz, oído, ritmo y movimiento, algunos

más que otros, y subrayan la participación de los padres en las sesiones y en el ámbito familiar como fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas.

La programación de las sesiones musicales de treinta minutos está compuesta por cuatro bloques ordenados secuencialmente:

- Primer bloque: Presentación y juegos de falda
- Segundo bloque: Canción mimada
- Tercer bloque: Audición y escucha activa
- Cuarto bloque: Danza y baile final

En los cuatro bloques contamos con la presencia del padre, la madre o ambos, con mayor o menor participación activa, que podrán ver y experimentar cómo se desarrolla musicalmente su hijo o hija en cada bloque, y ser partícipes de los juegos musicales y canciones para extrapolarlas en el ámbito familiar.

Los métodos de los diferentes autores los utilizamos como referencia de base de la programación musical, coherente con la realidad de nuestro alumnado, y nos recuerda, según palabras de Antúnez (1990), que:

Actualmente, en una dimensión democrática, abierta, el concepto de método varía y se desecha el concepto de realidad definido e inmóvil, ya que la realidad educativa es siempre abierta y cambia constantemente por sus obligadas interrelaciones con el medio exterior. No existe ninguna fórmula mágica ni ningún catecismo pedagógico, y por eso no puede existir un método ideal, ya que en cada situación existe la posibilidad de estructurar la realidad educativa de una manera u otra. (p. 21)

La programación musical dentro de cada bloque es flexible con unos objetivos y contenidos determinados, utilizando el juego musical y la sorpresa como vehículo de gozo en las sesiones.

El pedagogo musical Willems considera que todas las personas están capacitadas para tener acceso a los primeros conocimientos musicales, para adquirir los conocimientos mínimos y para disfrutar con las audiciones.

Todos los niños pequeños tienen capacidades musicales, dependiendo, naturalmente, de su predisposición y estimulación para desarrollarlas. La música es un lenguaje en el que todos los niños y niñas muestran interés y les llama la atención, dependiendo de la emotividad y empatía de la educadora o docente, que les haga vivir y sentir la música.

En este capítulo describimos con detalle los objetivos y contenidos generales que debe tener una programación musical, así como los objetivos y contenidos específicos para cada bloque de las mismas. A continuación, explicamos cómo se desarrollan los cuatro bloques a lo largo de una sesión musical.

5.5.3.1. Presentación y juegos de falda

El primer bloque de las sesiones musicales es el de presentación y juegos de falda. Para empezar, saludamos cantando el nombre de cada niño y niña presentes. Tiene como objeto la presentación individualizada de cada uno de los participantes en las sesiones, trabajando cada uno de ellos de forma individual, según la teoría de Piaget, mencionada en el Capítulo II. Desarrollo evolutivo de 2 a 3 años. Con ello reafirmamos la confianza del grupo, la autoestima del niño y niña, y creamos un microclima de creatividad, sensibilidad y respecto a cada uno de los pequeños y los adultos que les acompañan.

En el complejo desarrollo de los niños y niñas, cada miembro familiar pone en escena papeles socializadores diferentes. El papel fundamental corresponde por supuesto a los padres, de forma natural e instintiva. Siempre están atentos a la mínima señal para realzar una intervención socializadora (educativa y adecuada). Esta conducta de los padres proporciona a los niños y

niñas elementos básicos para la educación y la estimulación musical. Con todos estos elementos, sonidos, melodías, frases, ritmos, junto al gesto y ritmo que les acompaña, damos paso luego a los juegos de falda.

Hoy es una realidad el poco tiempo de dedicación de los padres o la sociedad a los pequeños, y existe un vacío que la escuela de música puede ayudar a completar, haciendo e impartiendo música para niños y niñas con los padres. Willems ya hacía hincapié en la importancia de involucrar a los padres en el desarrollo musical de sus hijos, al igual que coinciden diferentes autores contemporáneos en la implicación de estos en los distintos aprendizajes.

A partir del segundo trimestre, los niños y niñas llevan de casa su muñeco preferido a la escuela de música. Con él, realizan todos los juegos de falda y la presentación, pudiendo apreciar la interiorización de las canciones y la adquisición del lenguaje según la teoría de Vygotsky, mencionada también en el Capítulo II. Desarrollo evolutivo de 2 a 3 años. Asimismo observamos la teoría de Winnicot, que mediante el juego, los niños y niñas aman o maltratan a su muñeco preferido durante las sesiones. De la misma forma apreciamos las habilidades motrices de los niños y niñas pequeños desarrolladas mediante los juegos de falda.

5.5.3.2. Canción mimada

Las canciones no tienen frontera y son un recurso didáctico excelente para la educación, ya que se trabajan diferentes aspectos cognitivos, emocionales, anímicos... La canción es el principal medio de expresión musical. Con ella podemos trabajar las diferentes cualidades de la música. El proceso de aprendizaje por el que el niño o niña evoluciona hacia una canción sigue la concepción piagetiana de asimilación y acomodación.

En este bloque de las sesiones musicales exploramos la voz, las melodías, las onomatopeyas, utilizando canciones de nuestra cultura, tal y como indican Kodály y Willems, donde cada niño o niña las expresan de manera diferente,

dando paso a la canción mimada. Existen canciones que se prestan, unas más que otras, a juegos trabajando las cualidades de la música, como la intensidad, la velocidad, la altura... La canción mimada pretende establecer una relación entre la palabra y el gesto mímico, buscar un vínculo entre el sentido de las palabras y la mímica, porque el rostro y el cuerpo ayudan a que la canción adquiera vida en los niños y niñas, explorando la música a través del movimiento, tal y como indica Dalcroze.

Los niños y niñas dan significado e interiorizan las canciones trabajadas en el bloque de canción mimada de las sesiones musicales, a través de la imitación de la educadora de los gestos, movimientos y canciones.

5.5.3.3. Audición y escucha activa

Según Moog (1976), Lacárcel (1991) y Hargreaves (1998), la evolución musical y auditiva es importante, ya que comienza el reconocimiento de alturas, frecuencias y contornos, mediante un proceso global de las melodías que trabajamos en este bloque. Abarca desde música clásica, *jazz*, tradicional y popular.

El sonido es una sensación y es precisamente por esto que tiene tanta importancia en las primeras etapas de vida. El niño o niña nace con las capacidades del oído y de escuchar. Es importante, por ello, encontrar momentos de silencio para preparar el ambiente de las sesiones: para poder transmitir la emoción de una sonoridad, de una melodía; saber escoger los fragmentos musicales y canciones más adecuadas para su edad. Son muy importantes las repeticiones de las canciones y melodías que le hacemos escuchar en las sesiones musicales, porque es obvia su alegría cuando las reconocen.

La audición comporta la educación de la percepción y la valoración del silencio de los niños, niñas y padres presentes en la sesión antes de su inicio (tan importante en la edad de 2 años), la educación del hábito de la escucha,

de la atención y de la memoria. El objetivo principal de la audición es gozar de la música y amarla, así como despertar el interés por escuchar otros tipos de música. Según Gallego (2003), el movimiento rítmico en la audición ayuda al niño o niña a empezar a dominar su propio cuerpo como instrumento y expresión musical.

La sesión de escucha activa se inicia sentándonos en círculo y los mismos niños y niñas son los encargados de ir y recoger sus instrumentos de percusión (cajas chinas, palos, cascabeles, etc.), para llevar la pulsación de diferentes canciones populares y clásicas. Estimulamos la autonomía del niño o niña y el esmero en el cuidado y la conservación de los instrumentos, así como enseñamos a tener espera en la sincronización al principio y al final de la canción escuchada. Resaltamos el saber escuchar y esperar el turno de su actuación. Desarrollamos la psicomotricidad, la memoria musical, el oído y las diferentes cualidades de la música.

El tocar de palmas con juguetes o instrumentos de pequeña percusión cada vez será más preciso y voluntario. Acompañar canciones y música suele ser una actividad que les gusta mucho a los niños y niñas. Todos los métodos de educación musical tradicionales y contemporáneos coinciden con la importancia del desarrollo auditivo de los más pequeños.

5.5.3.4. Danza y baile final

En este bloque el movimiento del cuerpo y la música son los protagonistas. El conocimiento de la música se desarrolla a través de la participación corporal: el juego y el movimiento son imprescindibles y prioritarias en la etapa de 2 a 3 años, tal y como indica Dalcroze. En nuestras sesiones musicales, el movimiento es la característica fundamental del cuarto bloque.

De la danza en su vertiente de manifestación popular y colectiva, seleccionamos unas danzas típicas populares por sencilla coreografía. Existen

determinadas acciones de la actividad motora que sugieren una determinada coreografía asociada a una determinada música.

Las danzas típicas populares facilitan la realización de actividades lúdicas, de expresión, de creatividad, de atención, de trabajo psicomotor, lleno de simbolismos y de contacto con el propio cuerpo y con el de los otros, y por lo tanto, se transforman en fuente de socialización e integración de los participantes. El objetivo perseguido es el de compartir la danza con los más pequeños y adultos, expresando todos juntos un lenguaje más dinámico dentro de un contexto lúdico.

La capacidad de sincronizar movimientos y música, es una condición importante para el desarrollo de cualquier actividad musical. Es una bella experiencia estética moverse al sonido de la música, interpretarla con el cuerpo, divirtiéndose en las sesiones musicales mediante el juego musical de forma individual o junto a los padres. La expresión corporal educa la atención, el oído, y es una expresión individual y colectiva que implica una correcta organización del espacio.

El movimiento corporal está muy unido a la escucha musical. Es una manera de exteriorizar a través del cuerpo sentimientos y emociones. Aparece inspirado por la escucha de los sonidos y de la música, y por sus características, como son los rasgos distintivos, los gestos expresivos en el caso de los sonidos; ritmo, velocidad, carácter, forma, con repeticiones y contrastes, en el caso de la música (Delalande, 1995).

Concluimos la sesión musical mediante un baile en el que los niños y niñas pequeños bailan en brazos de sus acompañantes como representación del punto final y concluyente de la sesión, un baile libre y creativo para cada familia, gozando del placer de escuchar y bailar con su ser querido diferentes tipos de bailes: vals, chachachá, *rock*, etc.

Al final del primer trimestre del curso lectivo, entregamos a los padres un CD con una recopilación de músicas, danzas y audiciones que hemos trabajado y trabajaremos a lo largo del resto del curso en las sesiones musicales, para que puedan extrapolar, en casa u otros espacios idóneos, las actividades trabajadas en las sesiones musicales.

5.5.3.5. Objetivos y contenidos

Los objetivos y contenidos de la programación musical en función del bloque son los siguientes:

Presentación y juegos de falda
Objetivos
Presentación: <ul style="list-style-type: none">• Nombrar mediante el canto el nombre de cada niño o niña presente. Con ello reafirmamos la confianza del grupo y creamos un microclima de sensibilidad y respeto para cada uno de los niños y niñas.• Conocer el nombre de los compañeros de la clase ayuda a una mayor socialización de los niños y niñas junto a sus padres.• Potenciar la mirada de los padres o la educadora antes de la interacción de la sesión.• Utilizar la voz del adulto como modelo en el desarrollo del aparato fonador a través de juegos con la voz, registros, duración, etc.• Reforzar la autoestima cantando todos a unísono su nombre de diferentes maneras.• Jugar al efecto factor sorpresa al tapar los ojos y luego destaparlos al momento de cantar su nombre.• Hacer participar a todo el grupo en el canto colectivo de cada nombre de los niños y niñas.• Brindar estímulos propios para el desarrollo perceptivo a través de las vías de entrada multisensoriales: auditiva, visual, táctil y olfato.

- Mostrar una actitud positiva hacia sus compañeros.
- Trabajar el silencio antes de las intervenciones personales.

Juegos de falda:

- Fomentar la comunicación entre el adulto y el niño o niña.
- Crear lazos de afectividad, mediante el contacto y las caricias, momentos de conversación y distensión.
- Ejercitar la curiosidad, estimulando el ritmo interno del niño o niña y el habla.
- Hacer aprender al niño o niña a relacionar, a recordar el habla asociada al movimiento.
- Favorecer la atención y la seguridad al estar en el regazo del adulto.
- Fomentar el juego entre el adulto y el niño.
- Crear momentos de risas y carantoñas entre el adulto y el niño o niña.

Contenidos

- Utilizar la voz y sus posibilidades.
- Inferir distintas intensidades, registros de altura, modulaciones, carácter, sonidos vocales y el canto.
- Trasladar al cuerpo los elementos constitutivos de la música mediante el ritmo y la pulsación.
- Diferenciamos varios grupos de Juegos de falda:
 - a) Juegos de manos y dedos: trabajar la psicomotricidad fina, hacerlos conscientes de su formación física, descubrir sus dedos y los de su acompañante. Hacer diferentes movimientos de tensión y de distensión, y poder disfrutar de canciones e historias en la que la coordinación y la seriación marcan el ritmo.
 - b) Juegos de movimiento: de falda de balanceo, de cabalgue. Trabajar diferentes aspectos de equilibrio, de basculación de la cadera delante-detrás, abdominales, cervicales, métrica binaria,

<p>pérdida y recuperación de equilibrio, comunicación corporal, confianza en el adulto y concienciación de las diferentes partes que componen el cuerpo. Los padres son los encargados de marcar el tempo cuando su hijo o hija está en el regazo. Escuchar y seguir el ritmo de la letra de la canción o recitativo.</p> <p>c) Juegos de cosquillas: la comunicación corporal en la que el tacto, la sensibilidad física, la complicidad, la espera paciente y la inhibición de movimiento de una parte del cuerpo, son aspectos que se deben trabajar en el niño o niña en diferentes partes de su cuerpo.</p> <p>d) Juego de caricias: trabajar la expresividad de la voz cantada, acompañada de la comunicación corporal y afectiva, teniendo en cuenta la rima, el tacto y la confianza del niño o niña con el adulto.</p>
<p>Objetivos terminales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar el sentido lúdico de los juegos de falda. • Mostrar interés por las manifestaciones musicales propias de la cultura catalana. • Disfrutar de las actividades musicales. • Respeto y sensibilidad por la expresión musical.

Tabla 4. Presentación y juegos de falda - Objetivos y contenidos

<p>Canción mimada</p>
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despertar el gusto por la música. • Fortalecer el vínculo afectivo entre bebés y padres. • Desarrollar las capacidades musicales como las vocales. • Favorecer el desarrollo de la comunicación, fomentando la individualidad y la espontaneidad. • Proporcionar a los padres un amplio y variado repertorio musical: las

canciones.

- Desarrollar la locución y expresión oral.
- Disfrutar con las canciones mimadas.
- Interrelacionar el lenguaje musical con otros lenguajes.
- Favorecer el proceso de autonomía a través de las canciones.
- Desarrollar la atención y la espera en las canciones.
- Explorar las posibilidades sonoras de la voz.
- Trabajar el sonido y el silencio mediante la canción.
- Descubrir las cualidades de la música por medio de la canción.
- Memorizar algunas canciones propias de Cataluña, seleccionadas y adaptadas.
- Imitar y reproducir sonidos y silencios.
- Escuchar y reconocer ritmos y pulsaciones.
- Respeto y sensibilidad por la expresión musical.
- Respetar el silencio antes de las canciones.

Contenidos

- La exploración de sonidos con la voz.
- El conocimiento de voces diferentes: sus maestras y maestros, sus compañeros y compañeras.
- La imitación de algunos sonidos del entorno natural y social.
- El avance en el canto individual e inicio del canto conjunto.
- La elección de canciones: gustos y preferencias.
- El cuidado de la voz.
- Desarrollar la expresión oral mediante la vocalización y el control de la voz.
- Controlar la respiración y las partes del cuerpo que intervienen.
- Desarrollar la locución y expresión oral mediante la articulación, vocalización y control de la voz.

Objetivos terminales
<ul style="list-style-type: none">• Apreciar el sentido lúdico de las actividades musicales.• Mostrar interés por las manifestaciones musicales propias de la cultura catalana.• Habituarse a escuchar con atención durante las actividades musicales.• Mostrar respeto e interés por las actividades musicales.• Participar en la producción y el intercambio de reproducciones de cualidades del sonido.

Tabla 5. Canción mimada - Objetivos y contenidos

Audición y escucha activa
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar las capacidades psicomotrices.• Proporcionar a los padres recursos rítmicos y ejercicios de psicomotricidad.• Mejorar la expresión corporal y la conciencia del propio cuerpo.• Fijar la atención sobre el estímulo sonoro y discriminar las cualidades del sonido.• Adquirir destrezas y medios de expresión corporales.• Desarrollar la psicomotricidad fina y gruesa.• Conocer y manipular instrumentos de pequeña percusión.• Conocer el título de la canción interpretada.• Habituarse a escuchar con atención la actividad musical.• Mantener una correcta postura corporal en las actividades musicales.• Apreciar el sentido lúdico de la actividad musical.• Escuchar e identificar de forma intuitiva sonidos y algunas de las cualidades de estos producidos por objetos, instrumentos y por la voz humana.• Respetar el silencio dentro de la actividad programada.

Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • La exploración sonora de diferentes instrumentos sencillos de percusión, juguetes sonoros y objetos cotidianos. • El cuidado de los instrumentos. • La educación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de canciones y músicas. • El avance del uso de diferentes modos de acción para producir sonidos. • La sensorialidad auditiva. • La sensibilización sonora con las audiciones musicales. • Hacer que experimenten los cambios de intensidad, ritmo, altura y tempo. • Manifestar diferentes estados emocionales, tristeza, relajación, alegría, provocados por la modulación.
Objetivos terminales
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar el sentido lúdico de las actividades musicales. • Respetar las producciones e intervenciones en las actividades musicales de los compañeros. • Mostrar interés por las manifestaciones musicales propias de la cultura catalana. • Habituar a mantener una buena postura corporal en las actividades musicales.

Tabla 6. Audición y escucha activa - Objetivos y contenidos

Danza y baile final
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir la relación entre la música y el movimiento. • Explorar las posibilidades sonoras del cuerpo. • Desarrollar a través del movimiento y el juego un mundo sensorial. • Dar a conocer juegos danzados que ayuden al niño y niña al proceso

<p>de diferenciación entre adulto y niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubrir y utilizar elementos rítmicos básicos como el pulso y el silencio. • Expresar corporalmente la pulsación de un estímulo sonoro, canción, música, etc. • Adaptar progresivamente los movimientos corporales a la regularidad de diferentes estímulos sonoros. • Utilizar la danza como medio de expresión y comunicación.
<p>Contenidos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Con o sin desplazamientos por cortos espacios de tiempo. • Espontáneos en relación a la escucha sonora y musical. • Los avances del movimiento corporal en sincronía con la audición musical. • La exteriorización del sentido rítmico: movimiento y esquema corporal. • Imitación y reproducción de ritmos y danzas. • Interpretación e improvisación de danzas. • Respeto y sensibilidad por la expresión musical.
<p>Objetivos terminales</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar el sentido lúdico de las actividades musicales. • Respetar las producciones e intervenciones en las actividades musicales de los compañeros. • Mostrar interés por las manifestaciones musicales propias de la cultura catalana. • Habitarse a mantener una buena postura corporal en las actividades musicales. • Participar en la producción de las diferentes danzas.

Tabla 7. Danza y baile final - Objetivos y contenidos

5.5.3.6. Músicas y materiales

A continuación, incluimos la relación de músicas y materiales que utilizamos en los cuatro bloques de la programación musical.

Presentación y juegos de falda (músicas):

- *La gallina ponicana* (Popular)
- *Ralet, ralet* (Popular)
- *Balla que balla* (Popular)
- *Aquest el dimecres* (Popular)
- *Aquest és el pare* (Popular)
- *Espolsem el matalàs* (Popular)
- *Si vas a la carnisseria* (Popular)
- *Pa amb tomàquet* (Dàmaris Gelabert)
- *Obra i tanca* (Llongueres)
- *Bim, bom* (Popular)
- *Pugen les formiguetes* (Popular)
- *El vals del minut* (Chopin)

Canción mimada (músicas):

- *E, O, E* (Santi Ortiz)
- *Els dies de la setmana* (Dàmaris Gelabert)
- *Fort, fluix* (Dàmaris Gelabert)
- *Seure bé* (Dàmaris Gelabert)
- *Mans i peus* (Dàmaris Gelabert)
- *Dalt del cotxe* (Popular)
- *El cavallet* (Eulàlia Abad)
- *L'hora de fer música* (Dàmaris Gelabert)

Audición y escucha activa (músicas):

- *Marxa de passeig* (Eugènia Arús)
- *Abecedari* (Dàmaris Gelabert)
- *Santa Lapin* (Bufanúvols)
- *Shualim K'tanim* (Bufanúvols)
- *Tradicional* (Música tradicional catalana)
- *Xarleston* (Maria Bimbolles)
- *Robinson* (La Dansa)
- *Carrilló de Dunquerque* (La Dansa)
- *E, O, E* (Santi Ortiz)
- *Ràpid, lent* (Eugènia Arús)
- *Reacció a l'agut i al greu* (Eugènia Arús)

Audición y escucha activa (materiales):

- Palos
- Cajas chinas
- Pelotas musicales
- Pelotas de *ping-pong*
- Crótalos
- Pañuelos pequeños y grandes de colores
- Cascabeles
- Maracas
- Aros
- Campanas afinadas
- Paracaídas
- Cintas de muñeca
- Juegos al piano

Danza y baile final (músicas):

- *Dreta, esquerra* (Dàmaris Gelabert)
- *Bedriol* (El Galop)
- *Abeceuari* (Dàmaris Gelabert)
- *Marxa amb swing* (Eugènia Arús)
- *El carrilló de Dunquerque* (La Dansa)
- *Xarleston* (Maria Bimbolles)
- *A poc a poc i de pressa* (Dàmaris Gelabert)
- *El Jan petit quan balla* (Popular)
- *El petit bailet* (Popular)
- *Peu pulidor* (Popular)
- *L'hora de fer música* (Dàmaris Gelabert)
- *Dança tradicional*
- *Vals* (Strauss)
- *Patatuf* (Galop)
- *Olles, olles* (Tradicional catalana)
- *Volta cap aquí* (Tradicional catalana)
- *El rellotge* (Leroy Anderson)
- *Stop and start* (Hap Palmer)
- *Happy* (Pharrell Williams)
- *Popcorn* (Hot Butter)

5.5.4. Descripción de una sesión musical

A continuación explicamos y describimos con más detalle cómo transcurre cada uno de los cuatro bloques que componen una sesión musical de nuestro estudio.

5.5.4.1. Presentación y juegos de falda

Empezamos las sesiones musicales con la presentación de los niños y niñas al grupo. Los padres se encuentran presentes, sentados en medio círculo detrás de sus hijos, sentados en sillas pequeñas, y todos ellos mirando la educadora. Cantamos la canción de bienvenida y después, cada niño o niña, se presenta al resto de sus compañeros de diferentes maneras: cantando su nombre agudo o grave, tapándose los ojos con sus manitas para luego destaparlos al mencionar su nombre.

Seguidamente, pasamos a los juegos de falda tradicionales en los que, unas veces los padres los aplican a sus hijos o sus hijos los aplican a unos muñecos que traen sus propios padres. De esta forma observamos el tempo, la interiorización de cada juego de falda, la memorización, y la ejecución de la psicomotricidad.

Un ejemplo práctico de presentación y juego de falda sería el siguiente:

- *Si vas a la carnisseria* (Popular): el padre o la madre coge un brazo del niño o niña y simula que lo corta en trocitos. Cuando dice que “*aquí hi ha un bon bocí?*” le hace cosquillas.
- *Pa amb tomàquet* (Dàmaris Gelabert): el padre o madre utiliza la mano del niño o niña, simulando ser una rebanada de pan que unta con tomate, aceite y sal.
- *Pugen les formiguetes* (Popular): el padre o la madre dice con voz aguda a la vez que aplica cosquillas suaves desde los pies hasta la cabeza del niño o niña y cuando llega a la cabeza, con voz grave y golpeando suavemente con las palmas de las manos, bajando hasta los pies diciendo “*baixen, baixen els elefant?*”.
- *La gallina ponicana* (Popular): los niños y niñas van cantando y contando con los dedos, un, dos, tres,..., con la observación de los padres.

- *Balla que balla* (Popular): los niños y niñas se sientan en los regazos del padre o la madre y galopan al son de la canción. En un momento determinado los estiran hacia atrás para luego volverlos a incorporar sentados.

Todas estas canciones y juegos de falda, los niños y niñas los practican también con sus muñecos, y pueden observar la interiorización de las canciones y movimientos.

Una vez finalizada la actividad, todos los niños y niñas recogen sus sillitas para guardarlas en su sitio, sin la ayuda de sus padres. Con ello trabajamos las rutinas de orden y autoestima y seguridad.

Este bloque tiene una duración aproximada de 7 minutos.

5.5.4.2. Canción mimada

En este bloque, todos los asistentes están de pie con los niños delante de sus padres. Cantamos diferentes canciones y las mimamos para expresar y vivenciar su significado. Son canciones populares, tradicionales, que hablan de animales, etc.

Las canciones mimadas requieren unas pautas que permitan formar las propias frases, períodos, oraciones y movimientos. Las trabajamos desde el punto de vista imitativo, de la pregunta-respuesta y creativo. La estructura de las mismas es rítmica y musicalmente las podemos considerar como simples, repetitivas y en muchos casos, asociadas a movimientos físicos.

Un ejemplo práctico de canción mimada sería el siguiente:

- *E, O, E* (Santi Ortiz): trabajamos diferentes vocales y diferentes movimientos que nos indica la canción mimada. También interpretamos pregunta-respuesta entre los niños y niñas de la canción o una frase en silencio y la siguiente con voz.

- *Fort, flux* (Dàmaris Gelabert): hacemos diferentes sonidos con las palmas y los pies, fuertes y flojos, siempre cuando la letra de la canción mimada lo indique. También interpretamos pregunta-respuesta entre los niños y niñas de la canción o una frase en silencio y la siguiente con voz.

Este bloque tiene una duración aproximada de 8 minutos.

5.5.4.3. Audición y escucha activa

Nos sentamos seguidamente en el suelo en semicírculo con los niños y niñas delante de sus padres mirando la educadora. Cada niño o niña se levanta y recoge de una caja dispuesta en medio de los asistentes un instrumento de pequeña percusión, un aro, una pelota musical o una campana afinada.

Un ejemplo práctico de audición y escucha activa sería el siguiente:

- *Santa Lapin* (Bufanúvols): es una danza con diferentes frases rápidas y lentas, en la que los niños y niñas siguen la pulsación. Trabajamos la creatividad, la improvisación rítmica así como diferentes juegos rítmicos. Media clase coge un instrumento de percusión, como un triángulo y el resto, una caja china.
- *Abecedari* (Dàmaris Gelabert): cantamos el abecedario con el mismo principio que la audición anterior.

A la orden de la educadora, los niños y niñas devolverán los instrumentos ordenados en su lugar.

Este bloque tiene una duración aproximada de 8 minutos.

5.5.4.4. Danza y baile final

Nos levantamos todos del suelo y nos disponemos de pie en círculo, padres y madres con niños y niñas intercalados, y empezamos la danza.

Un ejemplo práctico de danza y baile final sería el siguiente:

- *Olles, olles* (Tradicional catalana)
- *Volta cap aquí* (Tradicional catalana)

También desarrollamos juegos musicales con diferentes soportes y músicas modernas (por ejemplo, *Happy* de Pharrell Williams):

- *El paracaídas*
- *Pelotas de ping-pong*

Para el baile final, cada padre o madre baila con su hijo o hija en brazos o en el suelo de forma totalmente libre o cogidos de las manos cuando la canción lo incite. Diferentes tipos y estilos de música: vals, sardana, *jazz*, *rock*, clásica, moderna, etc. Esta parte final del bloque los niños y niñas ya la identifican como el final y despedida de la sesión musical en la que han compartido 30 minutos divertidos de música y juegos con sus compañeros y sus padres.

Este bloque tiene una duración aproximada de 7 minutos.

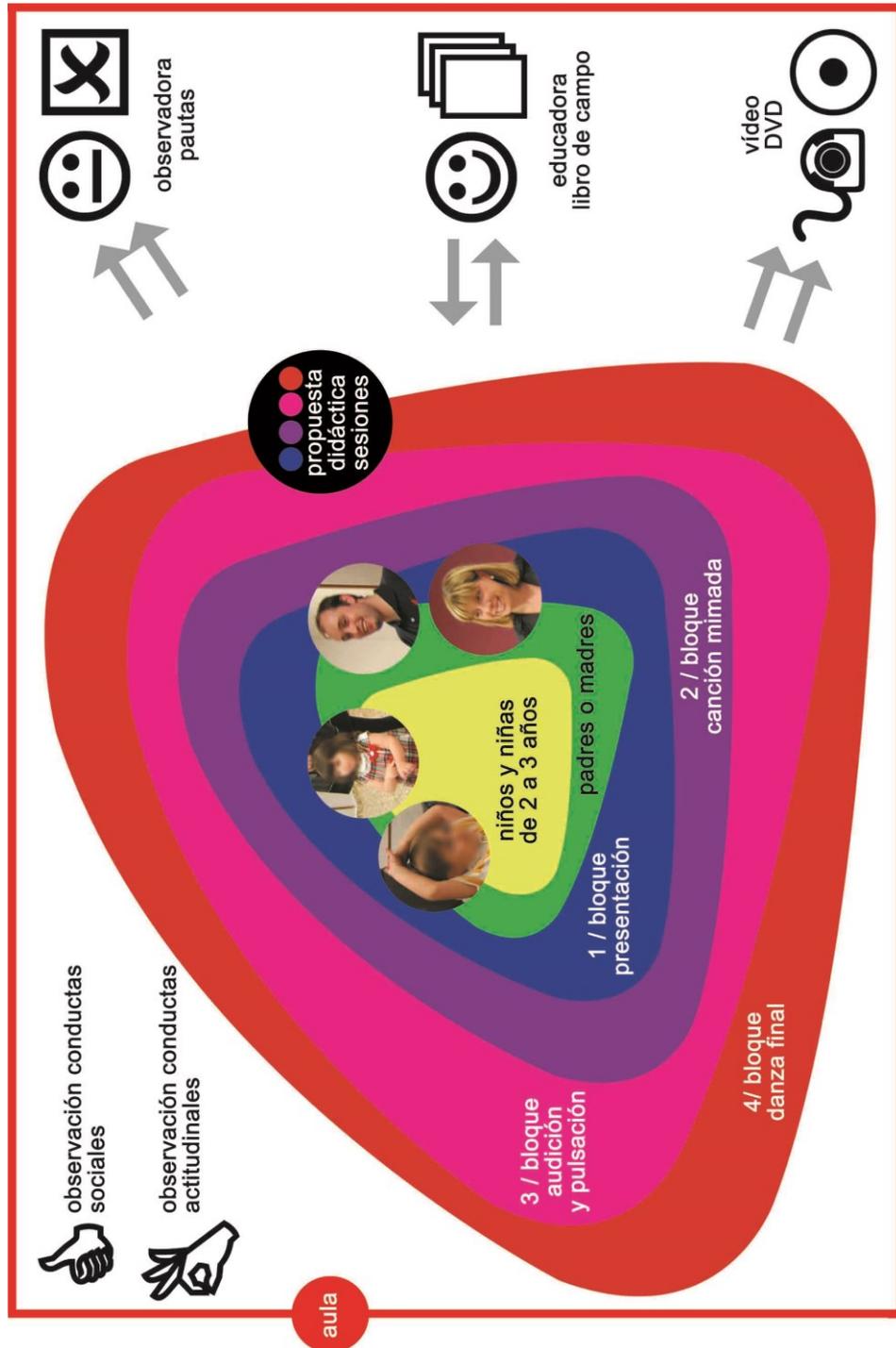


Figura 2. Elementos de una sesión musical

5.5.5. Técnicas e instrumentos

Seguidamente explicamos y describimos los diferentes instrumentos de medida utilizados en la investigación, así como el proceso de observación y registro de la información.

5.5.5.1. Modalidades y tipos de registros

Para la recogida de datos de nuestro estudio, utilizamos diferentes instrumentos de medida. Los más importantes son las pautas de observación, de las que explicaremos el proceso de construcción en el apartado 5.5.5.2. Elaboración y validación de la pauta de observación y que se pueden consultar en el Anexo 3. Pautas de observación.

Otro instrumento de medida fueron las anotaciones de campo realizadas por la observadora justo al finalizar cada sesión musical que amplía información de observación más allá de los trece ítems de las dos pautas, seis de conductas de sociabilidad y siete de actitudes. Con ellas, nos permite recoger de forma sistematizada todas aquellas situaciones que surgen espontáneamente. Alguna transcripción diaria se puede consultar en el Anexo 5. Anotaciones de campo de las sesiones musicales.

Las grabaciones en vídeo de las sesiones musicales nos han permitido concretar algunos detalles de observación interesantes que complementan algunas de las anotaciones de campo de la observadora (ver Anexo 4. Grabaciones en vídeo de las sesiones musicales).

Al final de las sesiones musicales previstas para ser observadas en esta investigación, entregamos a los padres de los sujetos observados una entrevista para conocer sus opiniones personales y detalles relacionados con las experiencias musicales vividas durante el estudio, tanto por ellos como por sus hijos. En el Anexo 6. Entrevistas de los padres se encuentran las transcripciones de las mismas.

En nuestro estudio la observadora tiene un grado de participación nulo. Nos encontramos frente a una observación no participante o externa (Anguera, 1988), entendida como aquella que pretende recoger la información de las conductas a través del contacto visual directo con la realidad. Es la observadora la que recoge la información, la registra e interpreta los datos al estar inmersa en el espacio donde se desarrollan las sesiones musicales, pero apartada de manera que su presencia no interfiera en el curso y desarrollo de las mismas. Tendremos en consideración el grado de subjetividad al que se arriesga al observar. Por este motivo hemos querido definir lo más simple posible el significado de cada ítem de las pautas, que se integró en el período de formación de la observadora previo al comienzo de las observaciones. Más adelante, en el apartado 5.5.5.3. Características de la pauta de observación, detallamos dichos significados.

A la observadora le dimos la posibilidad de utilizar diferentes registros:

- Registros categoriales: las pautas.
- Registros descriptivos: grabaciones sonoras y visuales en vídeo.
- Registros narrativos: anotaciones.

La observadora está presente en el espacio donde se desarrollan las sesiones musicales, a un extremo lateral de la educadora para poder observar a todos los sujetos presentes frontalmente a lo largo de los treinta minutos que duran las sesiones musicales. Su cometido es el de transferir las observaciones de los cuatro sujetos seleccionados a las dos pautas de observación, la de sociabilidad y la de actitud, a lo largo de los cuatro bloques que componen las sesiones musicales: Presentación y juegos de falda; Canción mimada; Audición y escucha activa; y Danza y baile final. Inmediatamente al acabar la sesión musical observada del día, la observadora redactaba sus anotaciones de campo (Anexo 5. Anotaciones de campo de las sesiones musicales) para más tarde, redactarlas a limpio. Estos registros podían completarse a posteriori, en caso de necesidad, con el visionado de los vídeos grabados.

5.5.5.2. Elaboración y validación de la pauta de observación

Una vez identificado el problema, nos planteamos cómo se tendría que hacer una observación de las características mencionadas.

Buscamos información sobre métodos de observación y nos decidimos por la pauta de observación de cotejo. Por ser un sistema sencillo de registro con niños pequeños a observar: permite desarrollarse sin interferir en el sujeto observado; detecta presencia o ausencia de un indicador sin determinar la calidad; facilita el uso de un sistema de registro detallado, inmediato y rápido; proporciona una muestra del comportamiento real del observado; y el posterior análisis de los datos resulta una operatividad generalmente rápida.

Así empezamos a plantear la posibilidad de confeccionar unas pautas de observación de conductas de sociabilidad y actitud. Con estas pautas intentamos recoger las posibles conductas de los sujetos observados en diferentes situaciones y actividades a lo largo de las sesiones musicales. Más adelante explicamos los ítems escogidos para cada pauta, así como su definición.

Desde un principio nos decidimos por una pauta que podría ser utilizada por una observadora relacionada con el mundo educativo infantil, habiendo recibido una instrucción inicial para utilizar y rellenar correctamente la pauta.

Para la recogida de información de las observaciones, redactamos a lo largo del mes de septiembre de 2013 una primera pauta con capacidad para ocho sujetos, una de actitud con quince ítems y otra de sociabilidad con catorce ítems (ver Anexo 3. Pautas de observación). Fueron validadas por una profesora de educación infantil, una psicopedagoga y una profesora de música, todas profesionales en activo en educación infantil y jardín de infancia.

A principios de octubre de 2013, empezamos las primeras sesiones de prueba de la primera fase de la investigación con la primera pauta, de treinta minutos

de duración con ocho niños y niñas, dos veces por semana, los martes y los jueves, de las seis a las seis y media de la tarde.

Solicitamos oportunamente autorización por escrito a los padres de los niños y niñas para filmar las sesiones en vídeo (ver Anexo 2. Autorizaciones para la grabación en vídeo).

Después de las cuatro primeras sesiones de prueba realizadas, filmadas y observadas, nos dimos cuenta del exceso de ítems de las pautas, así como de sujetos a observar y se realizó una primera simplificación de las mismas, reduciendo a cuatro sujetos los ocho iniciales. Los sujetos a observar en las sesiones los llamamos A (niña), B (niña), C (niño) y D (niño). Son dos niñas y dos niños, acompañados de sus padres, llamados a (mujer), b (mujer), c (mujer) y d (hombre).

Introdujimos en las pautas de observación entre el mes de enero y marzo de 2014 otras pequeñas modificaciones posteriores resultado de su simplificación en su diseño para una mejor observación, así como en la supresión de algunos ítems antagónicos o contrarios a otros ya presentes en la pauta y modificaciones ligeras en la redacción de algún ítem (ver Anexo 3. Pautas de observación).

Durante todo este tiempo de pruebas que se alargó hasta el 4 de marzo de 2014, elaboramos, definimos y aplicamos la programación de las sesiones musicales.

La programación de las sesiones musicales que aplicamos en este estudio, descrita en el apartado 5.5.4. Descripción de una sesión musical, la dividimos en cuatro bloques bien definidos y secuenciales, de la misma forma que se dividían las sesiones musicales del curso lectivo de música con niños y niñas de 2 a 3 años, en los que observamos la sociabilidad y la actitud de los sujetos seleccionados:

- Presentación y juegos de falda con la participación de los padres con sus hijos.
- Canción mimada, invitando al movimiento mediante la música.
- Audición y escucha activa, y pulsación con instrumentos de pequeña percusión.
- Danza y baile final de sesión con los padres.

Desde la fase exploratoria inicial hasta la puesta en práctica de las observaciones, introducimos muchas modificaciones, ajustes a la realidad práctica de las sesiones musicales, con el objetivo de simplificar la recogida e interpretación posterior de los datos. A lo largo de estas doce semanas definitivas, tuvimos la oportunidad de profundizar y especializarnos en la temática y darnos cuenta de lo interesante que será la interpretación posterior de toda la información recogida.

5.5.5.3. Características de la pauta de observación

La pauta elaborada la consideramos sistematizada o cerrada, porque responde a las características que le atribuye Anguera (1988) y que recoge y selecciona Padilla (2002):

- Es específica y definida, lo que permite que la observadora pueda determinar con anticipación los ítems a observar.
- El tipo de datos a observar también se fija previamente mediante los ítems.
- Es cuantificable con un sí o un no, es decir, se presenta o no se presenta.

En esta modalidad de observación en que se delimitan y se especifican previamente con anterioridad las conductas que serán observadas, la función de la observadora será poner atención a los hechos y conductas previamente definidos, registrando únicamente su aparición (se presenta) o no (no se

presenta) y omitir cualquier otra actitud o hecho que no haya sido considerado de manera previa. A pesar de esta autolimitación, la observadora tiene libertad para anotar, al finalizar la sesión, aquellos registros narrativos que considere oportunos como frecuencia, duración, intensidad, etc., así como estados anímicos de los sujetos participantes, antes de empezar la sesión y al finalizar la misma.

Las dos pautas que presentamos, la de sociabilidad y la de actitud, las consideramos como registros sistematizados o cerrados. Aparte, y como ya mencionamos con anterioridad, la observadora dispone de libertad para una observación abierta mediante la utilización de otros registros.

Estas pautas las consideramos como herramientas incluidas en el grupo genérico de registros conocidos como sistema de categorías. Los fenómenos que pretendemos observar son directamente observables y no requieren abstracción.

Para preparar un sistema de categorías, nos hemos basado en el planteamiento teórico descrito en la primera parte de este estudio que nos ha permitido estructurar de manera conceptual las conductas a observar durante las sesiones musicales.

Padilla (2002), expone las diferentes fases asociadas a la construcción de un sistema de categorías:

- Finalidad de la observación.
- Marco teórico-conceptual de referencia de los capítulos II y III.
- Definición del objeto de observación.
- Definición de las categorías incluidas dentro del sistema de categorías.
- Preparación de la pauta de registro.

Para la selección de los diferentes ítems de sociabilidad y actitud de las pautas de observación, consideramos lo descrito en el Capítulo II. Desarrollo

evolutivo de 2 a 3 años por los distintos autores mencionados en relación con: el desarrollo cognitivo, las teorías de Piaget, Vygotsky, Chomsky y Winnicott; el desarrollo físico; y el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 2 a 3 años. Buscamos ítems fáciles de observar y reconocer en las conductas sociales y actitudinales expresables por los niños y niñas presentes en las sesiones musicales. En las pautas finales, definimos seis conductas sociales de los sujetos en relación con su padre o madre, la educadora y sus compañeros; y siete conductas actitudinales de los propios estados emocionales de los sujetos.

A continuación incluimos entre paréntesis en el razonamiento escrito, los diferentes ítems de conductas sociales y actitudinales que creemos interesantes observar con las pautas definitivas (ver Anexo 3. Pautas de observación), en sujetos presentes en las sesiones musicales, dirigidas por una educadora y observadas por una observadora, en un espacio determinado con la ayuda de músicas e instrumentos de pequeña percusión así como otros materiales.

El Capítulo II. Desarrollo evolutivo de 2 a 3 años hace hincapié en la importancia de la afectividad de los niños y niñas, que nos obliga a abordarla no solo desde la predominante relación con los padres, sino también con otras personas de su entorno como los cuidadores y docentes (Ítem. Mira a la educadora e Ítem. Muestra interés), compañeros de guardería (Ítem. Está pendiente de sus compañeros), parque o vecindario, aparte de los hermanos y familiares.

Es a partir del segundo año cuando son importantes los encuentros e interacciones con otros niños y niñas de edades similares que propician compartir espacio y juegos (Ítem. Se muestra participativo con sus compañeros). Reconocen su individualidad y empiezan a desarrollar amistades fuera del hogar (Ítem. Se muestra afectuoso con los compañeros) con manifestaciones de nuevas interacciones sociales.

Desde muy pequeños, los niños y niñas manifiestan emociones y actitudes a través de sonidos, movimientos y expresiones. Las emociones primarias o básicas que aparecen de los 2 a los 7 meses de vida son la irritación/tranquilidad (Ítem. Se muestra tranquilo), alegría, tristeza/contento (Ítem. Se muestra contento), sorpresa y temor o miedo. A los 2 años ya aparecen emociones secundarias o complejas como el desconcierto, la vergüenza, la culpa, la envidia y el orgullo. A los 3 años, ya son capaces de ocultar sus emociones dependiendo de sus propios intereses.

En general, los niños y niñas pequeños manifiestan un gran interés por la voz humana de personas cercanas a ellos, conocidas, familiares o docentes (Ítem. Está pendiente de su padre o madre), la visión de sus rostros y sus expresiones (Ítem. Sigue a la educadora), así como otros fenómenos de interacción social con sus padres, en búsqueda de afecto (Ítem. Se muestra afectuoso con su padre o madre), acercarse a ellos, seguirles, subirse a la falda, abrazarles, todo ello expresándolo con vocalizaciones sonoras y gestos observables (Ítem. Muestra gozo).

De los 2 a 3 años, se desarrollan interacciones sociales positivas como ser cooperativo (Ítem. Se muestra participativo con sus compañeros e Ítem. Se muestra motivado) y ayudar a los demás, pero también negativas, como ser autoafirmativo, egoísta y agresivo, mediante actitudes de defensa de sus propios intereses, como retener un juguete o coger más de uno que le corresponde.

Creímos necesario, especialmente para el período formativo de la observadora, delimitar qué observar, concretar y redactar unas definiciones sencillas de cada uno de los ítems que adoptamos en las últimas pautas aprobadas, seis de la pauta de sociabilidad y siete de actitud. Son los siguientes:

Ítems de sociabilidad del sujeto a observar
1. Está pendiente de su padre o madre
<ul style="list-style-type: none"> • Está pendiente de los movimientos de sus padres. • Dependiendo de la edad, quiere estar en brazos.
2. Está pendiente de sus compañeros
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la mirada fija hacia sus compañeros. • Quiere el instrumento de percusión de su compañero a pesar de tener uno igual o diferente. • Quiere interaccionar con sus compañeros.
3. Se muestra participativo con sus compañeros
<ul style="list-style-type: none"> • En círculo o danza quiere coger las manos de sus compañeros. • Se acerca con facilidad a sus compañeros para abrazarlos o bailar con ellos. • Sonríe con facilidad.
4. Mira a la educadora
<ul style="list-style-type: none"> • Al terminar cada actividad busca la mirada de gratitud de la educadora. • Sonríe con facilidad. • Cuando va a buscar los instrumentos de percusión toca a la educadora.
5. Se muestra afectuoso con los compañeros
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando ve que entran sus compañeros en la sesión se muestra contento. • Por iniciativa propia, se acerca y abraza a sus compañeros.
6. Se muestra afectuoso con su padre o madre
<ul style="list-style-type: none"> • Quiere llamar la atención de los padres y que esté por ellos. • Quiere abrazos y besos de los padres.

Tabla 8. Ítems de sociabilidad del sujeto a observar

Ítems de actitud del sujeto a observar
1. Se muestra tranquilo
<ul style="list-style-type: none"> • Se muestra sosegado. • No está inquieto. • Te sigue la mirada. • Está sereno. • No agita las extremidades superiores constantemente.
2. Muestra interés
<ul style="list-style-type: none"> • Sigue lo que hace la educadora. • Sonríe en la sesión.
3. Se muestra contento
<ul style="list-style-type: none"> • Ríe en la sesión. • Sonríe a la educadora y a su madre/padre. • Tiene una mirada fija.
4. Se muestra motivado
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una actitud positiva en las diferentes actividades. • Enseguida hace la actividad con entusiasmo.
5. Sigue a la educadora
<ul style="list-style-type: none"> • La sigue con la mirada. • Imita los movimientos de la educadora.
6. Muestra gozo
<ul style="list-style-type: none"> • Es alegre. • Disfruta haciendo la actividad.
7. Busca gratificación o adulación al padre o madre
<ul style="list-style-type: none"> • Aplauda él mismo. • Busca constantemente la mirada de los padres.

Tabla 9. Ítems de actitud del sujeto a observar

Las pautas de observación de conductas de sociabilidad y de actitud que utilizamos en las sesiones musicales del 6 de marzo al 29 de mayo de 2014 son

la cuarta y quinta versión (ver Anexo 3. Pautas de observación), cuyo proceso de confección y validación ha sido descrito en el apartado 5.5.5.2. Elaboración y validación de la pauta de observación.

5.5.5.4. Elección de la muestra

Solicitamos autorización pertinente a los padres para grabar las sesiones musicales en vídeo y pedimos el compromiso de asistir a las mismas, salvo enfermedad, ausencia justificada u otra causa mayor, desde principio de curso para el período de pruebas, así como desde principios del mes de marzo de 2014 hasta el final de las 24 sesiones previstas para finales de mayo de 2014.

La muestra que planteamos para esta investigación sigue los siguientes parámetros:

- Muestreo de tiempo: alrededor de 3 meses seguidos al final del curso lectivo de música para bebés. La realizamos desde principios de marzo de 2014 a finales de mayo de 2014, dos veces por semana, los martes y jueves, de 18:00 a 18:30 horas de la tarde.
- Muestreo de sujeto: cuatro sujetos con edades entre 2 y 3 años, dos de sexo masculino y dos de sexo femenino; que asisten regularmente a las clases de bebés de la escuela de música; que asisten también por las mañanas a parvulario privado o municipal.
- Muestreo de situaciones: proponemos observar las conductas de los sujetos únicamente durante el tiempo programado de las sesiones musicales y en el aula habilitada a tal efecto de la escuela de música.

5.5.5.5. Educadora y observadora

La educadora prevista para dirigir y coordinar las sesiones musicales de esta investigación es la misma persona especialista en los más pequeños que lleva impartiendo música para bebés en la escuela de música privada mencionada ya con anterioridad y la misma que realiza la presente investigación. Si la

educadora tiene una mirada y escucha ordenada frente a los comportamientos musicales de los niños y niñas, podrá enriquecer musicalmente la vida de los mismos (Capdevila, 2008).

Para la selección de la persona encargada de las observaciones de las sesiones musicales teníamos que tener en cuenta las siguientes características:

- Tener conocimientos y experiencia con niños pequeños y música.
- Disponibilidad para recibir un período formativo para la observación de los ítems definidos en las dos pautas, de prueba y definitivas.
- Disponibilidad y compromiso de asistir durante las sesiones musicales de prueba.
- Disponibilidad y compromiso de asistir dos días a la semana, los martes y jueves de 18:00 a 18:30 h, para la observación de las sesiones musicales a lo largo de los 3 meses previstos.
- Disponibilidad y compromiso de estar presente dos días a la semana, los martes y jueves de 18:30 a 19:00 h, para redactar las anotaciones de campo, posteriores a cada sesión musical y transcribirlas luego.
- Disponibilidad para visionar, en caso necesario, los vídeos grabados de las sesiones musicales y enriquecer las anotaciones de campo antes de su transcripción.

Con estas seis condiciones imprescindibles pensamos que ya teníamos el perfil adecuado para la selección de la observadora de las sesiones musicales.

5.5.5.6. Observación y registro

Finalmente, el 6 de marzo de 2014 empezamos las sesiones musicales previstas para la recogida de datos del estudio, a lo largo de doce semanas y 24 sesiones. Estas han tenido desde ocho o más sujetos presentes hasta un límite de doce, incluidos los cuatro seleccionados para su observación, ya que

pertenecen al tercer trimestre del curso lectivo 2013/2014 de la escuela de música privada.

De las 24 sesiones previstas de observación, las del 15 y 17 de abril no se realizaron al ser festivo de Semana Santa y la del 1 de mayo, tampoco, al ser festivo del Día del Trabajador. En total, contabilizamos 21 sesiones, de las cuales en 10 sesiones, los cuatro sujetos a observar estaban presentes. En las 11 sesiones restantes, faltó ocasionalmente alguno de los cuatro sujetos seleccionados para su observación, incluso hemos registrado algún sujeto llegando tarde a la sesión, o bien ausentándose durante uno de los bloques, con lo que algún bloque de alguna sesión no se pudo observar ni registrar, considerándose como registros perdidos que no se tuvieron en cuenta en el posterior análisis estadístico.

Inicialmente, el análisis de datos lo centramos en las 10 sesiones con los cuatro sujetos a observar presentes, pero lo ampliamos a las 21 sesiones para reflejar mejor la realidad de cualquier sesión musical con niños y niñas de 2 a 3 años, en las que la enfermedad, el retraso o cualquier otra causa de ausencia forman parte de la normalidad de la vida cotidiana.

Consecuentemente, el análisis de los datos lo centramos en 21 sesiones musicales, con observaciones de seis ítems de sociabilidad y siete ítems de actitud, en los cuatro bloques que componen cada programación de actividades musicales y para cuatro sujetos observados, presentes o no en las sesiones.

5.5.5.7. Entrevista a los padres

Dado el papel participativo y presencial del padre, madre o ambos en las sesiones musicales creímos fundamental realizarles una entrevista al finalizar los tres meses de sesiones. Es de destacar el trato cordial existente entre la educadora y los padres de los sujetos observados desde el inicio del curso lectivo, el que garantiza una información de más calidad. Escogimos este

instrumento de medida por ser muy útil en estudios descriptivos, dado que asegura la elaboración uniforme de las preguntas para todos los que van a responderlas, facilita su administración y posterior evaluación, permite su envío al entrevistado no requiriendo expresamente la presencia del entrevistador y es especialmente viable en consultas pequeñas.

Es sabido que las entrevistas requieren un mínimo grado de cooperación entre el entrevistador y el entrevistado con el objetivo de obtener información válida.

Dependiendo del grado de estructuración de las entrevistas, estas pueden ser de tres tipos (Peñate, Matud y Ibañez, 1993):

- Entrevistas estructuradas o cerradas: el texto y la secuencia de las preguntas está prefijado. Las preguntas están meticulosamente expresadas con la finalidad de garantizar que todos los entrevistados son sometidos a las mismas preguntas, de la misma manera y el mismo orden.
- Entrevistas semiestructuradas: se elabora una guía en la que se especifica los aspectos a tratar en la entrevista. Las preguntas no siguen un orden específico.
- Entrevistas no estructuradas o abiertas: no hay preguntas ni esquema que marque un rumbo determinado. Se basan en la generación espontánea de preguntas en el curso de la entrevista.

El tipo de entrevista que escogimos para los padres de sujetos observados en esta investigación fue el de estructurada o cerrada, compuesta de once preguntas muy concretas a las que poder responder con respuestas prefijadas del estilo de “Sí”, “No”, “Positiva”, “Negativa”, “Indiferente”, “Inapreciable” y un espacio para un comentario voluntario más personal. Esta entrevista fue revisada y validada por expertos en la materia.

Para facilitar la tarea a los padres entrevistados suministramos un archivo de texto con el objeto de contestar directamente en el documento y remitirlo de vuelta por correo electrónico. Las cuatro entrevistas fueron respondidas, aunque en alguna se echa en falta un comentario cualquiera o un poco más extenso. La transcripción de las entrevistas se puede consultar en el Anexo 6. Entrevistas de los padres.

Capítulo VI

PROCESO DE ANÁLISIS

Capítulo VI

PROCESO DE ANÁLISIS

“Entendemos por educación musical el hecho de que ésta es, por naturaleza, humana en esencia y sirve, pues, para despertar y desarrollar las facultades humanas” (Willems, 1994, p. 13).

A continuación nos disponemos a aportar, analizar y discutir los datos recogidos en las pautas de observación de conductas sociales y actitudinales, resultantes de observar 6 ítems de sociabilidad y 7 ítems de actitud en cuatro bloques para cada sesión musical, a lo largo de 21 sesiones, en cuatro sujetos observados, dos niñas y dos niños de 2 a 3 años. Asimismo, tratamos y analizamos al final de este capítulo, la información recogida en las entrevistas a los padres al finalizar el conjunto de sesiones programadas.

6.1. Resultados y análisis

Exponemos a continuación los resultados obtenidos en la presente investigación que han corroborado los presupuestos planteados en las hipótesis. El principal objetivo reside en el aumento de conocimiento y comprensión de las aportaciones que puede conllevar una estimulación musical temprana, en niños de 2 a 3 años de edad, en la adquisición de conductas sociales y actitudinales.

De acuerdo con las conclusiones tomadas a partir de la revisión bibliográfica, que ha servido para la elaboración de un marco teórico pormenorizado acerca del desarrollo cognitivo, motriz y social de los niños y niñas, y de los beneficios que la educación musical puede llegar a traer a los mismos, se han tratado diversas perspectivas pedagógicas vinculadas a dicha cuestión, de manera que es posible prever que existe cierto grado de beneficio por parte de la música en esta materia. A dicho respecto habrá de preguntarse en qué

medida la educación musical es beneficiosa para el desarrollo del niño o niña en cuestiones cognitivas, motrices y sociales, así como cuáles son las actividades en materia de educación musical que promueven dicho desarrollo.

Los resultados que serán expuestos a continuación han sido registrados en el contexto musical. Para ello se han realizado una serie de observaciones, en 21 sesiones de educación musical, con la finalidad de determinar las inquietudes anteriormente expuestas.

Dichas observaciones han sido sistematizadas de tal forma que su interpretación permita dar cuenta del impacto que producen las sesiones musicales en el desarrollo de niños y niñas de 2 a 3 años, así como en la conducta de los pequeños y del papel de los padres en las sesiones de música.

La actitud y la sociabilidad de los niños y niñas de 2 a 3 años deben ser analizadas a partir de una serie de datos empírico-observacionales sistematizados, a lo largo de los cuatro bloques que conforman las sesiones musicales: la presentación y juegos de falda, la canción mimada, la audición y escucha activa, y la danza y baile final.

Se han observado un total de cuatro niños y niñas, de los cuales dos niñas (50 %) y dos niños (50 %). En las 21 sesiones de observación con cuatro sujetos observados, es decir, 84 sesiones observadas de sujetos individuales, se han considerado dos dimensiones principales: el grado de sociabilidad del niño o niña y los tipos de actitudes adoptadas por este. Hemos tenido en cuenta las ausencias de sujetos a alguna sesión o alguno de los cuatro bloques de la sesión, considerados en el análisis estadístico como registros perdidos (apartado 7.1 del Anexo 7. Estadísticas).

Los ítems han sido seleccionados de acuerdo con un criterio excluyente: puede que un niño o niña presente o no presente las características referidas por cada uno de los ítems, ya sea en lo que respecta al grado de sociabilidad, o en lo que respecta a las actitudes adoptadas por este.

Es necesario considerar que en algunos casos el interés concierne a que el niño o niña presenta dicha característica, y en otros a que el niño o niña no la presenta.

Las pautas rellenas por la observadora a lo largo de las 21 sesiones realizadas se transcribieron a una plantilla para cada sesión musical con objeto de tener los datos con la máxima claridad posible (apartado 3.3 del Anexo 3. Pautas de observación).

6.1.1. Análisis de datos

Para el análisis de los datos resultantes de las observaciones, utilizamos el paquete estadístico SPSS versión 12.0, al objeto de recoger, organizar y presentar la información relativa a un conjunto de datos. Preparamos primero una matriz de exportación (ver apartado 7.1 del Anexo 7. Estadísticas) y trasparamos posteriormente los datos a una tabla del mismo programa diseñada para este fin. A los registros de sujetos presentes en las sesiones se les asignó el valor 1 para la observación de “Presenta” el ítem correspondiente y el valor 0 para la observación de “No presenta”. Asimismo, a los sujetos ausentes a las sesiones o en algún bloque de los cuatro programados en cada sesión, se les asignó el valor 9 como “Perdidos” (np / no presentes), no contándose éstos en los cálculos realizados. Se han utilizado variables cualitativas y cuantitativas. Para las variables cualitativas se han calculado valores y porcentajes, aplicando el estadístico “Chi Cuadrado”. Para las variables cuantitativas se han calculado medias estadísticas y frecuencias, aplicando el estadístico “T de Student Fisher” al seguir la población estudiada una distribución normal, pero el tamaño muestral es demasiado pequeño como para que el estadístico en que está basada la inferencia esté normalmente distribuido, utilizándose una estimación de la desviación típica en lugar del valor real, comúnmente utilizado en análisis discriminante. El nivel de confianza ha sido del 95 % (alfa=5 %). El nivel de significación

estadística se ha definido en $p < 0.05$ como significativo, es decir, no atribuible a la variabilidad propia del azar.

6.1.2. Resultados y análisis según el primer objetivo

Basándonos en el primer y principal objetivo de esta investigación que es el de observar y registrar la sociabilidad y la actitud de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos en las sesiones de música, y explicado en el apartado 5.2. Objetivos de la investigación, exponemos y analizamos a continuación los resultados de las frecuencias y porcentajes obtenidos de las observaciones realizadas, presentados por ítems de sociabilidad, independientemente del sexo de los sujetos observados.

6.1.2.1. Ítems de sociabilidad

Los primeros seis ítems de los resultados de las observaciones corresponden al grado de sociabilidad de los niños o niñas, identificado a partir de determinadas conductas interactivas llevadas a cabo por éstos, ya sea con sus padres o madres, con sus compañeros o con la educadora de las sesiones musicales.

1. Está pendiente de su padre o madre

El primer ítem a analizar concierne a si los niños o niñas observados están o no pendientes de sus padres. Para dar cuenta de si están o no pendientes los niños o niñas de su padre o madre durante las sesiones musicales, se ha considerado, en el transcurso de las observaciones, si los niños están pendientes de los movimientos de sus padres y si quieren o no estar en brazos de ellos durante las actividades.

Como bien se ha dicho, en las observaciones realizadas en 84 sesiones musicales con la presencia del padre, la madre o ambos, se han considerado cuatro bloques:

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

La presentación constituye la primera instancia en lo que respecta a cualquier dinámica de enseñanza/aprendizaje, siendo preciso que los docentes conozcan a los niños, así como éstos a él. En las dinámicas educativas grupales es preciso que los niños, antes que nada, conozcan también a sus compañeros, con la finalidad de poder llevar a cabo con ellos las diversas actividades.

De las 84 observaciones (61 efectuadas y 23 perdidas), sólo en 20 casos han manifestado estar pendientes de su padre, madre o ambos durante las actividades de presentación y juegos de falda. Esto significa que tan sólo un 32,8 % del total de los niños observados se mostró pendiente de sus padres presentes en la sesión al momento de inicio de la misma. El restante 67,2 % logró prácticamente prescindir de la presencia de sus padres y seguir las actividades de juegos de falda sin estar pendientes de ellos al estar más pendientes de la educadora o de las actividades aplicadas a su muñeco en los juegos de falda.

S11	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	41	48,8	67,2	67,2
Presenta	20	23,8	32,8	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 10. Está pendiente de su padre o madre – Presentación y juegos de falda

Generalmente, sobre todo en niños y niñas de 2 a 3 años, se tiende a emplear dinámicas lúdicas para llevar a cabo este tipo de actividades. En lo que refiere a las sesiones musicales, es preciso considerar la utilidad de los juegos de falda, que suelen estar destinados al aprendizaje de cuestiones rítmicas, en

tanto que éstas suelen constituir las unidades básicas de la actividad musical (Malbrán, 2002).

En lo que concierne al desarrollo del niño o niña, el juego es capaz de dar cuenta del grado de unidad corporal durante el transcurso de la primera infancia. Dicha unidad está vinculada directamente con la relación del niño y sus padres, sobre todo la madre, pues el desarrollo de la corporalidad comienza a darse a través del diálogo tónico surgido en el seno de la relación madre-bebe (Le Boulch, 1995). Los niños pequeños, comienzan a independizarse de sus progenitores a este respecto cuando comienzan a interactuar con sus compañeros y con sus docentes, que se encuentran fuera del núcleo familiar.

En lo que refiere al desarrollo emocional del niño o niña, cabe destacar que hacia los dos años de edad éste cuenta ya con la capacidad para expresar sus emociones. No obstante, en ciertos casos las emociones están influenciadas por la reacción de los padres (Shaffer, 2000).

El apego emocional a los padres es natural en el desarrollo infantil temprano. No obstante, cuando este se torna excesivo, al punto de que el niño no puede interactuar con otros individuos más allá de sus progenitores o no puede sentir angustia con la ausencia de éstos, se corre el riesgo de que dicho apego se torne inseguro (Bowlby, 1993).

Esto puede inhibir el desarrollo adecuado del niño o niña en el proceso de socialización. Es por ello que cabe considerar que la dependencia excesiva hacia los progenitores en el contexto de las sesiones de educación infantil no es un rasgo positivo.

Bloque 2: Canción mimada

El siguiente bloque analizado es el de canción mimada. Ésta es, tal como indica Frega (1996), una dinámica en la que se relacionan la canción, la letra y

los movimientos gestuales que las acompañan, cuyos fines son los de incentivar la memoria de los niños a través de la canción y establecer una relación entre palabra y gesto mímico.

Los resultados obtenidos son muy igualados. En 31 de las 84 observaciones (64 efectuadas y 20 perdidas) el niño o niña resultó no demostrar estar pendiente de sus padres durante la actividad en un 48,4 % de los casos al estar más pendientes de la educadora siguiendo las indicaciones de la canción mimada de la sesión musical. En el 51,6 % de los niños y niñas, sí que mostraron estar pendientes de sus padres en el mismo contexto.

S12	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	31	36,9	48,4	48,4
Presenta	33	39,3	51,6	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 11. Está pendiente de su padre o madre – Canción mimada

De los resultados se podía esperar, tanto que los niños pudieran expresarse por sí mismos independientemente de la figura paterna o materna, como que la atención dirigida a los padres en esta instancia de la dinámica realizada en la sesión musical primara por encima la propia voluntad de expresión.

Bloque 3: Audición y escucha activa

Muchos autores ponen particular énfasis en el desarrollo de la audición activa como condición de posibilidad de la educación musical temprana (Rodrigo, 2000; Montoro, 2004).

Las observaciones, demuestran, que la mayor parte de los niños y niñas, en 32 de las 84 observaciones (61 efectuadas y 23 pérdidas), no han demostrado

estar pendientes de sus padres durante las actividades de audición en un 52,5 % de los casos, dado que el niño o niña ya es autónomo y se dirige a buscar y recoger su instrumento de pequeña percusión él solo sin estar pendiente de sus padres. Con el instrumento recogido realiza su audición, llevando el pulso y haciendo el ritmo. Los padres son meros espectadores del proceso de sus hijos.

S13	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No presenta	32	38,1	52,5	52,5
Presenta	29	34,5	47,5	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 12. Está pendiente de su padre o madre – Audición y escucha activa

La audición comienza a desarrollarse de hecho en el contexto intrauterino: las sonoridades producidas dentro del vientre de la madre determinan las preferencias auditivas de los niños y niñas (Lacárcel, 1991). Determinadas formas de música, que remiten a dichas sonoridades, tienden a crear confortabilidad en los niños y niñas, fomentando la autonomía de éstos respecto a sus padres y disipando las restricciones y deficiencias que poseen aquellos que han consolidado vínculos de apego inseguro con sus padres (Bowlby, 1993).

Se espera que mediante las actividades de audición los niños no sólo puedan apreciar la música y comenzar a discriminar los diversos tipos de sonoridades, alturas, ritmos, etc., sino también que éstos se sientan seguros, de tal forma que no sientan la necesidad de estar pendientes de sus padres y puedan expresarse independientemente de las reacciones de estos últimos.

Bloque 4: Danza y baile final

Las actividades corporales basadas en la danza son de particular interés en las sesiones musicales. La danza permite la exploración y la creatividad que posibilitan la expresividad del niño o niña (Montoro, 2004).

Algunos autores (Orff, 1963; Dalcroze, 1985; Ferrari y Speccazocchi, 1985; Kindermusik, 2015), indican que existe cierta correlación entre los movimientos corporales y la asimilación musical, sobre todo en lo que respecta a los aspectos rítmicos de esta última.

Los resultados de las observaciones (64 efectuadas y 20 perdidas), arrojan que en un 70,3 % de los casos los niños y niñas se han mostrado pendientes de sus padres en el transcurso de las actividades de danza, mientras que en un 29,7 % no lo hicieron.

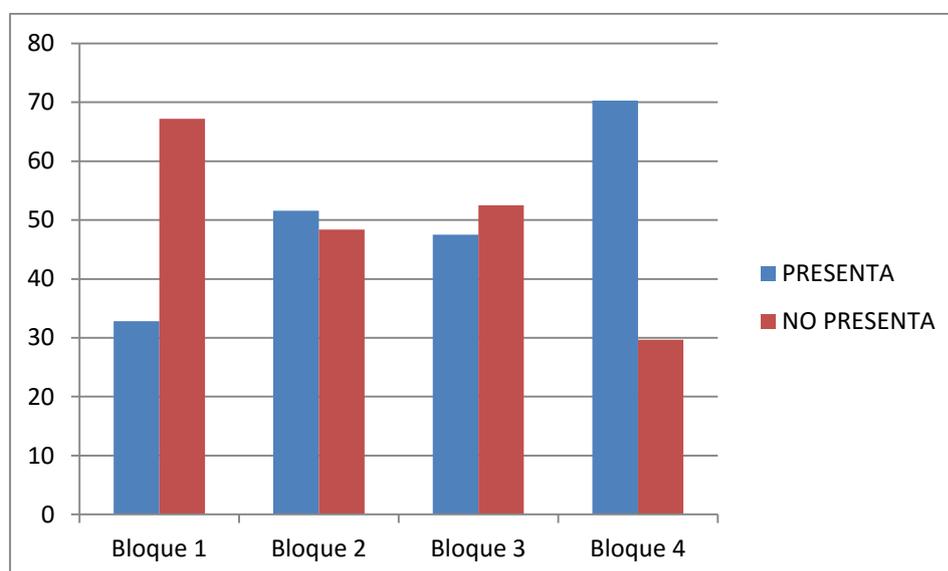
S14	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No presenta	19	22,6	29,7
	Presenta	45	53,6	70,3
	Total	64	76,2	100,0
Perdidos	np	20	23,8	
Total		84	100,0	

Tabla 13. Está pendiente de su padre o madre – Danza y baile final

Puesto que la relación con los padres, durante la infancia temprana, determina la conducta corporal del niño o niña en los primeros años (Le Boulch, 1995), y que se trata de niños y niñas en un periodo transicional de desarrollo temprano, en el cual comienzan poco a poco a desvincularse de la figura de sus progenitores, era de esperar que los niños observados se manifestaran en gran parte pendientes de sus padres en las actividades de danza, ya que en esta actividad los padres participan más con sus hijos, ya sea con la coreografía cogidos de la mano o con movimiento libre aunque pendientes de los padres.

También era de esperar que gran parte de ellos lograra interactuar más con sus compañeros, despreocupándose de la presencia de sus padres en la actividad.

En la Gráfica 1 comparativa de bloques, apreciamos que los sujetos observados están más pendientes de su padre o madre en el Bloque 2. Canción mimada y el Bloque 4. Baile y danza final, que en el Bloque 1. Presentación y juegos de falda y el Bloque 3. Audición y escucha activa, en los que están más preocupados de su actividad.



Gráfica 1. Está pendiente de su padre o madre (%) – Bloques

2. Está pendiente de sus compañeros

El desarrollo emocional está vinculado, desde el nacimiento, por el modo que los niños y niñas tienden a vincularse con su entorno social. En el núcleo familiar los niños comienzan el proceso de sociabilización, pero a partir de los dos años de edad aproximadamente, conjuntamente con el desarrollo de la autoconciencia y la vitalidad emocional, los niños y niñas comienzan a multiplicar su interrelación con otros niños y niñas (Berger y Thompson, 1997).

Las conductas imitativas del niño o niña no sólo responden al entorno familiar más cercano –madre, padre, hermanos, etc.– sino que también se ven influenciadas por la interacción con sus semejante (Berger y Thompson, 1997).

El apego se extiende más allá del hogar (Giménez-Dasí y Mariscal, 2008), siendo fundamental el foco de atención puesto por los niños en sus compañeros en los procesos educativos. Es preciso evaluar, de acuerdo a las observaciones llevadas a cabo en la presente investigación, qué tan pendientes están los niños de sus compañeros en los cuatro bloques que constituyen las sesiones de educación musical temprana, así como en qué sentido contribuyen éstas en su desarrollo psicosocial.

Para ver cuán pendientes estaban los niños de sus compañeros durante las actividades realizadas en las sesiones musicales, se reparó en la forma en que se observaban los unos a los otros, así como en la voluntad por interactuar entre ellos y por obtener los instrumentos.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

El desarrollo de las amistades y de la interacción social del niño en general se ve propiciado, durante la infancia temprana, por las actividades lúdicas. Como bien se ha indicado, los juegos de falda y de presentación constituyen herramientas considerables para el desarrollo de las sesiones musicales. Estos juegos poseen la capacidad de desarrollar la empatía del niño, así como sus aptitudes comunicativas, que se dan conjuntamente al desarrollo de las emociones secundarias o complejas (Shaffer, 2000).

De acuerdo con las observaciones llevadas a cabo durante la investigación en cuestión (61 efectuadas y 23 perdidas), en el 60,7 % de los casos los niños y niñas mostraron estar pendientes de sus compañeros en el transcurso de la presentación y juegos de falda. En cambio, en el 39,3 % restante de los casos, no se demostró interés en el modo en que sus compañeros llevaron a cabo

dichas dinámicas, al estar más pendientes de la educadora o de su muñeco en los juegos de falda.

S21	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	24	28,6	39,3	39,3
Presenta	37	44,0	60,7	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 14. Está pendiente de sus compañeros – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

No sucedió lo mismo durante el bloque destinado a la canción mimada. Se pretendía constatar mediante la observación que los niños y niñas no tienden a estar pendientes de sus compañeros durante este bloque. Sin embargo, de las 84 observaciones (64 efectuadas y 20 perdidas), bastante más de la mitad de los casos observados, un 68,8 %, demostraron estar pendientes de sus compañeros, principalmente a través de la mirada fija hacia sus compañeros para reafirmarse en los movimientos de la canción mimada.

S22	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	20	23,8	31,3	31,3
Presenta	44	52,4	68,8	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 15. Está pendiente de sus compañeros – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

En las actividades de audición, como era de esperar, un poco más de la mitad de los niños y niñas lograron concentrarse en la música presentada, más allá de estar pendientes de sus compañeros. En el 45,9 % de los casos observados se dio indicios de estar pendientes de sus compañeros, principalmente a través de la mirada fija. El resto, un 54,1 % estuvieron más pendientes de buscar y recoger su instrumento de pequeña percusión, realizar la actividad individual y luego devolver su instrumento al lugar de recogida, siendo los padres meros espectadores sentados en el suelo detrás de ellos.

S23	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	33	39,3	54,1	54,1
Presenta	28	33,3	45,9	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 16. Está pendiente de sus compañeros – Audición y escucha activa

Bloque 4: Danza y baile final

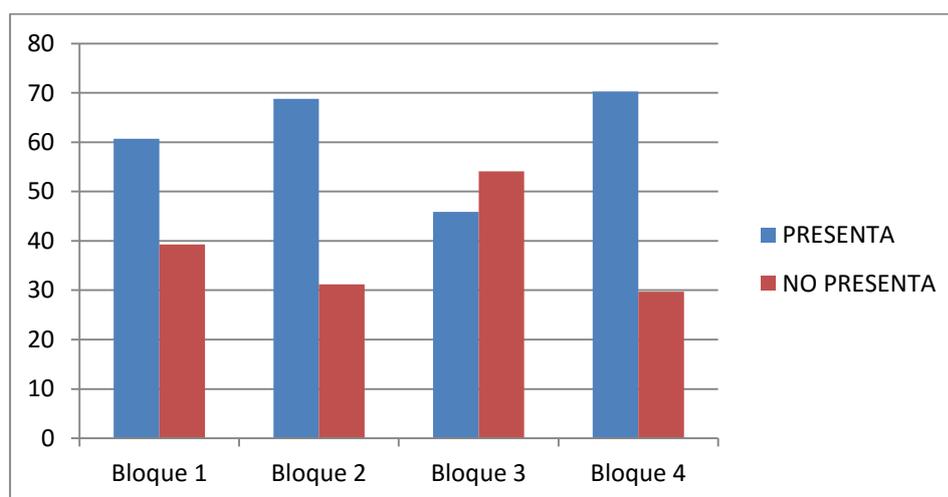
Alrededor de los dos años, los niños suelen demostrar claros intentos de llevar a cabo movimientos de expresión corporal o danza con otras personas (Lafarga, 2000). En base a esta idea, se esperaba que los niños se mostraran pendientes de sus compañeros en el bloque final de las sesiones.

En la mayor parte de los casos observados, un 70,3 % los niños y niñas han mostrado estar pendientes de sus compañeros en las actividades finales de danza de las sesiones musicales, ya que en muchas canciones de la actividad es necesario darse las manos entre compañeros y requiere en cierta manera estar pendientes para seguir el movimiento propuesto por la educadora.

S24	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	19	22,6	29,7	29,7
Presenta	45	53,6	70,3	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 17. Está pendiente de sus compañeros – Danza y baile final

En la Gráfica 2 comparativa de bloques, los sujetos observados están claramente pendientes de sus compañeros en todos los bloques, a excepción del Bloque 3. Audición y escucha activa, en el que estaban más pendientes de su actividad individual.



Gráfica 2. Está pendiente de sus compañeros (%) – Bloques

3. Se muestra participativo con sus compañeros

La edad de los niños y niñas observados responde a una etapa evolutiva en la cual el apego se extiende al ámbito extra-familiar y comienza a desarrollarse la capacidad del individuo para interactuar con sus compañeros (Berger y Thompson, 1997; Giménez-Dasí y Mariscal 2008).

Los indicadores de voluntad de interacción con sus compañeros hacen referencia al modo en que el niño o niña observada se acerca a ellos, para abrazarlos, tomarles la mano o bailar con ellos. Debe considerarse la forma en que el niño mira a sus compañeros, y si sonríe o no con facilidad al establecer algún tipo de respuesta o contacto visual con ellos.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

Tal como se esperaba, en la gran mayoría de los casos, un 90,2 %, los niños y niñas no se muestran participativos con el resto de sus compañeros, al ser una actividad individual y estar más pendientes de la educadora, sus movimientos, su mímica o de su muñeco en los juegos de falda.

S31	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	55	65,5	90,2	90,2
Presenta	6	7,1	9,8	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 18. Se muestra participativo con sus compañeros – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

Los resultados en este bloque son casi análogos en lo que respecta al segundo bloque de las sesiones musicales, donde en la gran mayoría de los casos, un 90,6 %, los niños y niñas no se muestran participativos con el resto de sus compañeros. Están más pendientes de las indicaciones de la educadora que de sus compañeros al ser una actividad individual.

S32	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	58	69,0	90,6	90,6
Presenta	6	7,1	9,4	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 19. Se muestra participativo con sus compañeros – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

En las actividades de audición, si bien en la mayor parte de los casos, un 78,7 %, los niños y niñas se han mostrado ajenos a la participación con sus compañeros, en un 21,3 % de los casos han demostrado tener la voluntad de interactuar con ellos durante las actividades, principalmente mediante la búsqueda de complicidad con la mirada y el intercambio de sonrisas. Como ya hemos mencionado anteriormente, se trata de una actividad individual. Ir a buscar y recoger su instrumento de pequeña percusión, realizarla con cierto individualismo y egocentrismo, para luego volver a dejar el instrumento en el lugar asignado por la educadora. Puede darse una ligera participación con los compañeros cuando deciden percutir en el instrumento del que tiene a su lado, o cuando se les cae o tiran lejos el mismo que recoge uno de sus compañeros al realizar esta actividad.

S33	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	48	57,1	78,7	78,7
Presenta	13	15,5	21,3	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 20. Se muestra participativo con sus compañeros – Audición y escucha activa

Bloque 4: Danza y baile final

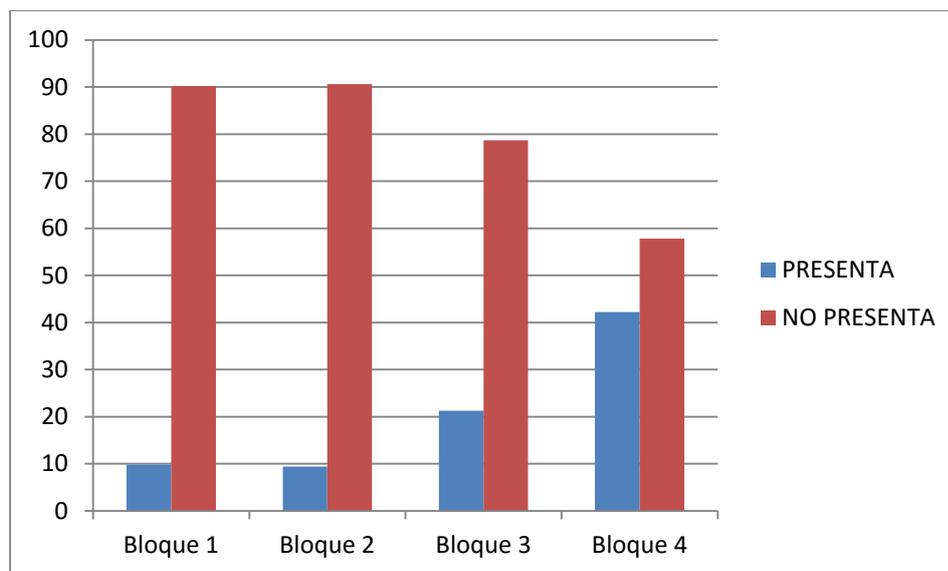
Las actividades de danza, por su carácter grupal y participativo intrínseco (Lafarga, 2000), deberían suscitar entre los niños y niñas cierta voluntad de interacción.

Por este motivo, es interesante comprobar que los resultados de las observaciones han arrojado que en el 57,8 % de los casos los niños y niñas se mostraron no participativos con sus compañeros, bailando y riendo junto a sus padres. Los niños pueden estar pendientes de sus compañeros para realizar y seguir el desarrollo de la actividad o movimiento del baile aunque guardando su individualidad y preferencia a los padres en el momento de buscar complicidad. Hemos comprobado que dependiendo del tipo de música, los niños se niegan a a veces dar las manos a sus compañeros, pero no a sus padres e ir por libre aunque se trate de una rollana.

S34	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	37	44,0	57,8	57,8
Presenta	27	32,1	42,2	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 21. Se muestra participativo con sus compañeros – Danza y baile final

En la Gráfica 3 comparativa de bloques, apreciamos claramente una tendencia en los cuatro bloques que los sujetos no se muestran participativos con sus compañeros, buscando la individualidad por encima de todo.



Gráfica 3. Se muestra participativo con sus compañeros (%) – Bloques

4. Mira a la educadora

En el contexto educativo de Cataluña el rol del docente privilegiado es el de facilitador. Esto supone que el docente debe guiar a los niños en las actividades, facilitándoles situaciones en los que ellos mismos puedan operar con la finalidad de lograr adecuadamente su propio aprendizaje (Generalitat de Catalunya, 2012).

Resulta conveniente que exista un alto grado de interacción entre los docentes y los alumnos. Se trata que el docente incite al alumno a realizar determinadas actividades en función de los objetivos educacionales previamente fijados.

Se ha considerado evaluar de qué modo los niños y niñas interactúan, principalmente a través de la mirada, con la educadora a cargo de las sesiones de música. Para ello se ha considerado en cada uno de los bloques la búsqueda por parte del niño y niña de la mirada de gratitud de la educadora, así como el modo en que ésta es mirada por los alumnos (si le sonríen con facilidad, si el alumno busca imitar a la educadora, empleando por ejemplo los instrumentos de ésta, etc.).

Como se esperaba antes de la realización de las observaciones, la mayor parte de los niños y niñas han demostrado mirar atenta y afectuosamente a la educadora a cargo.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

Durante la presentación y los juegos de falda se ha demostrado que la atención recae principalmente sobre la educadora. En el 90,2 % de los casos los niños y niñas tienden a mirar a la educadora en el momento de llevar a cabo estos juegos. En este bloque los niños y niñas están pendientes de ella para imitar en cualquier momento sus gestos, así como todo lo que tienen que hacer con su muñeco en los juegos de falda.

S41	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No presenta	6	7,1	9,8	9,8
Presenta	55	65,5	90,2	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 22. Mira a la educadora – Presentación y juegos de falda

Es preciso recordar que durante este tipo de actividades los niños no habían mostrado particular interés por sus padres o sus compañeros, aunque, como se puede ver, sí por la que lleva las sesiones.

Bloque 2: Canción mimada

Conclusiones similares pueden desprenderse de lo ocurrido durante el bloque correspondiente a la canción mimada. En el 89,1 % de los casos, los niños y niñas observadas prestaron particular atención a la educadora mediante la mirada en el transcurso de las actividades relativas a este bloque, a diferencia de lo sucedido con la atención prestada a los padres y a los compañeros. Es

una actividad en que están muy pendientes de la educadora, observándola con entusiasmo y ganas de reflejarse en sus movimientos y canciones.

S42	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	7	8,3	10,9	10,9
Válidos Presenta	57	67,9	89,1	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 23. Mira a la educadora – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

Los resultados de las actividades de audición de las sesiones musicales indican, que en un 96,7 % de los casos los niños y niñas miran atentamente a la educadora en el momento de la realización de las actividades. Están pendientes de recibir la orden para escoger su instrumento de pequeña percusión, motivados para seguir el ritmo marcado y finalmente animados para devolver el instrumento en su lugar establecido.

S43	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	2	2,4	3,3	3,3
Válidos Presenta	59	70,2	96,7	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 24. Mira a la educadora – Audición y escucha activa

Bloque 4: Danza y baile final

A medida que se avanza con el análisis de resultados, es preciso prefigurar al bloque de danza como aquel en el que se da la mayor interacción, ya sea entre el niño y sus padres, entre el niño y sus compañeros o entre el niño y la educadora.

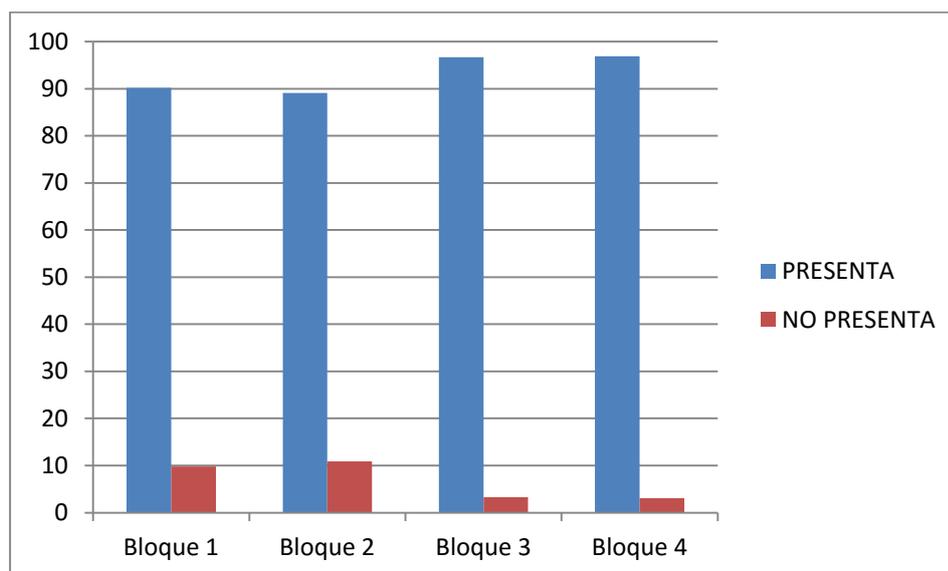
El cuarto bloque de las sesiones musicales se muestra propicio para el desarrollo de la sociabilidad infantil, puesto que durante la infancia temprana los niños tienden a interactuar mediante la corporalidad, a falta de un desarrollo refinado del lenguaje articulado, y la danza se presenta como una actividad facilitadora de dicha interacción, no exenta, asimismo, de componentes lúdicos (Lafarga, 2000).

Los resultados de las observaciones (64 efectuadas y 20 perdidas) realizadas en la presente investigación respecto a la mirada de los niños y niñas al docente en las actividades de danza, indican que en el 96,9 % de los casos, una gran mayoría miran afectuosamente a la educadora durante estas actividades. Tanto en el baile coreografiado como el libre, los niños y niñas siguen atentamente las instrucciones personalizadas para cada canción, siempre sonriendo y divirtiéndose con el movimiento y sus interrupciones cuando se producen silencios.

S44	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	2	2,4	3,1	3,1
Válidos Presenta	62	73,8	96,9	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 25. Mira a la educadora – Danza y baile final

En la Gráfica 4 comparativa de bloques, queda patente que los sujetos observados miran a la educadora con clara mayoría en los cuatro bloques de las sesiones musicales, al objeto de no perderse detalle de las instrucciones que les transmite, así como mimetizar sus gestos y expresiones.



Gráfica 4. Mira a la educadora (%) – Bloques

5. Se muestra afectuoso con los compañeros

El desarrollo psicosocial del niño o niña se ve afectado por sus lazos afectivos con el mundo que lo rodea. Si bien dichos lazos se inician en el seno familiar, principalmente referido a los padres, cabe considerar que durante el periodo que va desde los quince meses a los tres años los niños pequeños experimentan cierto equilibrio en lo que respecta a su desarrollo afectivo-sensorio-motriz. Puesto que dicho desarrollo se da contemporáneamente, e influye sin lugar a dudas en el proceso de sociabilización, es necesario que los niños y niñas se relacionen afectivamente incentivados intencionalmente por los adultos (Le Boulch, 1995).

El contexto de la educación inicial debe, por tanto, proveer a los niños y niñas de interés en las experiencias sociales en tanto búsqueda afectiva que

trascienda el contexto familiar (Berger y Thompson, 1997). Es así como los niños comienzan a forjar amistades, lo cual promueve su desarrollo socio-emocional afectivo (Bowlby, 1993).

La búsqueda de afecto se da en los niños y niñas, principalmente, mediante la proximidad (Bowlby, 1993). En cada uno de los bloques que configuran las sesiones musicales, si los niños y niñas, por propia iniciativa, se acercan a sus compañeros mostrando signos de afecto mediante conductas como el abrazo. Asimismo, es preciso considerar cómo reaccionan los niños ante el encuentro con sus compañeros: si sonríen o se muestran contentos estarán demostrando signos de afectividad entre ellos.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

Tal como era de esperar, en sólo un 11,5 % de los casos observados los niños y niñas han demostrado signos de afecto hacia sus compañeros durante las actividades de presentación y juegos de falda. En la gran mayoría de los casos (el 88,5 % restante) se han mostrado indiferentes hacia sus compañeros en el transcurso de la realización de la presentación y los juegos de falda. Al ser una actividad donde prima el individualismo al estar sentados en semicírculo en sillas pequeñas en frente a sus padres, están pendientes de la educadora y de realizar su actividad siendo indiferentes de sus padres y compañeros próximos.

S51	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	54	64,3	88,5	88,5
Válidos Presenta	7	8,3	11,5	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 26. Se muestra afectuoso con los compañeros – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En la demostración de afectividad hacia sus compañeros por parte de los niños y niñas observados durante la canción mimada, los resultados han sido similares. En el 92,2 % de los casos los niños y niñas no demostraron signos de afectividad hacia sus compañeros en el transcurso del segundo bloque de las sesiones musicales. En este bloque, los niños y niñas están de pie mirando la educadora, de espaldas a sus padres, cantando al unísono la canción programada de la actividad y no es objetivo buscar la afectuosidad.

S52	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	59	70,2	92,2	92,2
Presenta	5	6,0	7,8	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 27. Se muestra afectuoso con los compañeros – Canción mimada

En función del tipo de actividad y el estadio de desarrollo infantil de los niños y niñas observados, estos resultados no nos sorprenden al momento previo de la realización de las observaciones.

Bloque 3: Audición y escucha activa

Un caso similar es el de la audición. A pesar de que no estaba claro qué era lo que podía suceder con este ítem en particular, los resultados a este respecto, fueron cercanos a los obtenidos en las observaciones de las actividades de presentación y juegos de falda, con un 88,5 %.

Se trata de una actividad individual donde se busca que los niños y niñas toquen al unísono con la misma pulsación, siguiendo la pregunta y respuesta

de la audición. No hay mucho espacio para el afecto con los compañeros, todo al contrario, están motivados para llevar a cabo la actividad.

S53	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	54	64,3	88,5	88,5
Presenta	7	8,3	11,5	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 28. Se muestra afectuoso con los compañeros – Audición y escucha activa

Bloque 4: Danza y baile final

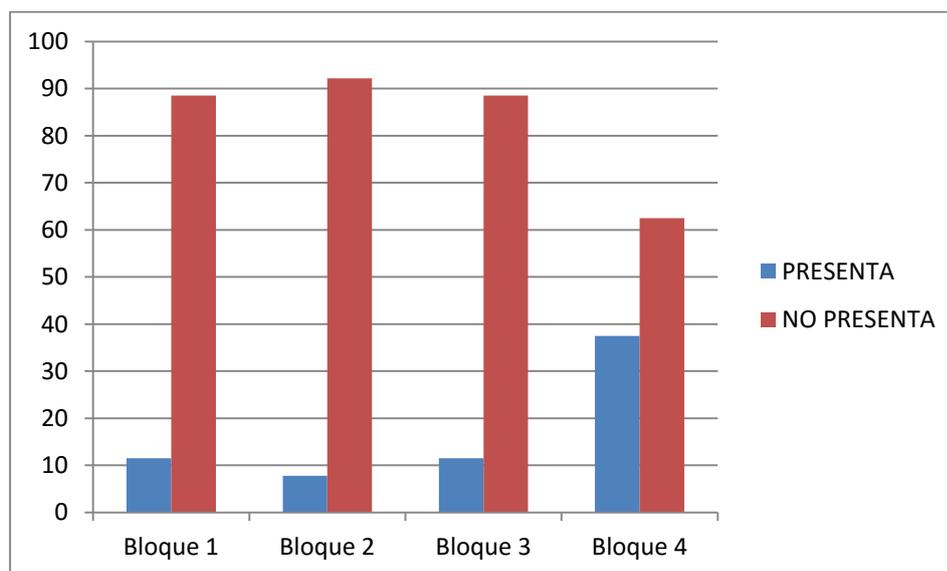
Las actividades de danza han demostrado ser aquellas en las cuales el desarrollo de la interacción social de los niños y niñas se manifiesta de forma más fuerte. No obstante, los resultados de las observaciones no coinciden siempre con lo que se esperaba. Sólo en un 37,5 % de los casos los niños y niñas han mostrado signos de afectividad hacia sus compañeros en el transcurso de estas actividades.

Mientras que se esperaba que la mayoría de los niños y niñas se mostraran afectuosos con los compañeros durante las actividades de danza, en el 62,5 % de los casos no sucedió. Los niños y niñas pueden mostrarse participativos en este bloque pero no afectuosos con sus compañeros, ya que la figura del padre o madre presente junto a ellos acapara en ese momento su atención.

S54	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	40	47,6	62,5	62,5
Presenta	24	28,6	37,5	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 29. Se muestra afectuoso con los compañeros – Danza y baile final

En la Gráfica 5 comparativa de bloques, apreciamos como los sujetos observados no se muestran afectuosos con los compañeros con clara mayoría en los cuatro bloques de las sesiones musicales, estando más pendientes de su actividad en cada bloque o demostrando mayor afectuosidad con su padre o madre.



Gráfica 5. Se muestra afectuoso con los compañeros (%) – Bloques

6. Se muestra afectuoso con su padre o madre

La afectividad del niño o niña está ligada con la figura de sus progenitores. El apego emocional hacia los padres es muy frecuente en la etapa temprana de la niñez, pues es anterior a cualquier otro tipo de afectividad (Bowlby, 1993).

Los resultados obtenidos en lo que refiere a este ítem dan cuenta de la dimensión afectiva del apego que los niños y niñas sienten por sus padres. Las cifras mayoritarias están referidas a la presentación por parte de los niños y niñas de signos de afecto hacia sus padres (voluntad de llamar la atención, voluntad de ser abrazados y besados por ellos, etc.).

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

Durante las actividades de presentación y juegos de falda, tal como era de esperar, en casi la totalidad de los casos, un 98,4 %, los niños y niñas observados manifestaron afectividad y cariño hacia sus padres.

S61	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	1	1,2	1,6	1,6
Válidos Presenta	60	71,4	98,4	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 30. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En lo que refiere al bloque de la canción mimada, de las 84 observaciones (64 efectuadas y 20 perdidas), en el 100 % de los casos, los niños y niñas se mostraron afectuosos con su padre o madre. Al principio y al terminar la canción, el niño o niña suele estar muy afectuoso con sus padres.

S62	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Presenta	64	76,2	100,0	100,0
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 31. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

Como era de esperar, en el 98,4 % de los casos los niños y niñas observadas en este bloque dieron signos de afectividad hacia los padres también en la audición de las sesiones musicales. A pesar de estar pendientes de la educadora y sus instrucciones, el principio y el final de la actividad es el momento que suelen expresar afecto con sus padres, especialmente cuando los padres les felicitan como signo de actitud positiva.

S63	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	1	1,2	1,6	1,6
Válidos Presenta	60	71,4	98,4	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 32. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Audición y escucha activa

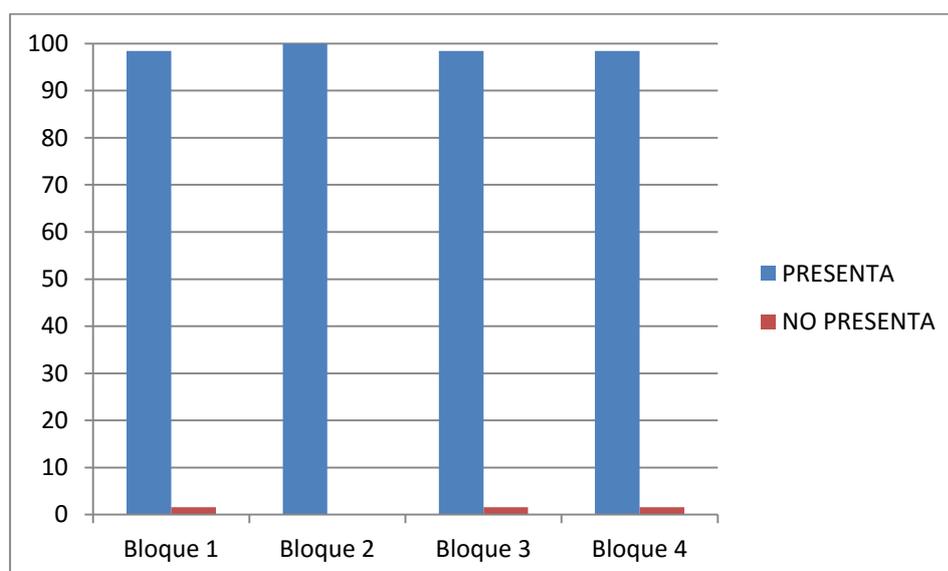
Bloque 4: Danza y baile final

En las actividades de danza y baile final, tal como era también de esperar, en la mayor parte de los casos, un 98,4 %, los niños y niñas mostraron afecto con sus progenitores. Es lógico ya que durante esta actividad, tienen más contacto físico directo con ellos, buscando abrazos y besos.

S64	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	1	1,2	1,6	1,6
Presenta	63	75,0	98,4	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 33. Se muestra afectuoso con su padre o madre – Danza y baile final

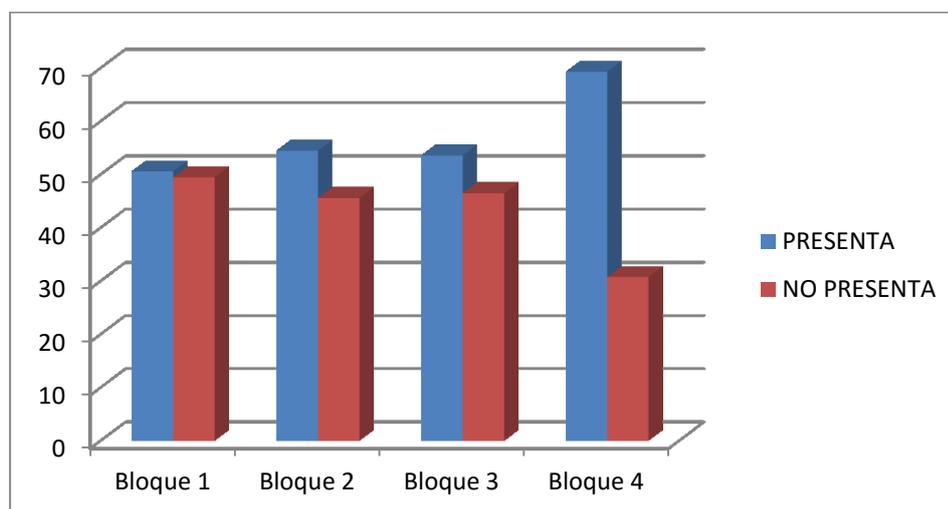
En la Gráfica 6 comparativa de bloques, apreciamos en este ítem como los sujetos observados se muestran afectuosos con su padre o madre, con clara y amplia mayoría de resultados casi igualados en los cuatro bloques de las sesiones musicales.



Gráfica 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre (%) – Bloques

En resumen, en lo que respecta a sociabilidad, en los cuatro bloques observamos resultados de “Presenta” superiores al 50 % (de 50,57 % a 69,27 %) por encima de los de “No presenta”. En el Ítem 4. Mira a la educadora y en el Ítem 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre hemos observado resultados cercanos al 97 % y 100 % respectivamente. En cambio, en el Ítem

3. Se muestra participativo con sus compañeros y en el Ítem 5. Se muestra afectuoso con los compañeros, los resultados de “No presenta” son muy superiores a los de “Presenta”.



Gráfica 7. Sociabilidad (%) – Bloques

De igual forma y según el primer y principal objetivo de esta investigación explicado en el apartado 5.2. Objetivos de la investigación, exponemos y analizamos a continuación los resultados de las frecuencias y porcentajes obtenidos de las observaciones realizadas, presentados por ítems de actitud, independientemente del sexo de los sujetos observados.

6.1.2.2. Ítems de actitud

Los siete ítems que siguen corresponden a las actitudes manifestadas por los niños y niñas en el transcurso de las sesiones musicales observadas. Se trata de corroborar si las sesiones musicales generan actitudes positivas en los niños y niñas, con la finalidad de averiguar si existe cierta relación entre el grado de sociabilidad y el tipo de actitud adoptada.

Los ítems denotan diferentes actitudes positivas que han podido ser observadas en los cuatro bloques que constituyen las sesiones musicales.

1. Se muestra tranquilo

La música tiene gran poder tranquilizador, emocionalmente hablando. Generalmente se suele emplear la música, sobre todo la canción, para acunar a los niños y niñas dado que la estimulación rítmica, el tempo ralentizado y la monotonía de ciertas melodías suelen inducirlos al sueño (Lacárcel, 1991).

Las canciones empleadas en las sesiones musicales son de diferente estilo y ritmo, pero adecuadas a la edad de niños pequeños, las cuales les hacen sentir seguros con la finalidad de un mejor desarrollo de las dimensiones expresivas y cognitivas. Es por ello que se ha presupuesto, primero, y corroborado, tras la observación, que los niños y niñas tienden a tranquilizarse en cada uno de los cuatro bloques de las sesiones de educación musical.

Para determinar si los niños y niñas estaban o no tranquilos se ha observado si éstos se mostraban sosegados, si estaban o no inquietos, si estaban serenos y si demostraban atención al seguir los movimientos del resto con la mirada.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

En el 91,8 % de los casos los niños y niñas observados se han mostrado tranquilos en el transcurso de las actividades de presentación y juegos de falda. Al empezar la sesión musical, los niños y niñas suelen llegar tranquilos pero no siempre. El primer bloque es el de comienzo de actividades y la presentación ayuda al equilibrio del grupo.

A11	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	5	6,0	8,2	8,2
Presenta	56	66,7	91,8	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 34. Se muestra tranquilo – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En el bloque dedicado a la canción mimada se han obtenido resultados similares. En el 89,1 % de las sesiones observadas los niños y niñas se han mostrado tranquilos. Están pendientes de la educadora, siguiendo la mirada con ganas de seguir sus instrucciones.

A12	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	7	8,3	10,9	10,9
Presenta	57	67,9	89,1	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 35. Se muestra tranquilo – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

De acuerdo con los resultados de las observaciones realizadas en este bloque, en el 95,1 % de los casos los niños y niñas se han mostrado tranquilos. Están atentos y tranquilos a las entradas de ritmo de la audición o cuando les toca realizar su pequeña percusión con su instrumento escogido, aunque no sigan perfectamente el tempo de la canción o audición.

A13	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	3	3,6	4,9	4,9
Válidos Presenta	58	69,0	95,1	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 36. Se muestra tranquilo – Audición y escucha activa

Bloque 4: Danza y baile final

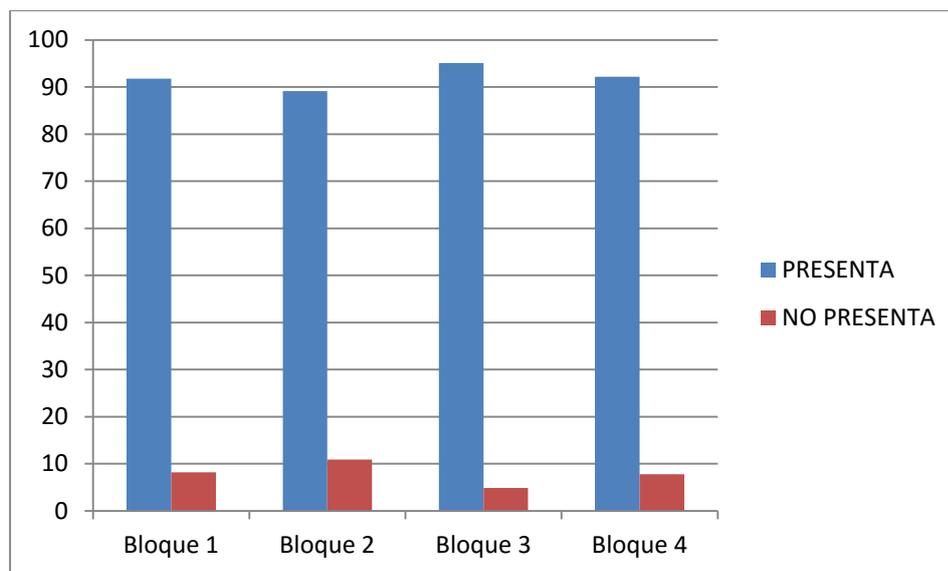
La observación de las actividades de danza ha arrojado resultados similares a los anteriores. En el 92,2 % de los casos los niños y niñas se mostraron seguros y tranquilos durante las actividades. Es una actividad que les gusta mucho.

Si se considera que, de acuerdo a los ítems anteriores, referidos al grado de sociabilidad, es durante este bloque que los niños y niñas se muestran más sociables, es pertinente también considerar que la tranquilidad y la seguridad tienden a incentivar la interacción entre los niños y niñas.

A14	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	5	6,0	7,8	4,9
Válidos Presenta	59	70,2	92,2	100,0
Válidos Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 37. Se muestra tranquilo – Danza y baile final

En el Ítem 1. Se muestra tranquilo, los cuatro bloques muestran resultados superiores al 89 %, siendo el Bloque 3. Audición y escucha activa el que presenta un mayor porcentaje (95,1 %).



Gráfica 8. Se muestra tranquilo (%) – Bloques

2. Muestra interés

Uno de los objetivos de las sesiones musicales es el de brindar a los niños y niñas un contexto facilitador para su desarrollo cognitivo. En este sentido, se torna imperioso incentivar el interés de los niños y niñas a través de la creación de un contexto propicio para ello, brindándoles razones y propósitos para la reorganización de sus habilidades en nuevos sistemas de acción (Shaffer, 2000).

El grado de interés de los niños ha sido medido de acuerdo a dos parámetros observables: si el niño sigue activamente a la educadora y si sonrío en el transcurso de la realización de las diversas actividades de la sesión musical.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

En el 95,1 % de los casos los niños y niñas observados mostraron interés durante la realización de las actividades de presentación y juegos de falda. Siguen a la educadora con la vista con interés y sonrío cuando los nombra en la presentación al resto del grupo, así como cuando realizan los juegos de falda.

A21	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	3	3,6	4,9	4,9
Presenta	58	69,0	95,1	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 38. Muestra interés – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En la canción mimada, los resultados han sido similares. En el 96,9 % de los casos los niños y niñas presentaron signos de atención durante el desarrollo de este bloque. Siguen la educadora con interés para mimetizar los gestos de la canción mimada y aprender canciones nuevas.

A22	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	2	2,4	3,1	3,1
Presenta	62	73,8	96,9	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 39. Muestra interés – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

El interés ha sido manifestado, en el 90,2 % de los casos de los niños y niñas observados durante las actividades de audición. Muestran un interés particular a la hora de escoger y recoger su instrumento y percutirlo.

A23	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	6	7,1	9,8	9,8
Válidos Presenta	55	65,5	90,2	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 40. Muestra interés – Audición y escucha activa

Bloque 4: Danza y baile final

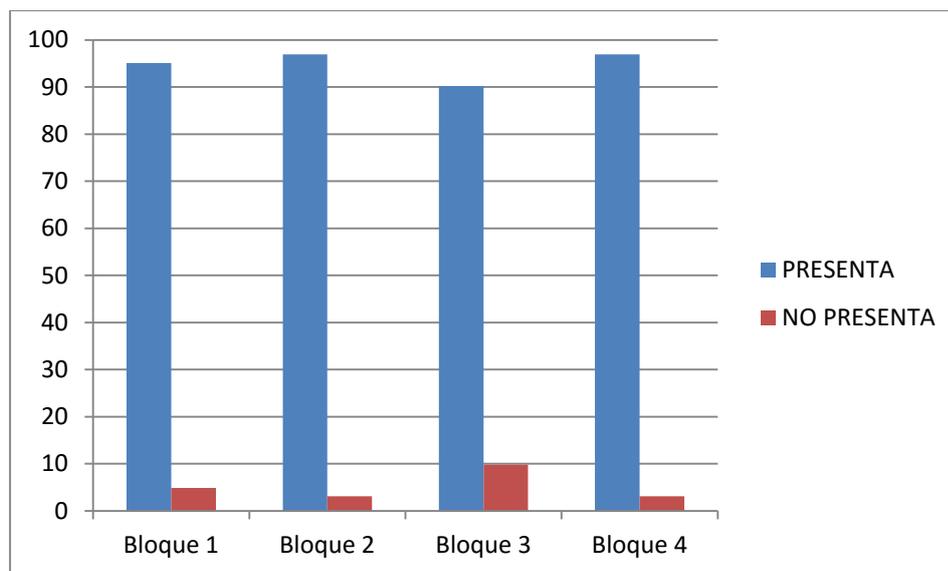
Durante las actividades de danza la mayor parte de los casos observados, un 96,9 %, se manifestó interés como en los otros bloques de la sesión. Esto indica que, tal como se esperaba, es posible corroborar que las sesiones musicales, en sus diversos aspectos, tienden a estimular la atención de los niños y niñas.

Muestran especial interés en seguir a la educadora en las nuevas danzas y en la repetición de movimientos.

A24	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	2	2,4	3,1	3,1
Válidos Presenta	62	73,8	96,9	100,0
Válidos Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 41. Muestra interés – Danza y baile final

En el Ítem 2. Muestra interés, los cuatro bloques muestran resultados superiores al 90 %, estando igualados el Bloque 2. Canción mimada y el Bloque 4. Danza y baile final que presentan un mayor porcentaje (96,9 %).



Gráfica 9. Muestra interés (%) – Bloques

3. Se muestra contento

En tanto contexto facilitador para el desarrollo, las sesiones musicales deberían promover en los sujetos emociones y sentimientos positivos, como la alegría y el gozo. Se sabe que entre los tres y los seis meses de edad los niños y niñas ya manifiestan emociones de alegría, placer y asombro ante los estímulos sonoros (Lacárcel, 1991).

En consecuencia, principalmente se ha observado si los niños y niñas ríen y se sonríen durante los cuatro bloques de la sesión, para así determinar si se muestran o no contentos.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

En el 91,8 % de los casos los niños y niñas observados se han mostrado contentos durante las actividades de presentación y juegos de falda. Se muestran especialmente contentos físicamente cuando les nombra al grupo en la presentación. En algún caso sienten ligera vergüenza al ser foco de atención del resto del grupo.

A31	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	5	6,0	8,2	8,2
Válidos Presenta	56	66,7	91,8	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 42. Se muestra contenido – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En un porcentaje ligeramente inferior de los casos, 82,8 %, los niños y niñas se mostraron contentos durante el bloque de la canción mimada. Suelen exteriorizar los gestos de la canción mimada con su cuerpo, saltando y aplaudiendo de contentos.

A32	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	11	13,1	17,2	17,2
Válidos Presenta	53	63,1	82,8	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 43. Se muestra contenido – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

Si bien sigue siendo mayoritario el número de casos que los niños y niñas se mostraron contentos durante las actividades de audición, cabe destacar que este disminuyó ligeramente al 80,3 % en lo que a este bloque respecta. Cuando tocan el instrumento que han escogido sonríen con ganas de seguir la pulsación.

A33	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	12	14,3	19,7	19,7
Válidos Presenta	49	58,3	80,3	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 44. Se muestra contento – Audición y escucha activa

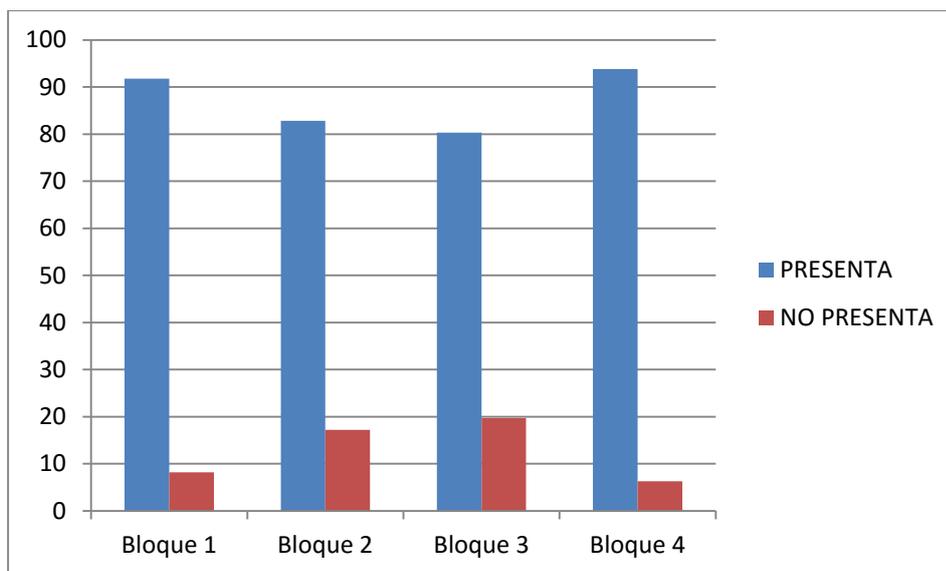
Bloque 4: Danza y baile final

Como era de esperar, durante las actividades de danza se pudo identificar una gran mayoría de los casos, 93,8 %, en que los niños y niñas manifestaron reír durante las sesiones, sonreír a la educadora y a su madre o padre. Les gusta el baile final y están contentos y felices, tanto que a veces no quieren marcharse al finalizar la sesión.

A34	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	4	4,8	6,3	6,3
Válidos Presenta	60	71,4	93,8	100,0
Válidos Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 45. Se muestra contento – Danza y baile final

En el Ítem 3. Se muestra contento, los cuatro bloques muestran resultados superiores al 80 % (de 80,3 a 93,8 %), siendo el Bloque 4. Danza y baile final el que presenta un mayor porcentaje (93,8 %).



Gráfica 10. Se muestra contenido (%) – Bloques

4. Se muestra motivado

Para que el niño o niña adopte una actitud activa durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, es necesario que se encuentre motivado. Desde el punto de vista didáctico, la educación musical no tiene como fin último la enseñanza de un determinado contenido o serie de contenidos, sino la estimulación y la promoción de la creatividad de los niños y niñas a través de la motivación (Sarget, 2003).

Se debe entender a la motivación como una de las actitudes esperables por parte de los niños y niñas en el transcurso de los cuatro bloques de sesión musical, así como una de las más fundamentales a tenerse en cuenta. Para poder identificar esta actitud en los niños observados se ha considerado si éstos adoptan actitudes positivas frente a las diversas actividades, así como si muestran entusiasmo en la realización de las mismas.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

En el 90,2 % de los casos los niños y niñas observadas manifestaron motivación durante las actividades del primer bloque de la sesión musical.

Durante la presentación de sus nombres a los compañeros del grupo se les ve motivados al taparse los ojos para hacer el *tat*, y eso hacen con alegría y sonriendo.

A41		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No presenta	6	7,1	9,8	9,8
	Presenta	55	65,5	90,2	100,0
	Total	61	72,6	100,0	
Perdidos	np	23	27,4		
Total		84	100,0		

Tabla 46. Se muestra motivado – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En una mayoría de los casos, 81,3 %, los niños y niñas observadas mostraron motivación durante el transcurso de la canción mimada. La desarrollan con ganas sin tenerles que llamar la atención porque a veces es la canción la que más les gusta.

A42		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No presenta	12	14,3	18,8	18,8
	Presenta	52	61,9	81,3	100,0
	Total	64	76,2	100,0	
Perdidos	np	20	23,8		
Total		84	100,0		

Tabla 47. Se muestra motivado – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

Tal como sucedió en el ítem anterior, durante las actividades de audición el porcentaje de los casos en que los niños y niñas se mostraron motivados son

muy similares. Cabe destacar que en una mayoría de los casos, 82 %, se mostraron motivados, frente a un 18 % en que no. En cada sesión utilizamos diferentes instrumentos de pequeña percusión, como una sorpresa, que toman con entusiasmo y con ganas de tocarlos.

A43	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	11	13,1	18,0	18,0
Válidos Presenta	50	59,5	82,0	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 48. Se muestra motivado – Audición y escucha activa

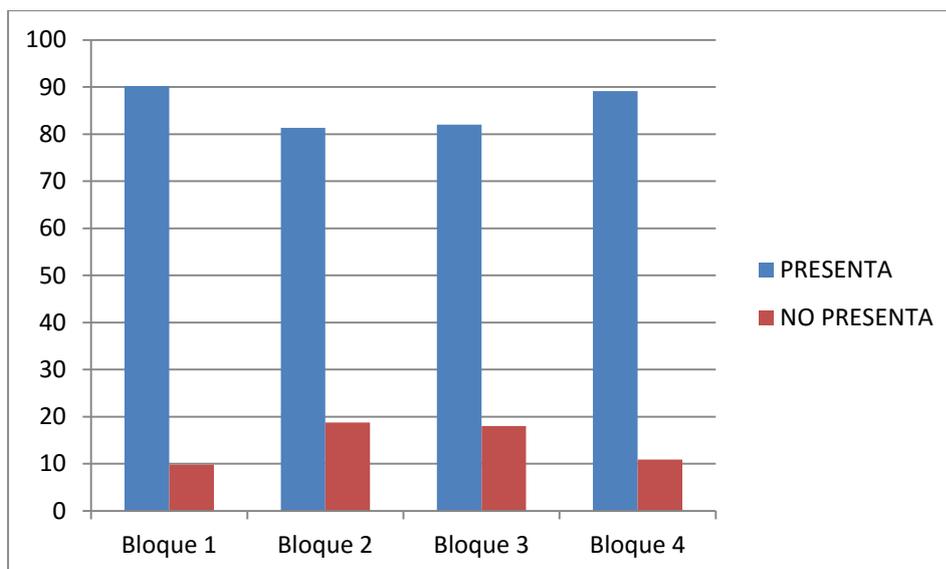
Bloque 4: Danza y baile final

En un 89,1 % de los casos los niños y niñas observadas se han mostrado motivados durante las actividades de danza. Es una de las actividades en las que se mueven más y juegan con la música y sus padres, haciéndolo con entusiasmo.

A44	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	7	8,3	10,9	10,9
Válidos Presenta	57	67,9	89,1	100,0
Válidos Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 49. Se muestra motivado – Danza y baile final

En el Ítem 4. Se muestra motivado, los cuatro bloques muestran resultados superiores al 81 % (de 81,3 % a 90,2 %), siendo el Bloque 1. Presentación y juegos de falda el que presenta un mayor porcentaje (90,2 %).



Gráfica 11. Se muestra motivado (%) – Bloques

5. Sigue a la educadora

Para dar cuenta de la atención puesta por los niños y niñas hacia la educadora se ha considerado en la observación si los niños y niñas la siguen con la mirada y si imitan sus movimientos.

Bloque 1: Presentación y juegos de faldita

En el 93,4 % de los casos los niños y niñas observados manifestaron seguir a la educadora durante el primer bloque de las sesiones. Siguen las instrucciones, la voz y los movimientos de la educadora, intentándola imitar en cada una de las actividades.

A51	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	4	4,8	6,6	6,6
Válidos Presenta	57	67,9	93,4	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 50. Sigue a la educadora – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En el 95,3 % de la totalidad de las observaciones los niños y niñas se mostraron atentos hacia la educadora en el transcurso de la canción mimada. Esta actividad requiere atención y mimetismo con la docente, tanto en la voz como en los movimientos.

A52	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	3	3,6	4,7	4,7
Válidos Presenta	61	72,6	95,3	100,0
Válidos Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 51. Sigue a la educadora – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

A diferencia de las actitudes observadas anteriormente, se ha podido constatar que el grado de atención hacia la educadora aumenta ligeramente durante las actividades de audición. Los resultados muestran que en un 96,7 % de los casos los niños y niñas observadas manifestaron atención hacia la educadora, siguiéndola con la mirada e imitando sus movimientos. Es una actividad que

requiere atención hacia las instrucciones de la educadora para iniciarla, ejecutarla y acabarla.

A53		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No presenta	2	2,4	3,3	3,3
	Presenta	59	70,2	96,7	100,0
	Total	61	72,6	100,0	
Perdidos	np	23	27,4		
Total		84	100,0		

Tabla 52. Sigue a la educadora – Audición y escucha activa

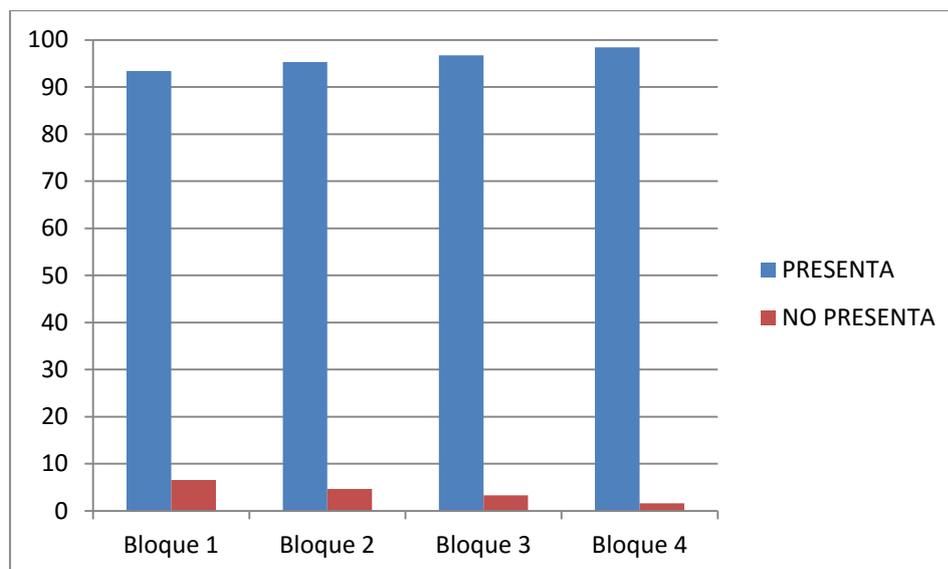
Bloque 4: Danza y baile final

Durante las actividades de danza, en el 98,4 % de los casos los niños y niñas observados manifestaron seguir a la educadora. Siempre la miran como punto y ejemplo de referencia para los movimientos de la danza y los pasos del baile.

A54		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No presenta	1	1,2	1,6	1,6
	Presenta	63	75,0	98,4	100,0
	Total	64	76,2	100,0	
Perdidos	np	20	23,8		
Total		84	100,0		

Tabla 53. Sigue a la educadora – Danza y baile final

En el Ítem 5. Sigue a la educadora, los cuatro bloques muestran resultados superiores al 93 % (de 93,4 a 98,4 %), siendo el Bloque 4. Danza y baile final el que presenta un mayor porcentaje (98,4 %).



Gráfica 12. Sigue a la educadora (%) – Bloques

6. Muestra gozo

El gozo en la música, ya sea a través de la audición o de la ejecución, resulta fundamental en el transcurso de las actividades de educación musical. Se ha considerado, por tanto, observar los indicadores de gozo en los niños y niñas durante los cuatro bloques de las sesiones musicales, con la finalidad de determinar si éstos se muestran contentos y si dan cuenta de estar disfrutando de las actividades a medida que las realizan.

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

En el 86,9 % de los casos los niños y niñas observadas han mostrado signos de gozo durante las actividades del primer bloque de las sesiones. La presentación de cada niño o niña cantando sus nombres al resto del grupo la realizan contentos, con ganas y con gozo evidente, al igual que los juegos de falda con sus muñecos.

A61	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	8	9,5	13,1	13,1
Válidos Presenta	53	63,1	86,9	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 54. Muestra gozo – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

En un 79,7 % de los casos los niños y niñas presentaron signos de gozo en el transcurso de las actividades del segundo bloque de las sesiones musicales. La Canción mimada es una de las actividades en la que deben participar mimando lo que les enseña la educadora. Eso lo hacen como un juego y lo demuestran con gozo.

A62	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	13	15,5	20,3	20,3
Válidos Presenta	51	60,7	79,7	100,0
Válidos Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 55. Muestra gozo – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

En lo que refiere al momento de la audición, de acuerdo con las observaciones efectuadas, en un 98,4 % de los casos los niños y niñas han manifestado signos de gozo durante el transcurso de la misma. El hecho de escoger un instrumento y percudirlo individualmente les llena de alegría y lo

practican con gozo y alegría al sentirse protagonistas del sonido que emiten al grupo.

A63	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	1	1,2	1,6	1,6
Válidos Presenta	60	71,4	98,4	100,0
Válidos Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 56. Muestra gozo – Audición y escucha activa

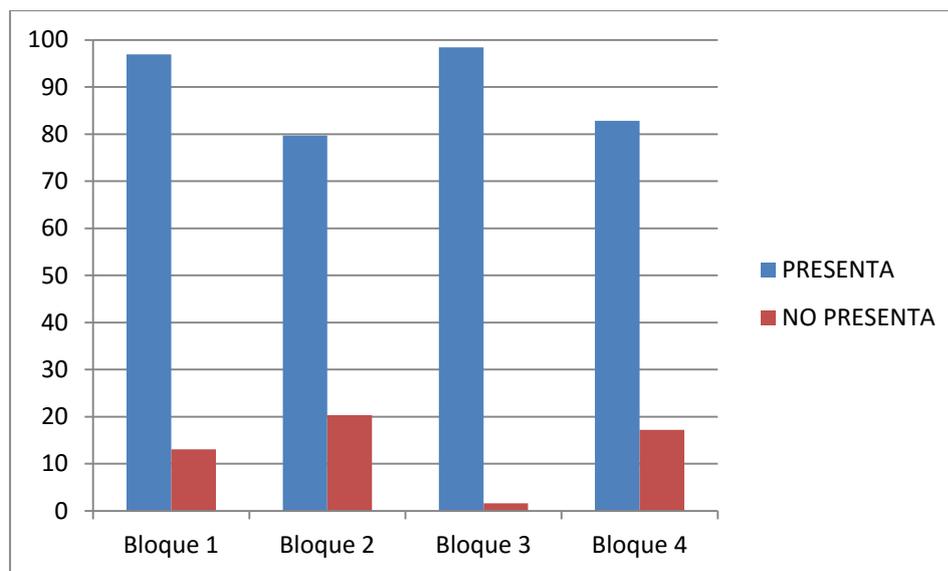
Bloque 4: Danza y baile final

En lo que respecta a las actividades de danza, en el 82,8 % de los casos los niños y niñas ha mostrado signos de gozo durante su ejecución.

A64	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	11	13,1	17,2	17,2
Válidos Presenta	53	63,1	82,8	100,0
Válidos Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 57. Muestra gozo – Danza y baile final

En el Ítem 6. Muestra gozo, los cuatro bloques muestran resultados superiores al 79 % (de 79,7 a 98,4 %), siendo el Bloque 3. Audición y escucha activa el que presenta un mayor porcentaje con un 98,4 %.



Gráfica 13. Muestra gozo (%) – Bloques

7. Busca gratificación o adulación al padre o madre

Se ha intentado, mediante este último ítem, dar cuenta de si los niños y niñas buscan o no en la realización de las actividades de educación musical gratificación o adulación por parte del padre o la madre. En este sentido, se ha valorado como negativa la actitud de aquellos niños que requieren de la gratificación de sus progenitores, puesto que la misma denota una conducta ligada al apego inseguro (Bowlby, 1993).

Bloque 1: Presentación y juegos de falda

Durante el primer bloque de las sesiones sólo en un 11,5 % de los casos los niños y niñas han demostrado buscar gratificación o adulación por parte de sus padres. Tanto en la presentación con en los juegos de falda, los niños están de espaldas a sus padres que suelen ayudarles en cierto momento de la actividad. Al final de la misma es el momento adecuado para buscar adulación pero no siempre se produce.

A71	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	54	64,3	88,5	88,5
Presenta	7	8,3	11,5	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 58. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Presentación y juegos de falda

Bloque 2: Canción mimada

El porcentaje de los casos en que los niños y niñas buscan la gratificación o adulación paterna aumentó a un 28,1 %. En estas edades, ya son más autónomos e independientes y no suelen buscar la gratificación de los padres como antes.

A72	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	46	54,8	71,9	71,9
Presenta	18	21,4	28,1	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 59. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Canción mimada

Bloque 3: Audición y escucha activa

Los resultados de los indicios de búsqueda de gratificación o adulación paterna durante el transcurso de las actividades de audición muestran, de manera similar, lo sucedido con la canción mimada, y el porcentaje de los casos en que los niños y niñas buscan gratificación o adulación paterna aumenta al 32,8 % en este bloque de las sesiones. Tanto en la audición como en la escucha activa, los niños suelen demostrar independencia y autonomía

para ejecutar las actividades no esperando gratificación de los padres, aunque en algún momento puedan colaborar con ellos.

A73	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	41	48,8	67,2	67,2
Presenta	20	23,8	32,8	100,0
Total	61	72,6	100,0	
Perdidos np	23	27,4		
Total	84	100,0		

Tabla 60. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Audición y escucha activa

Bloque 4: Danza y baile final

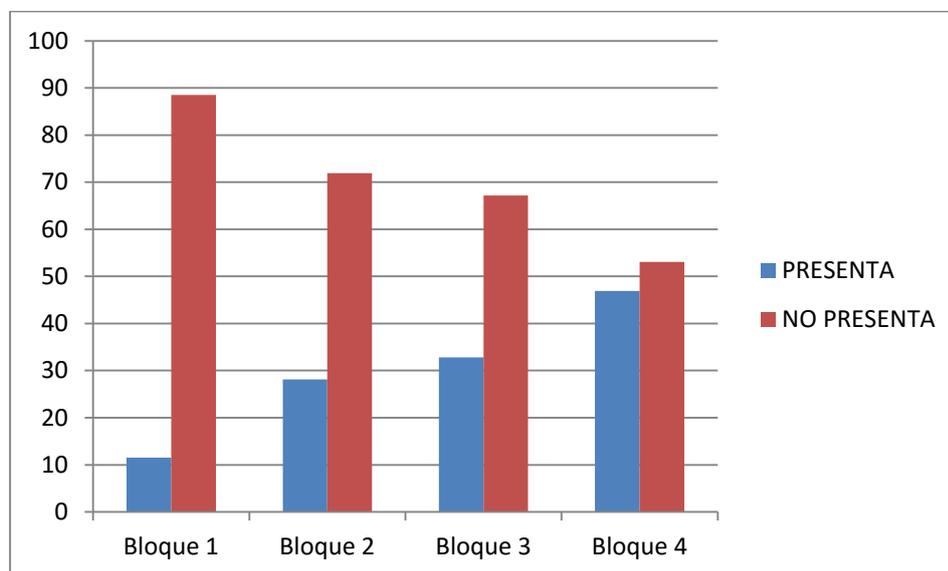
En el bloque destinado a las actividades de danza, se evidencia un aumento en el porcentaje de los casos en que los niños y niñas buscan la gratificación y adulación paterna a un 46,9 %. Se entiende ya que el contacto físico por medio de las manos es mayor en esta actividad pero prefieren danzas y bailes finales con movimientos libres. Al finalizar el baile final y la sesión musical, es cuando algunos niños pueden buscar cierta adulación, abrazos y besos de los padres.

A74	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No presenta	34	40,5	53,1	53,1
Presenta	30	35,7	46,9	100,0
Total	64	76,2	100,0	
Perdidos np	20	23,8		
Total	84	100,0		

Tabla 61. Busca gratificación o adulación al padre o madre – Danza y baile final

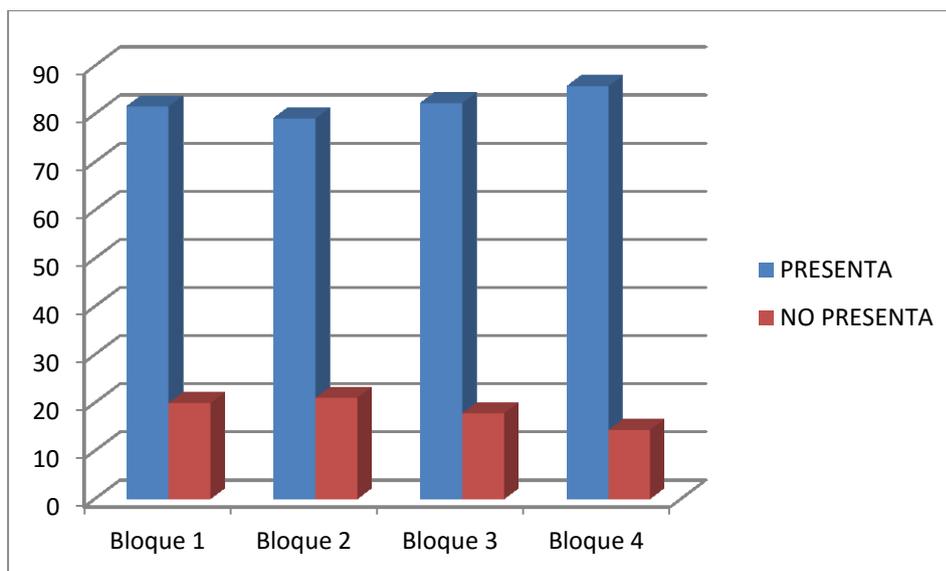
Por último, en el Ítem 7. Busca gratificación o adulación al padre o madre, los cuatro bloques muestran resultados inferiores al 47 %, siendo el Bloque 4.

Danza y baile final el que presenta un mayor porcentaje de los cuatro con un 46,9 %.



Gráfica 14. Busca gratificación o adulación al padre o madre (%) – Bloques

En resumen, el Ítem 5. Sigue a la educadora del Bloque 4. Danza y baile final, así como el Ítem 6. Muestra gozo del Bloque 3. Audición y escucha activa son las actitudes que los niños y niñas de 2 a 3 años que asisten a sesiones musicales acompañados del padre, la madre o ambos exteriorizan más esta con un 98,4 % en ambos casos. En el resumen por bloques, en cuanto a actitud, en los cuatro observamos resultados superiores al 79 % siendo el Bloque 4. Danza y baile final el que presenta mayor resultado con un 85,73 %.



Gráfica 15. Actitud (%) – Bloques

6.1.3. Resultados y análisis según el segundo objetivo

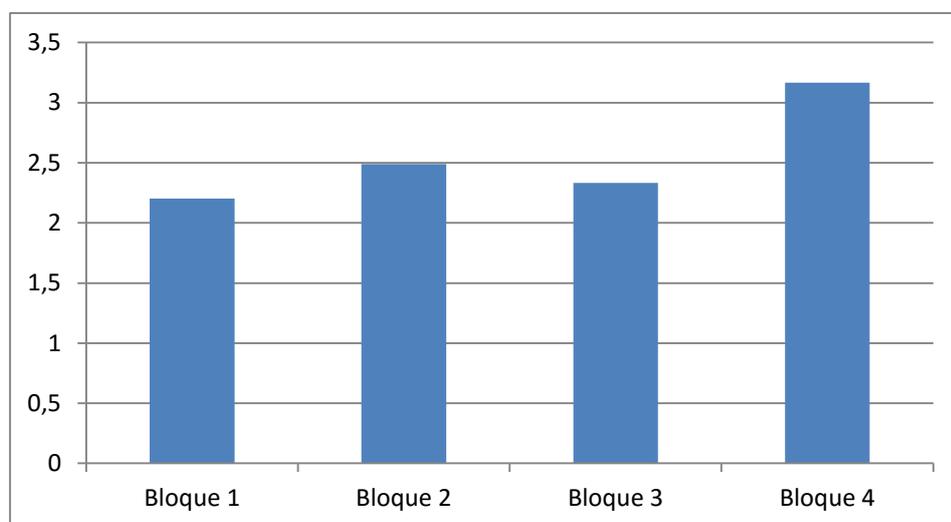
Seguimos a continuación con el segundo objetivo de esta investigación que es el de observar y registrar qué actividades que conforman los cuatro bloques definidos de las sesiones de música promueven más las conductas sociales y actitudinales o aquellas en las que surge el conflicto, y explicado en el apartado 5.2. Objetivos de la investigación.

6.1.3.1. Bloques de sociabilidad

Exponemos y analizamos a continuación los resultados de las medias cuantitativas obtenidas mediante la T de Student Fisher del programa estadístico SPSS, en lo que respecta a la sociabilidad, presentadas por cada bloque independientemente del sexo de los sujetos observados.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
bloque1 S	84	0,00	6,00	2,2024	1,61901
bloque2 S	84	0,00	6,00	2,4881	1,63172
bloque3 S	84	0,00	5,00	2,3333	1,65255
bloque4 S	84	0,00	6,00	3,1667	2,03484
N válido (según lista)	84				

Tabla 62. Sociabilidad – Medias cuantitativas por bloques e independientemente del sexo



Gráfica 16. Sociabilidad – Medias – Independencia del sexo – T de Student Fisher

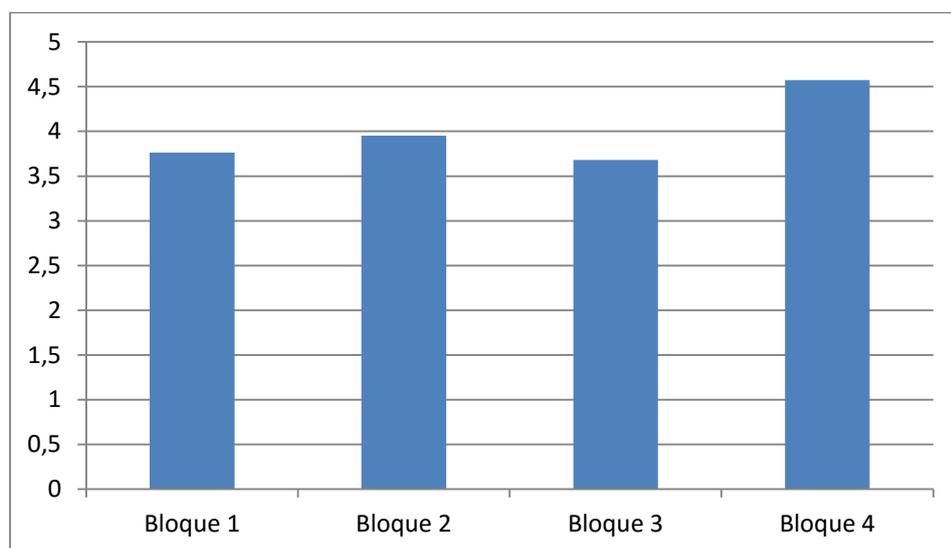
El análisis de la gráfica de medias cuantitativas T de Student Fisher para la sociabilidad en los bloques que conforman las sesiones musicales nos muestra una tendencia al alza a medida que avanza la sesión, y que llega al máximo observado en el Bloque 4. Danza y el baile final, bloque en el que observamos más sociabilidad. También observamos que la actividad musical que crea a veces cierto conflicto se produce en el Bloque 1 con el juego de falda. En él, el niño o niña no quiere colaborar con sus padres para llevar a cabo la actividad, sino que quiere desarrollarla él mismo con su propio cuerpo o con el muñeco. Ya se evidencian rasgos de autonomía de los niños y niñas, tal como mencionamos en el apartado 4.2.2. Currículo de la Generalitat de Catalunya.

6.1.3.2. Bloques de actitud

Seguimos a continuación con el segundo objetivo de esta investigación explicado en el apartado 5.2. Objetivos de la investigación. Exponemos y analizamos a continuación los resultados de las medias cuantitativas obtenidas mediante la T de Student Fisher del programa estadístico SPSS, en lo que respecta a la actitud, presentada por cada bloque independientemente del sexo de los sujetos observados.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
bloque1 A	84	0,00	7,00	3,7619	2,60500
bloque2 A	84	0,00	7,00	3,9524	2,59705
bloque3 A	84	0,00	7,00	3,6786	2,55617
bloque4 A	84	0,00	7,00	4,5714	2,79968
N válido (según lista)	84				

Tabla 63. Actitud – Medias cuantitativas por bloques e independientemente del sexo



Gráfica 17. Actitud – Medias – Independencia del sexo – T de Student Fisher

El análisis de la gráfica de medias cuantitativas T de Student Fisher para la actitud en los bloques que conforman las sesiones musicales nos muestra resultados superiores al 50 % en todos los bloques, con una tendencia al alza a

medida que avanza la sesión llegando al máximo observado en el Bloque 4. Danza y baile final con menor énfasis que para la sociabilidad.

6.1.4. Resultados y análisis según el tercer objetivo

Continuando con el tercer objetivo de esta investigación de valorar si la sociabilidad y la actitud de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos en las sesiones de música divergen en cuanto a sexo, y explicado en el apartado 5.2. Objetivos de la investigación, exponemos y analizamos a continuación los resultados de las frecuencias y porcentajes obtenidos de las observaciones realizadas, presentados por ítems y en comparativa de sexos, al objeto de comprobar si existen o no divergencias significativas.

6.1.4.1. Ítems de sociabilidad

Los resultados obtenidos de los seis ítems de sociabilidad cuyas tablas se pueden consultar en el apartado 7.2 del Anexo 7. Estadísticas, han resultado con un nivel de significación estadística $p > 0,05$ definida como no significativa (ns), es decir, atribuible a la variabilidad propia del azar.

En el Ítem 1. Está pendiente de su padre o madre del Bloque 2. Canción mimada ($p=0,046$) y del Bloque 3. Audición y escucha activa ($p=0,029$), así como en el Ítem 3. Se muestra participativo con sus compañeros del Bloque 4. Danza y baile final ($p=0,047$), registramos un nivel de significación estadística $p < 0,05$ definida como significativa (s), es decir, no atribuible a la variabilidad propia del azar. En los tres ítems observados apreciamos divergencias significativas de sociabilidad en relación al sexo.

			sexo		Total
			niña	niño	
P= 0.046 sig					
S12	No presenta	Recuento	12	19	31
		% dentro de sexo	36,4 %	61,3 %	48,4 %
	Presenta	Recuento	21	12	33
		% dentro de sexo	63,6 %	38,7 %	51,6 %
Total	Recuento		33	31	64
	% dentro de sexo		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 64. Comparativa de sexos – Canción mimada – Está pendiente de su padre o madre

			sexo		Total
			niña	niño	
P=0.029 sig					
S13	No presenta	Recuento	12	20	32
		% dentro de sexo	38,7 %	66,7 %	52,5 %
	Presenta	Recuento	19	10	29
		% dentro de sexo	61,3 %	33,3 %	47,5 %
Total	Recuento		31	30	61
	% dentro de sexo		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 65. Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Está pendiente de su padre o madre

			sexo		Total
			niña	niño	
P=0.047 sig					
S34	No presenta	Recuento	23	14	37
		% dentro de sexo	69,7 %	45,2 %	57,8 %
	Presenta	Recuento	10	17	27
		% dentro de sexo	30,3 %	54,8 %	42,2 %
Total	Recuento		33	31	64
	% dentro de sexo		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 66. Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra participativo con sus compañeros

Del análisis de las frecuencias y porcentajes de observaciones recogidas para cada ítem de sociabilidad y de actitud resultantes de aplicar el estadístico T de Student Fisher, resultan con un nivel de confianza del 95 % (alfa=5 %) y el

nivel de significación estadística resulta mayoritariamente como no significativo (ns) para $p > 0.05$, es decir, atribuible a la variabilidad propia del azar. Hemos observado que en los bloques la sociabilidad de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos en las sesiones de música no diverge en cuanto a sexo.

6.1.4.2. Ítems de actitud

En los siete ítems de actitud cuyas tablas se pueden consultar en el apartado 7.2 del Anexo 7. Estadísticas, han resultado casi todos con un nivel de significación estadística $p > 0,05$ definida como no significativa (ns), es decir, atribuible a la variabilidad propia del azar. Solo en dos casos, en el Ítem 5. Sigue a la educadora del Bloque 1. Presentación y juegos de falda ($p = 0,049$), así como en el Ítem 6. Muestra gozo del Bloque 4. Danza y baile final ($p = 0,027$), registramos un nivel de significación estadística $p < 0,05$ definida como significativa (s), es decir, no atribuible a la variabilidad propia del azar. En ambos ítems apreciamos divergencias significativas de actitud en relación al sexo. En resumen, hemos observado que en los bloques la actitud de niños y niñas de 2 a 3 años acompañados del padre, la madre o ambos en las sesiones de música no diverge en cuanto a sexo.

			sexo		Total
			niña	niño	
P=0.049 sig					
A51	No presenta	Recuento	4	0	4
		% dentro de sexo	12,5 %	0,0 %	6,6 %
	Presenta	Recuento	28	29	57
		% dentro de sexo	87,5 %	100,0 %	93,4 %
Total	Recuento	32	29	61	
	% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Tabla 67. Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Sigue a la educadora

P=0.027 sig			sexo		Total
			niña	niño	
A64	No presenta	Recuento	9	2	11
		% dentro de sexo	27,3 %	6,5 %	17,2 %
	Presenta	Recuento	24	29	53
		% dentro de sexo	72,7 %	93,5 %	82,8 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 68. Comparativa de sexos – Danza y baile final – Muestra gozo

6.1.4.3. Bloques de sociabilidad

Exponemos y analizamos a continuación los resultados de las medias cuantitativas obtenidas mediante la T de Student Fisher del programa estadístico SPSS, en lo que respecta a la sociabilidad, presentadas por cada bloque en comparativa de sexos, al objeto de comprobar si existen o no divergencias significativas.

P=0.64 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque1 S	niña	42	2,2857	1,55054	,23925
	niño	42	2,1190	1,69939	,26222

Tabla 69. Comparativa de sexos – Bloque 1 – Sociabilidad

P=0.74 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque2 S	niña	42	2,5476	1,54923	,23905
	niño	42	2,4286	1,72701	,26648

Tabla 70. Comparativa de sexos – Bloque 2 – Sociabilidad

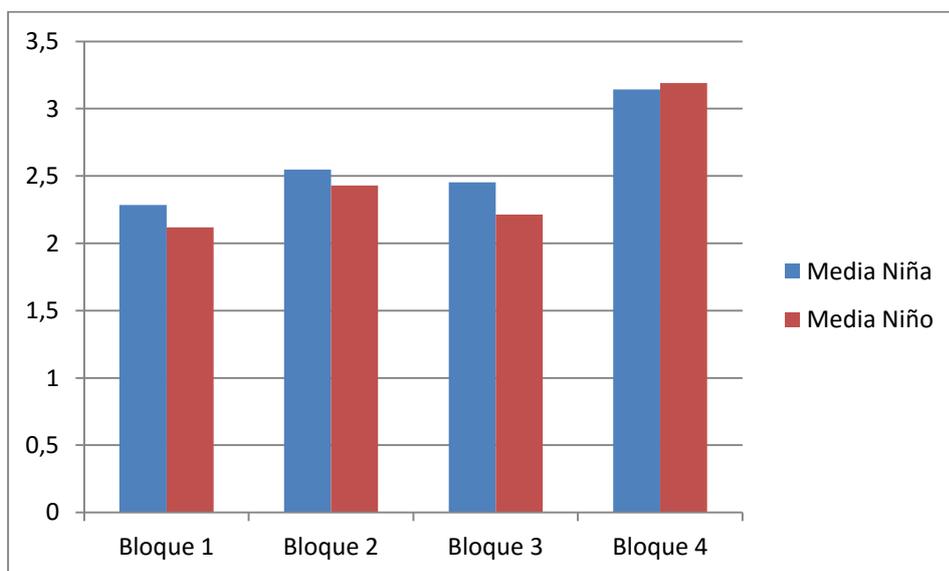
P=0.51 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque3 S	niña	42	2,4524	1,65577	,25549
	niño	42	2,2143	1,66067	,25625

Tabla 71. Comparativa de sexos – Bloque 3 – Sociabilidad

P=0.91 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque4 S	niña	42	3,1429	1,89443	,29232
	niño	42	3,1905	2,18909	,33778

Tabla 72. Comparativa de sexos – Bloque 4 – Sociabilidad

Podemos apreciar mejor esa no significación en la sociabilidad de bloques de las sesiones musicales mediante la siguiente gráfica representada por diagrama de barras en la que las diferencias muestran ser mínimas:



Gráfica 18. Sociabilidad – Medias – Comparativa de sexos – T de Student Fisher

6.1.4.4. Bloques de actitud

Exponemos y analizamos a continuación los resultados de las medias cuantitativas obtenidas mediante la T de Student Fisher del programa

estadístico SPSS, en lo que respecta a la actitud, presentadas por cada bloque en comparativa de sexos, al objeto de comprobar si existen o no divergencias significativas.

P=0.86 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque1 A	niña	42	3,8095	2,59679	,40069
	niño	42	3,7143	2,64378	,40794

Tabla 73. Comparativa de sexos – Bloque 1 – Actitud

P=0.80 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque2 A	niña	42	3,8810	2,53947	,39185
	niño	42	4,0238	2,68226	,41388

Tabla 74. Comparativa de sexos – Bloque 2 – Actitud

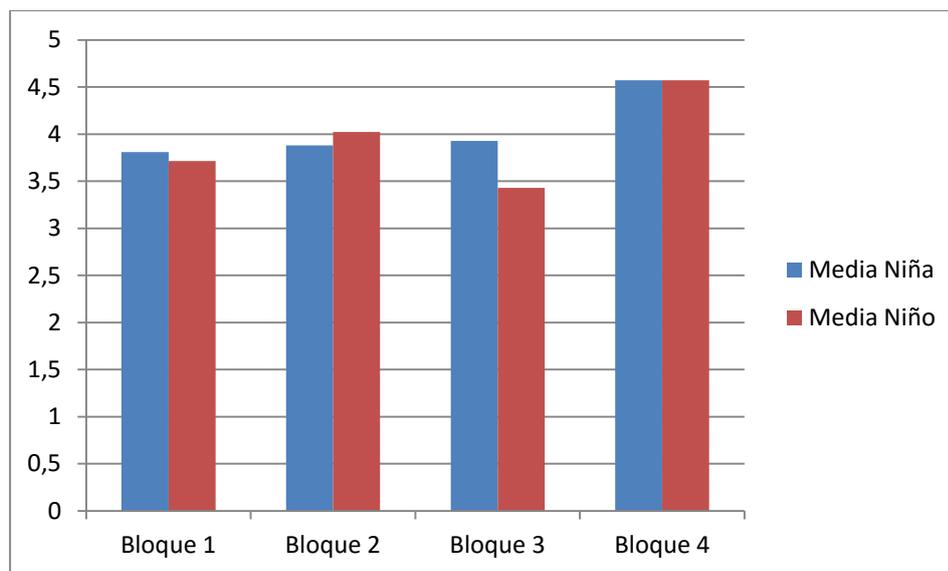
P=0.37 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque3 A	niña	42	3,9286	2,57940	,39801
	niño	42	3,4286	2,53890	,39176

Tabla 75. Comparativa de sexos – Bloque 3 – Actitud

P=0.99 ns	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
bloque4 A	niña	42	4,5714	2,78623	,42992
	niño	42	4,5714	2,84685	,43928

Tabla 76. Comparativa de sexos – Bloque 4 – Actitud

También podemos apreciar esa no significación en la actitud de bloques de las sesiones musicales mediante la siguiente gráfica representada por diagrama de barras en el que las diferencias muestran ser mínimas, a pesar de lo que apreciamos en el Bloque 3:



Gráfica 19. Actitud – Medias – Comparativa de sexos – T de Student Fisher

6.1.5. Resultados y análisis según el cuarto objetivo

Concluyendo con el cuarto objetivo de esta investigación que es el de valorar si la presencia del padre, la madre o ambos en las sesiones de música facilita los vínculos familiares, y explicado en el apartado 5.2. Objetivos de la investigación, ya analizado parcialmente en el próximo apartado 6.2. Tratamiento de los datos obtenidos en las entrevistas a partir de las entrevistas a los padres, exponemos y analizamos a continuación los resultados de los porcentajes obtenidos de las observaciones realizadas mediante los ítems de sociabilidad e independientemente del sexo.

Recordemos que los niños de 2 a 3 años ya demuestran autonomía a esa edad para explorar el medio que les rodea, sus materiales e interactuar con las personas cercanas. En estas edades empiezan a ser independientes y la presencia del padre o la madre en las actividades musicales ayuda a sentirse seguros.

Los padres tienen una función educativa temprana importante para desarrollar al objeto de reforzar los vínculos familiares mediante la

socialización de sus hijos en cuanto a hábitos, sentimientos, valores y conductas. Asimismo, tiene una función protectora, dando seguridad y cuidados a sus hijos.

La función protectora de los padres hacia sus hijos en las sesiones musicales les otorga la suficiente libertad para desarrollar las actividades programadas sin estar siempre pendientes de ellos. Esto se pone de manifiesto especialmente en el Ítem 1. Está pendiente de su padre o madre. Apreciamos elevados porcentajes de “No presenta” en el primer bloque (Bloque 1=67,2 % de la Gráfica 1) al ser actividades básicamente individuales, frente a porcentajes cercanos al 30 % del cuarto bloque (Bloque 4=29,7 %) al ser una actividad más participada por los padres.

La necesidad de afecto de los niños y niñas hacia sus progenitores la observamos en los cuatro bloques del Ítem 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre (Bloque 1=98,4 % / Bloque 2=100 % / Bloque 3=98,4 % / Bloque 4=98,4 % de la Gráfica 6). Elevados porcentajes de “Presenta” en que los niños y niñas buscan llamar la atención de los padres, quieren abrazos y besos al iniciar o acabar la actividad.

En resumen, hemos observado que la presencia de los padres en las sesiones musicales favorece los vínculos familiares con sus hijos, particularidad que se pone también de manifiesto en el análisis de las entrevistas a los padres descrito al final de este capítulo, en el apartado 6.3. Análisis de variables cualitativas.

6.2. Tratamiento de los datos obtenidos en las entrevistas

Uno de los instrumentos de medida de nuestro estudio que hemos mencionado en el apartado 5.5.5.1. Modalidades y tipos de registros es la entrevista. A los padres de los sujetos observados, una vez concluidas las sesiones musicales previstas, se les envió por correo electrónico una plantilla Word de entrevista. El objetivo es el de conocer sus opiniones personales y

detalles relacionados con las experiencias musicales vividas y compartidas, tanto por ellos como por sus hijos. A continuación procedemos a su codificación, categorización, análisis i discusión.

6.2.1. Codificación y categorización de la información

Codificar información significa fragmentarla en unidades de significado (Latorre, 2003). Para fragmentar las entrevistas realizadas a los padres de los sujetos escogidos para su observación en las sesiones musicales hemos utilizado el criterio temático.

La categorización de la información nos permite elaborar un sistema de categorías que constituye nuestro esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada (Latorre, 2003).

En la plantilla de entrevista a los padres compuesta de once preguntas, algunas dobles, cada pregunta planteada corresponde a una categoría, aunque alguna pregunta doble las hemos desglosado en dos categorías, con el resultado de quince categorías finales para discutir. Las categorías deben cumplir la condición de objetividad, es decir, ser inteligibles para diferentes codificadores, y la condición de pertenencia, es decir, ser relevantes en relación con el estudio que estamos haciendo.

6.2.2. Proceso de codificación y categorización

Una vez recopiladas las cuatro entrevistas a los padres de los cuatro sujetos objeto de observación, las hemos dispuesto en el apartado 6.2 del Anexo 6. Entrevistas de los padres).

A continuación exponemos las quince categorías resultantes de las once preguntas de la entrevista a los padres, que nos parecen importantes y relacionadas con el objeto del estudio:

1. Gusto por la música de los padres.
2. Tipo de música que les gusta a los padres.
3. Valoración de participación en las sesiones musicales como padres.
4. Valoración de participación en las sesiones musicales del hijo o hija.
5. Extrapolación en el ámbito familiar de las sesiones musicales fuera del aula.
6. Localización de la extrapolación en el ámbito familiar de las sesiones musicales.
7. Beneficio para los padres de compartir actividades musicales con vuestro hijo o hija.
8. Detección por parte de los padres de algún cambio en sus hijos por el hecho de compartir en las sesiones musicales.
9. Influencia positiva de las sesiones musicales en su hijo o hija.
10. Observación por parte de los padres de algún cambio de sociabilidad en sus hijos.
11. Reforzamiento de los vínculos afectivos padres-hijos al compartir juntos las sesiones musicales.
12. Aplicación en casa de las músicas trabajadas en las sesiones musicales.
13. Reacción de la aplicación en casa de las músicas trabajadas en las sesiones musicales.
14. Aplicación de las músicas trabajadas en las sesiones musicales fuera del ámbito familiar.
15. Reacción de la aplicación fuera del ámbito familiar de las músicas trabajadas en las sesiones musicales.

6.2.3. Análisis y discusión

Antes de proceder al análisis y discusión de cada una de las quince categorías surgidas de la entrevista a los padres, somos conscientes del reducido número de entrevistas consideradas, cuatro en total, en concordancia con el número de sujetos observados. También debemos considerar las diferencias evidentes

entre las entrevistas, especialmente de predisposición a la hora de contestar o hacer o no algún comentario suplementario al respecto.

A continuación describimos las reflexiones y deducciones de cada una de las quince categorías de las entrevistas a los padres:

1. Gusto por la música de los padres

La primera categoría fue muy evidente plantearla desde un principio. Son los padres los que deciden llevar a su hijo o hija pequeña de 2 años a las sesiones de música y compartir un tiempo determinado con sus hijos haciendo una misma actividad: la música.

La respuesta es unánime, con lo que podemos deducir:

A los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música les gusta la música y disfrutan de ella participando y compartiendo la actividad con sus hijos.
--

2. Tipo de música que les gusta a los padres

En la segunda categoría y a pesar de que la pregunta admitía una respuesta muy amplia, también por unanimidad, los padres afirman que les gusta la música infantil. En la mitad de las entrevistas también afirman que les gusta la música actual.

Podemos deducir que:

A los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música les gusta la música y mediante estas sesiones han descubierto la música infantil junto a sus hijos.
--

3. Valoración de participación en las sesiones musicales como padres

En la tercera categoría y también por unanimidad, todos los padres consideran positivo el haber participado con sus hijos en las sesiones musicales.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música las consideran una experiencia positiva para todos, padres e hijos, con mejoras en los hábitos de conducta de sus hijos.

4. Valoración de participación en las sesiones musicales del hijo o hija

En la cuarta categoría pedíamos a los padres una valoración de la participación de sus hijos en las sesiones musicales con resultado unánime de ser positiva. La mitad de ellos no dejaron comentario alguno pero la otra mitad hace hincapié en la mejora de su predisposición a mayor sociabilidad y mejora mostrando actitudes más positivas al estar sus hijos con niños y niñas de su misma edad, así como hábitos de conductas actitudinales al mostrarse muy contentos y divertirse mucho con las actividades programadas.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música las consideran una experiencia positiva con beneficios sociales y actitudinales.

5. Extrapolación en el ámbito familiar de las sesiones musicales fuera del aula

En la quinta categoría queríamos saber si los padres aplicaban fuera del aula y en el ámbito familiar las actividades o músicas trabajadas en las sesiones musicales. Vemos cómo un 75 % afirma que sí. El 25 % que menos las han aplicado está justificado porque la madre estaba con un embarazo de riesgo y

necesitaba reposo. Su ausencia en las sesiones, sustituida por su padre, no facilitó la expresividad de su hijo.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música las aplican después fuera del aula donde se trabajaron y en el ámbito familiar.

6. Localización de la extrapolación en el ámbito familiar de las sesiones musicales

En la sexta categoría queríamos saber dónde los padres aplicaban fuera del aula y en el ámbito familiar las actividades o músicas trabajadas en las sesiones musicales. Por unanimidad, suelen aplicarlas en casa y en el coche.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música las utilizan en el ámbito familiar en diferentes horas del día, en casa y en el coche.

7. Beneficio para los padres de compartir actividades musicales con sus hijos

En la séptima categoría pretendemos conocer si fue beneficiosa para los padres la experiencia de compartir sesiones de música con sus hijos. Por unanimidad, consideran la experiencia como positiva. Han comprobado una mejora en la relación con sus hijos, la dedicación de un tiempo en exclusiva con ellos y un mejor conocimiento de los mismos.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música las consideran una experiencia positiva con beneficios en las relaciones paterno-filiales.

8. Detección por parte de los padres de algún cambio en sus hijos por el hecho de compartir las sesiones musicales

En la octava categoría hemos pedido a los padres que explicaran, en caso de detectar algún cambio en sus hijos por el hecho de compartir con ellos las sesiones de música y de qué tipo eran. En el 50 % que contestaron afirmativamente la séptima categoría, comprobaron un mayor interés de sus hijos por la música, así como una mayor facilidad para la concentración y atención.

Podemos deducir que:

La mitad de los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música han detectado mejoras en la actitud de aprendizaje de sus hijos.

9. Influencia positiva de las sesiones musicales en su hijo o hija

En la novena categoría queremos saber si las sesiones de música han influenciado positivamente en los hijos que las han trabajado, lo que afirma un 75 % y el resto se muestra indiferente. En este caso concreto, justificado por la ausencia de la madre a las sesiones debido a su baja maternal, antes comentada. Ponen de manifiesto un incremento de la sociabilidad, mejorando la relación con los compañeros de sesión.

Podemos deducir que:

La mayoría de los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música creen que estas han influenciado positivamente en ellos con un incremento de la sociabilidad.
--

10. Observación por parte de los padres de algún cambio de sociabilidad en sus hijos

En la décima categoría preguntamos a los padres si era positiva la experiencia de participar en las sesiones musicales con sus hijos y si era recomendable para otros padres. La respuesta fue afirmativa de forma unánime.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música las consideran una experiencia positiva para ambos y recomendable para otros padres.

11. Reforzamiento de los vínculos afectivos padres-hijos al compartir juntos las sesiones musicales

En la décima primera categoría consultamos a los padres si habían notado algún reforzamiento de los vínculos afectivos con sus hijos. La respuesta fue también unánimemente afirmativa, especialmente por el tiempo de dedicación en exclusiva con ellos.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música consideran que refuerzan los vínculos afectivos con ellos y comparten juntos un tiempo y una actividad con un lenguaje común como es la música.

12. Aplicación en casa de las músicas trabajadas en las sesiones musicales

En la décima segunda categoría queríamos saber si los padres aplicaban en el ámbito familiar y concretamente en casa las músicas trabajadas en las sesiones de música una vez acabadas estas, y la respuesta resultó afirmativa de forma unánime.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música aplican también en casa las músicas trabajadas una vez acabadas las sesiones.

13. Reacción de la aplicación en casa de las músicas trabajadas en las sesiones musicales

En la décima tercera categoría queríamos conocer las reacciones de los hijos al aplicar las músicas trabajadas en las sesiones de música una vez acabadas estas. Afirman compartir todas las melodías trabajadas en el ámbito familiar.

Podemos deducir que:

Los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música aplican las músicas trabajadas una vez acabadas las sesiones y a sus hijos les encanta recordarlas y hacer participar en casa a la familia.

14. Aplicación de las músicas trabajadas en las sesiones musicales fuera del ámbito familiar

En la décima cuarta categoría queríamos conocer la aplicación de las músicas trabajadas en las sesiones musicales fuera del ámbito familiar. La respuesta es afirmativa al 50 % y el resto negativa.

Podemos deducir que:

La mitad de los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música aplican las músicas trabajadas una vez acabadas las sesiones fuera del ámbito familiar.

15. Reacción de la aplicación fuera del ámbito familiar de las músicas trabajadas en las sesiones musicales

En la décima quinta y última categoría queríamos saber cuáles serían las reacciones de sus hijos al utilizar las músicas trabajadas en las sesiones musicales fuera del ámbito familiar. Un 50 % de padres no emitió ningún comentario y el resto afirmó que sus hijos juegan a demostrar a familiares y amigos lo que saben y han aprendido en las sesiones musicales, cantando y bailando.

Podemos deducir que:

La mitad de los padres que han compartido con sus hijos las sesiones de música les gusta utilizar las músicas trabajadas una vez acabadas las sesiones fuera de casa para demostrar a amigos y familiares lo que saben y han aprendido en ellas.

6.3. Análisis de variables cualitativas

El cuarto objetivo de esta investigación, que es el de valorar si la presencia del padre, la madre o ambos en las sesiones de música facilita los vínculos familiares y sociales de las personas presentes, y explicado en el apartado 5.2. Objetivos de la investigación, encuentra las primeras respuestas en el análisis de las entrevistas realizadas a los padres una vez concluidas todas las sesiones musicales programadas con los sujetos objeto de observación.

De las reflexiones y deducciones de las quince categorías de las entrevistas a los padres deducimos que:

1. Los padres comparten con sus hijos un tiempo, un espacio y un lenguaje común que es la música.
2. Los padres descubren y comparten música infantil con sus hijos.

3. Los padres han observado en sus hijos beneficios sociales, emocionales y de actitud frente al aprendizaje.
4. Los padres gozan con sus hijos de las actividades compartidas en las sesiones musicales tanto dentro como fuera del ámbito familiar y a sus hijos les encanta recordarlas y hacer participar en ellas a la familia.

Los padres consideran que se han reforzado los vínculos afectivos con sus hijos.

Capítulo VII

CONCLUSIONES FINALES Y LÍMITES

Capítulo VII

CONCLUSIONES FINALES Y LÍMITES

“Fem viure i sentir la música!” (Pons, 2015).

Dedicamos este último capítulo a presentar las conclusiones a las cuales hemos llegado una vez finalizado nuestro estudio en base a las hipótesis de investigación y a los objetivos. Asimismo, presentamos las limitaciones presentes en toda la investigación, las posibles nuevas y futuras ampliaciones de la misma, así como la difusión prevista de esta investigación.

7.1. Introducción

Con la presente investigación intentamos dar cuenta de la importancia de la música en los niños y niñas de 2 a 3 años. Nos centramos, principalmente, en el modo en que las sesiones musicales influyen sobre el desarrollo de los niños y niñas de 2 a 3 años, ya sea desde el punto de vista social, cognitivo-intelectual o emocional-afectivo y actitudinal.

En estas edades se lleva a cabo el proceso de consolidación neuromotriz que permite que los niños y niñas desarrollen su percepción, es decir, la capacidad de sentir la posición relativa de partes corporales contiguas, sintiéndose seguros de su motricidad y conscientes de su imagen corporal (Gesell, 1997). También durante esta etapa del desarrollo, los niños y niñas consolidan sus facultades neuromotoras y sus facultades cognitivas, lo cual les permite interactuar y conversar con recursos sofisticados, iniciándose así en la vida social propiamente dicha (Shaffer, 2000).

Las competencias psíquicas, motrices y lingüísticas, desarrollo de la memoria y el desarrollo de la atención son considerables durante la etapa que va de los 2

a los 3 años (Shaffer, 2000), por lo que, como se puede ver los niños y niñas de estas edades se encuentran en una etapa de pleno desarrollo.

La audición favorece la experimentación de lo sonoro en los niños y niñas en general. En lo que respecta a los niños y niñas de entre 2 y 3 años, que se encuentran en pleno desarrollo de sus competencias lingüísticas, la escucha musical puede también contribuir a la adquisición de determinadas nociones referidas a la materialidad sonora del lenguaje (Gesell, 1997). Además, es sabido que la escucha atenta incentiva el desarrollo de la concentración (Storms, 2003) y tiende a generar un gran efecto de gozo en los niños y niñas (Lacárcel, 1991).

El presente estudio ha considerado todas estas cuestiones, planteadas a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, presente en el marco teórico. Se ha indagado, por un lado, en las características principales del desarrollo infantil temprano –particularmente en niños y niñas de 2 a 3 años– en sus diversos aspectos: cognitivo, emocional, perceptivo, neuromotriz y social. A través de dicha revisión hay evidencias para considerar que los niños y niñas alcanzan su máximo potencial en el desarrollo integral y resultan las actividades musicales propicias para ello.

Se ha investigado en qué medida la estimulación musical temprana de las sesiones musicales puede propiciar los diversos aspectos de dicho desarrollo, y se han contextualizado los programas de educación musical temprana en el contexto español e internacional, en general, y en el contexto catalán, en particular.

También se ha hecho referencia a los diversos métodos de educación musical. Los métodos analizados han sido contextualizados dentro de una tendencia pedagógica que considera al alumno como un sujeto activo dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje y que tiene su apogeo en el desarrollo de la llamada escuela nueva.

De los métodos y programas analizados, se ha visto que gran parte de ellos (Dalcroze, Gordon, Musikgarten, Kidermusik y Music Together) ponen particular énfasis en actividades ligadas al movimiento corporal y a la danza, en tanto facilitadoras del aprendizaje musical y emocional, en particular en lo que respecta al ritmo. Algunas de las actividades ligadas a estos métodos y programas pueden ser provechosas para los niños y niñas en lo que respecta a su desarrollo sensoriomotriz.

El aprendizaje musical en grupo incide en el proceso de socialización de manera considerable (Stellaccio y McCarthy, 1999). Algunos métodos y programas hacen particular hincapié en lo provechoso que puede ser trabajar en grupos en la enseñanza musical (Webop, Music Together, Kindermusik, Musikgarten, Suzuki, Orff y Kodály). En lo que respecta a la enseñanza musical de niños y niñas, gran parte de los métodos y programas prevé la presencia y participación de los padres o adultos cercanos en el transcurso de las clases (Suzuki, Music Together y Webop), abogando el hecho de que los niños y niñas de temprana edad todavía están emocional y afectivamente ligados a los padres, así como a la tendencia por parte de estos de imitar a los adultos.

Esto último exige el planteamiento de en qué medida los padres pueden contribuir al desarrollo infantil en el curso de las sesiones musicales. Si bien la presencia de los padres puede resultar como un elemento facilitador para que el niño o niña se exprese musicalmente, muchas veces el apego inseguro (Bowlby, 1993) y excesivo a la figura de sus progenitores tiene la capacidad de inhibir el desarrollo de su aptitudes sociales.

En la presente investigación, se ha abordado la relación existente entre la manifestación de ciertos grados de sociabilidad y de determinadas actitudes por parte de los niños y niñas que asisten a las sesiones musicales, así como el rol de los padres en el transcurso de estas últimas. Para ello se ha realizado una serie de observaciones guiadas a través 21 sesiones musicales grupales,

con el resultado de 84 sesiones individuales observadas con niños y niñas de 2 a 3 años. Durante las observaciones se ha considerado, por un lado, una serie de ítems ligados a la sociabilidad de los niños y niñas, por el otro, otra serie de ítems referidos a la manifestación de ciertas actitudes por parte de los niños y niñas. Los registros de los sujetos no presentes en las sesiones musicales o en algún bloque de los cuatro programados no se han incluido en los cálculos estadísticos, pero son reflejo de la realidad con niños y niñas pequeños de 2 a 3 años.

Cada una de las sesiones observadas ha sido dividida en cuatro bloques de actividades musicales, donde la música y el sonido como base del juego tienden a mejorar el conocimiento y la apreciación de la música (Storms, 2003).

Los bloques son los siguientes:

- Bloque 1: Presentación y juegos de falda
- Bloque 2: Canción mimada
- Bloque 3: Audición y escucha activa
- Bloque 4: Danza y baile final

En el Capítulo V. Enfoque metodológico de este trabajo hemos definido cuatro hipótesis y los correspondientes objetivos, que hemos intentado responder en la presente investigación y cuyas conclusiones presentamos a continuación.

7.2. Conclusiones finales

La primera y principal hipótesis de esta investigación es *–La sociabilidad de los niños y niñas de 2 a 3 años aumenta si asisten a sesiones musicales junto a su madre, padre o ambos, generando en ellos actitudes positivas–*.

Hemos observado que la sociabilidad de los niños y niñas de 2 a 3 años se estimula por encima del 69 % en el Bloque 4. Danza y baile final si asisten a sesiones musicales, estando el resto de bloques por debajo de esta cifra pero por encima del 50 % (Gráfica 7 del Capítulo VI. Proceso de análisis).

Hemos observado también muy favorablemente, que en los cuatro bloques las sesiones musicales generan actitudes positivas por encima del 79 % en los niños y niñas que asisten a las mismas (Gráfica 15 del Capítulo VI. Proceso de análisis).

Del análisis de cada uno de los ítems definidos en las pautas de observación de sociabilidad y actitud apreciamos diferencias evidentes de cada uno de ellos en cada uno de los cuatro bloques que conforman una sesión musical.

En las conductas sociales, el interés se centra en que la característica de los ítems se presente como signo de sociabilidad positiva en las sesiones musicales.

Analizando cada ítem de sociabilidad, hemos observado una estimulación de mayor sociabilidad en los cuatro bloques con resultados superiores al 50 %. Además:

- En el Ítem 4. Mira a la educadora y en el Ítem 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre observamos resultados de se presenta cercanos al 97 % y 100 % respectivamente.
- En los otros cuatro ítems, únicamente en el Ítem 1. Está pendiente de su padre o madre y en el Ítem 2. Está pendiente de sus compañeros, observamos resultados de se presenta superiores al 70 % en el Bloque 4. Danza y baile final, siendo el resto de bloques entre un 32 y un 68 %.

La observación de resultados “No presenta” (no se observa el ítem definido) es superior a los de “Presenta” (se observa el ítem definido) en varios ítems y

diferentes bloques, y se deben al carácter más individualizado de las actividades programadas que potencian la autonomía de los niños y niñas que asisten a las sesiones musicales. Estos resultados también pueden ser considerados como positivos para el futuro desarrollo social de los mismos (Gráficas 1 a la 6 del Capítulo VI. Proceso de análisis).

En cuanto a las conductas actitudinales que analizamos mediante los siete ítems en los cuatro bloques, el interés se centra en que la característica de los ítems se presente como signo de actitud positiva en las sesiones musicales.

Analizando cada ítem de actitud, hemos observado que los niños y niñas de 2 a 3 años que asisten a sesiones musicales acompañados del padre, la madre o ambos presentan más conductas actitudinales positivas:

- En el Ítem 5. Sigue a la educadora del Bloque 4. Danza y baile final, así como en el Ítem 6. Muestra gozo del Bloque 3. Audición y escucha activa con un resultado de se presenta superior al 98 %.
- En el Ítem 2. Muestra interés, con un resultado superior al 96 % de presenta igualados en el Bloque 2. Canción mimada y el Bloque 4. Danza y baile final.
- En el Ítem 3. Se muestra contento del Bloque 4. Danza y baile final y el Ítem 6. Muestra gozo del Bloque 3. Audición y escucha activa con resultados superiores al 93 y 98 % de se presenta.

Estos resultados deben ser considerados como muy positivos para el futuro desarrollo actitudinal de los mismos (Gráfica 8 a la 14 del Capítulo VI. Proceso de análisis). Si los niños y niñas que asisten a las sesiones musicales están contentos, están motivados, siguen a la educadora y muestran gozo, con lo cual, todos los ítems definidos de conductas actitudinales están relacionados secuencialmente. Los resultados observados nos lo confirman.

La segunda hipótesis de esta investigación es *–La sociabilidad y la actitud podrían desarrollarse de forma diferente dependiendo de las actividades musicales planteadas–*.

Observamos que la tendencia de la sociabilidad a lo largo de las sesiones musicales es de tipo ascendente, es decir, que a medida que transcurre la sesión musical, la sociabilidad se ve estimulada (el Bloque 4. Danza y baile final es un 30,45 % mayor que el Bloque 1. Presentación y juegos de falda), y la sociabilidad se desarrolla de forma diferente en los cuatro bloques (Gráfica 16 del Capítulo VI. Proceso de análisis).

Igualmente, observamos en todos los bloques unos buenos resultados de actitud positiva con una tendencia de tipo ascendente a lo largo de las sesiones musicales (el Bloque 4. Danza y baile final es un 19,53 % mayor que el Bloque 3. Audición y escucha activa), y la actitud se desarrolla de forma diferente en los cuatro bloques (Gráfica 17 del Capítulo VI. Proceso de análisis).

Al ser diferentes las actividades de los bloques de las sesiones musicales esperábamos obtener a priori resultados de sociabilidad y actitud también particulares.

En cuanto a sociabilidad (Gráfica 16 del Capítulo VI. Proceso de análisis), se desarrollan con diferencia en los cuatro bloques que forman las sesiones musicales:

- Destaca el Bloque 4. Danza y baile final por encima de los otros 3 primeros bloques. Este es el más interactivo de los cuatro y el movimiento corporal está presente, sea con coreografía en la danza o, libre y creativo en el baile final, en el que padres e hijos o entre los asistentes pueden bailar entre ellos.
- El Bloque 2. Canción mimada superado con un 21,42 % por el Bloque 4. Danza y baile final, ya que los niños y niñas y sus padres están de pie y entre los asistentes se genera una empatía en miradas y ligeros contactos entre ellos.

Capítulo VII: Conclusiones finales y límites

- El Bloque 1. Presentación y juegos de falda, superado un 30,45 % por el Bloque 4. Danza y baile final, y el Bloque 3. Audición y escucha activa superado un 26,32 % por el Bloque 4. Danza y baile final, son los que desarrollan menor sociabilidad al ser actividades individuales con los sujetos muy pendientes de la educadora a lo largo de todo el bloque.

En lo que se refiere a actitud positiva (Gráfica 17 del Capítulo VI. Proceso de análisis), observamos poca diferencia entre bloques aunque es ascendente, siendo también el Bloque 4. Danza y baile final el de mayor actitud. Cabe destacar:

- En el Bloque 4. Danza y baile final, los sujetos se muestran contentos con el movimiento, el juego danzado y el baile final.
- El Bloque 2. Canción mimada está superado un 13,54 % por el Bloque 4. Danza y baile final.
- El Bloque 1. Presentación y juegos de falda está superado un 17,71 % por el Bloque 4. Danza y baile final.
- El Bloque 3. Audición y escucha activa está superado un 19,53 % por el Bloque 4. Danza y baile final.

La tercera hipótesis de esta investigación es *–Los niños y niñas pequeños podrían desarrollar conductas sociales y actitudinales diferentes en relación al sexo en los bloques programados en las sesiones musicales–*.

A pesar de darse algunos pocos registros significativos, en general observamos que no existen divergencias significativas en relación al sexo en las conductas sociales y actitudinales de los niños y niñas en los cuatro bloques programados de las sesiones musicales.

Del análisis comparativo en relación al sexo de la sociabilidad de los niños y niñas que asisten a sesiones musicales, registramos una diferencia significativa

en el Ítem 1. Está pendiente de su padre o madre en el Bloque 2. Canción mimada, así como en el Bloque 3. Audición y escucha activa, y en el Ítem 3. Se muestra participativo con sus compañeros en el Bloque 4. Danza y baile final. En el resto de ítems, el nivel registrado es de no significación estadística, es decir, atribuible a la variabilidad del propio azar. De la misma forma, de los registros de los ítems de actitud registramos una diferencia significativa en el Ítem 6. Muestra gozo en el Bloque 4. Danza y baile final.

La cuarta y última hipótesis de esta investigación es *–Las actividades musicales resultan beneficiosas para mejorar o no los vínculos familiares si se realizan con la colaboración del padre, la madre o ambos–*.

Observamos y deducimos que es beneficiosa para los vínculos familiares la presencia de los padres con sus hijos en las sesiones musicales.

En edades de 2 a 3 años, los niños y niñas presentes en las sesiones musicales, ya evidencian signos de ser independientes y autónomos. La presencia de los padres les ayuda todavía a sentirse seguros en su experiencia exploratoria del medio que les rodea, de sus materiales y personas cercanas, sean familiares o no.

Esta función protectora de los padres se ha puesto de manifiesto en las actividades musicales independientes en las que los niños y niñas no están pendientes de sus padres, ni de sus compañeros, centrándose en su propia actividad musical. En cambio, en actividades participadas puntualmente por los padres con sus hijos, agradecen su presencia cercana. La necesidad de afecto con sus padres se manifiesta así con elevados porcentajes de observados. Nuestro interés lo centramos especialmente en el Ítem 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre de sociabilidad y en que esta característica se presente como signo muy positivo en los cuatro bloques de las sesiones musicales. Observamos elevados porcentajes de resultados se presenta en los cuatro bloques entre un 98 y un 100 %. A pesar de este

resultado, al estar todavía los niños y niñas en una etapa individualista, no son propensos en demostrar afecto hacia sus compañeros, en ser muy colaborativos o participativos con ellos, o en tener contacto físico prolongado al objeto de desarrollar una determinada actividad musical. En cambio, en actividades que requieran la atención hacia sus compañeros o sus padres, demuestran estar pendientes de ellos y miméticos para desarrollarlas mejor. Todo ello se ha podido observar en los diferentes ítems de sociabilidad a lo largo de las sesiones musicales.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los padres al finalizar las sesiones musicales programadas, éstos afirman haber notado en sus hijos beneficios sociales, actitudinales y cognitivos, así como un refuerzo de los vínculos afectivos al compartir con ellos un tiempo, un espacio y unas actividades juntos para gozar y divertirse.

7.3. Límites de la investigación

A medida que la investigación avanzaba nos dábamos cuenta de las limitaciones con las que nos encontrábamos. Algunas son de carácter contextual y otras de tipo técnico.

Introducimos la creatividad solamente en dos de los cuatro bloques programados en las sesiones musicales: en el Bloque 1. Presentación y juegos de falda y en el Bloque 2. Canción mimada. Nos dimos cuenta de que también podría ser interesante introducirla en el Bloque 3. Audición y escucha activa y en el Bloque 4. Danza y baile final.

También consideramos quizás insuficiente el número de sesiones observadas y que podría ser condicionante el disponer de solo una observadora. Disponer de dos observadoras nos hubiera permitido observar a ocho sujetos, cuatro niñas y cuatro niños.

El disponer durante las sesiones observadas de un iPad conectado via WiFi a un sistema amplificador, tal como tenemos actualmente en las sesiones musicales del curso lectivo con niños y niñas pequeños, nos hubiera evitado el tener que desplazarnos cada vez hacia el equipo de sonido para cambiar de música. Este sistema facilita la logística y la continuidad del progreso de la sesión musical sin pérdidas de tiempo ni distracciones por parte de las personas presentes en las mismas.

El realizar una entrevista a los padres antes de empezar las sesiones musicales a observar nos hubiera dado información susceptible de ser comparada con las entrevistas recogidas al final de las mismas.

7.4. Ampliación de la investigación

En este apartado quisiéramos apuntar futuras mejoras de esta investigación en caso de continuarla y que nos parecen interesantes. Enumeramos algunas de ellas:

- Mejorar las actividades del Bloque 1. Presentación y juegos de falda, así como del Bloque 3. Audición y escucha activa para aumentar la sociabilidad resultante.
- Modificar la programación musical en la que el movimiento esté más presente en los bloques.
- Continuar el estudio de la relación niño/niña–educadora y niño/niña–adulto en el ámbito musical.
- Plantear un estudio para conocer qué tipos de músicas y danzas ayudan a la sociabilidad de los niños y niñas de 2 a 3 años.

Las conductas sociales y actitudinales positivas que, en el contexto general de las observaciones pudieron manifestarse entre los niños y niñas, no solo dan cuenta de la motivación del niño o niña durante las actividades de las sesiones, sino que también indican que es posible, mediante la educación musical, crear

un espacio de confort en el que el niño o niña pueda desarrollarse integralmente, ya sea desde el punto de vista cognitivo, como desde el punto de vista emocional; ya sea mediante la percepción o mediante la expresión (Montoro, 2004).

7.5. Difusión de la investigación

En este último apartado quisiéramos adelantar las futuras perspectivas de difusión de esta investigación que tenemos previsto. Enumeramos algunas de ellas:

- Presentar artículos en revistas especializadas.
- Participar en simposios y congresos.
- Impartir conferencias y ponencias.
- Elaborar un programa propio de estimulación musical, para niños y niñas de 1 a 2 años y de 2 a 3 años acompañados por un adulto.
- Escribir un libro sobre las aportaciones sociales y actitudinales del programa de estimulación musical, para niños y niñas de 1 a 2 años y de 2 a 3 años acompañados por un adulto.

Para concluir este último capítulo, nos gustaría afirmar que una buena educación musical temprana, que contemple ejercicios de audición, ritmo con instrumentos de pequeña percusión, creatividad, danza y movimiento corporal, debe tener efectos altamente positivos en el desarrollo psicosocial y psicomotor del niño o niña. Pero lo importante para nosotros, es empezar a hacer vivir y sentir la música desde temprana edad. ***Fem viure i sentir la música!***

Capítulo VIII

BIBLIOGRAFÍA

Capítul o VIII

BIBLIOGRAFÍA

- Addessi, A. R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. *Early Child Development and Care*, 179 (6), 747-768. doi: 10.1080/03004430902944122
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., & Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P. (2002). *El área de educación musical: propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1988). *Observació a l'escola*. Barcelona: Graó.
- Antúñez, S. (1990). *Del projecte educatiu a la programació d'aula: el què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica*. Barcelona: Graó.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En M. Díaz, & A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-61). Barcelona: Graó.
- Arús, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Aschero, S. (1989). *Sistema musical Aschero. Sonocolores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barceló, B. J. (2003). *La gènesi de la intel·ligència musical en l'infant*. Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals.

- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2007). Changes in brain functioning from infancy to early childhood: evidence from EEG power and coherence working memory tasks. *Developmental Neuropsychology*, 31 (1), 21-38. doi: 10.1080/87565640709336885
- Benenzon, R. O. (2000). *Musicoterapia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Berger, K. S., & Thompson, R. A. (1997). *El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bernal, J., & Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Archidona: Aljibe.
- Berryman, J. C. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Blasco, J. E., & Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Alicante: Club Universitario.
- Boothroyd, A. (1997). Auditory development of the hearing child. *Scandinavian Audiology. Supplementum*, 46, 9-16.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Britton, L. (2013). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Barcelona: Paidós.
- Caldwell, T. (1993). A Dalcroze perspective on skills for learning. *Music Educators Journal*, 79 (7), 27-29. doi: 10.2307/3398612
- Capdevila, M. R. (2008). *Conductes musicals dels infants 0-3. Anàlisi i validació d'una pauta d'observació*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Chomsky, N. (1995). *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Altaya.

- Colombo, M. E. (2005). *Lenguaje. Una introducción al estudio psicológico de las habilidades humanas para significar*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Custodero, L. A., Britto, P. R., & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: a collective portrait of american parents and their young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (5), 553-572. doi: 10.1016/j.appdev.2003.08.005
- Dalcroze, E. (1985). *Eurhythmics, art and education*. New York: Arno Press.
- Dalcroze Society of America. (2015). *What is Dalcroze?*. Recuperado de: <http://www.dalcrozeusa.org/about-us/history>
- Davidson, L., McKernon, P., & Gardner, H. (1981). The acquisition of song: a developmental approach. En J. Mason (Ed.), *Documentary report of the Ann Arbor symposium: national symposium on the application of psychology to the teaching and learning of music* (pp. 301-315). Reston: Music Educators National Conference.
- De Vries, P. (2009). Music at home with the under fives: what is happening?. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 395-405. doi: 10.1080/03004430802691914
- Decreto 101/2010. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona. 5 de agosto de 2010.
- Del Olmo, M. J. (2008). La música como herramienta terapéutica en atención temprana. En R. Aranda (Coord.), *Atención temprana en educación infantil* (pp. 183-218). Madrid: Wolters Kluwer.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

- Denac, O. (2008). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early Childhood Education Journal*, 35 (5), 439-444. doi: 10.1007/s10643-007-0205-4
- Dodds, C., & Brydon, D. (2009). Isn't music just for fun? Exploring the importance of music education in early childhood. *Educating Young Children*, 15 (2), 35-36.
- Dowling, W. J. (1984). Development of musical schemata in children's spontaneous singing. En W. R. Crozier, & A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive processes in the perception of art* (pp. 145-163). Amsterdam: Elsevier.
- Epelde, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA*, 1, 273-292.
- Fernández, J. (2007). Edgar Willems. En M. Díaz, & A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 43-53). Barcelona: Graó.
- Ferrari, F., & Spaccazocchi, M. (1985). *Guida all'esame di educazione musicale*. Brescia: La Scuola.
- Fraisse, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Madrid: Morata.
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gainza, V. (1997). *Ezequiel Ander-Egg dialoga con Violeta H. de Gainza*. Buenos Aires: Lumen.
- Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Buenos Aires: Documentos de trabajo.

- Gallego, C. I. (2003). La educación rítmica en el niño de infantil. *Filomúsica*, 43. Recuperado de: <http://www.filomusica.com/filo43/eritmica.html>
- García, V. (1992). *Educación infantil personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Garner, A. M. (2008). Kodály in the Suzuki program. *Kodály Envoy*, 35 (2), 4-7.
- Gelabert, D. (2015). *Tot sona*. Recuperado de: <http://totsona.com>
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Currículum i orientacions. Educació infantil. Primer cicle*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Gesell, A. (1997). *El niño de 1 a 5 años*. Barcelona: Paidós.
- Giménez-Dasí, M., & Mariscal, S. (2008). *Psicología del desarrollo. Volumen 1: desde el nacimiento a la primera infancia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Gooding, L., & Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students: a compilation of key points from the research literature organized by age. *Applications of Research in Music Education*, 30 (1), 32-45. doi: 10.1177/8755123311418481
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music: skill, content, and patterns*. Chicago: GIA Publications.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

- Ilari, B., & Sundara, M. (2009). Music listening preferences in early life: infants' responses to accompanied versus unaccompanied singing. *Journal of Research in Music Education*, 56 (4), 357-369. doi: 10.1177/0022429408329107
- International Kodály Society. (2015). *The Kodály concept*. Recuperado de: <http://www.iks.hu/index.php/home1/the-kodaly-concept>
- Jiménez, B., González, A., & Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Jimeno, M. M. (2008). La música integrada en el currículo de educación infantil. Implicación de la familia. *Eufonía*, 44, 19-36.
- Jungmair, U. E. (1992). *Das elementare. Zur musik und bewegungserziehung im sinne Carl Orff's*. Mainz: Schott.
- Juntunen, M., & Westerlund, H. (2011). The legacy of music education methods in teacher education: the metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a case. *Research Studies in Music Education*, 33 (1), 47-58. doi: 10.1177/1321103X11404653
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33 (3), 217-238. doi: 10.1080/0929821042000317813
- Kemple, K. M., Batey, J. J., & Hartle, L. C. (2004). Music play: creating centers for musical play and exploration. *Young Children*, 59 (4), 30-37.
- Kenney, S. (2008). The power of a song. *General Music Today*, 21 (2), 35-38. doi: 10.1177/1048371308317050

- Kindermusik International. (2015). *Music classes for children and schools*. Recuperado de: <https://www.kindermusik.com>
- Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma.
- Lacárcel, J. (1991). La psicología de la música en la educación infantil: el desarrollo musical de los cero a seis años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 11, 95-110.
- Lafarga, M. (2000). *Desarrollo musical y desarrollo neurológico*. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d145.pdf>
- Lahoza, L. I. (2012). El desarrollo de la memoria musical. *Revista Arista Digital*, 24. Recuperado de: http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2012_septiembre_0.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lawther, J. D. (1983). *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: consecuencias educativas*. Barcelona: Paidós.
- Ley 12/2009. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona. 16 de julio de 2009.
- Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 4 de mayo de 2006.

- Ley Orgánica 8/2013. Boletín Oficial del Estado. Madrid. 10 de diciembre de 2013.
- Malagarriga, T., Pérez, J., Ballber, L., & Roca, C. (2011). *Tireu confits! Propostes per a fer música amb infants de 0 a 3 anys*. Barcelona: Amalgama.
- Malbrán, S. (2002). Sincronía con patrones de pulso: una herramienta para estimar el desarrollo rítmico. *Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 10. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/malbran02.pdf>
- Malbrán, S., & Tafuri, J. (2006). Experiencia musical precoz y sincronía rítmica con el “tactus”. *Eufonia*, 38, 14-38.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Megías, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. (Tesis doctoral). Universitat de València. València.
- Miyamoto, K. A. (2007). Musical characteristics of preschool-age students: a review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 26 (1), 26-40. doi: 10.1177/87551233070260010104
- Molina, M. T., Fernández, S., Vázquez, F., & Urra, A. (2006). Voz del niño. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50 (3), 31-43.
- Mónaco, M. G. (2012). *Cantar canciones entre los cuarenta y cincuenta meses: una habilidad en gestación*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

- Montoro, M. P. (2004). *44 juegos auditivos: educación musical en infantil y primaria*. Madrid: CCS.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott.
- Mueller, A. K. (2003). Making connections between movement and music for young children. *General Music Today*, 16 (3), 9-12. doi: 10.1177/10483713030160030104
- Muñoz, J. R. (2002). El cuento y la canción. *Eufonía*, 24, 59-70.
- Murillo, F. J. (2015). *Estudio de casos*. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf
- Music Together. (2015). *Music Together*. Recuperado de: <https://www.musictogether.com>
- Musikgarten. (2015). *Early childhood music education, music and movement*. Recuperado de: <http://www.musikgarten.org/index.cfm>
- Niland, A. (2009). The power of musical play: the value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education. *General Music Today*, 23 (1), 17-21. doi: 10.1177/1048371309335625
- Ocaña, A., & Reyes, M. L. (2010). El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de “La Banda”. *Comunicar*, 35, 193-200. doi: 10.3916/C35-2010-03-13
- Orff, C. (1963). *Das Schulwerk: rückblick und ausblick*. Mainz: Schott.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.

- Papoušek, M., & Papoušek, H. (1981). Musical elements in the infant's vocalization: their significance for communication, cognition, and creativity. *Advances in Infancy Research*, 1, 163-224.
- Peñate, W., Matud, P., & Ibañez, I. (1993). *Evaluación psicológica: concepto y técnicas de análisis*. València: Promolibro.
- Peretz, I. (2008). Musical disorders: from behavior to genes. *Current Directions in Psychological Science*, 17 (5), 329-333. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00600.x
- Pérez, J. (2011). *La música a la vida quotidiana d'infants de dos anys. Anàlisi de situacions musicals que es desenvolupen en context escolar*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Piaget, J. (1990). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piazza, G. (1979). *Orff-Schulwerk. Musica per bambini*. Milano: Suvini Zerboni.
- Pirfano, I. (2013). *Inteligencia musical*. Barcelona: Plataforma.
- Pons, M. D. (2015). *Escola de Música Pons Roselló*. Recuperado de: <http://www.musicaponsrosello.com>
- Pound, L., & Harrison, C. (2003). *Supporting musical development in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Rainbow, E. (1981). A final report on a three-year investigation of the rhythmic abilities of preschool aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66/67, 69-73.
- Reybrouck, M. (2005). Body, mind and music: musical semantics between experiential cognition and cognitive economy. *Revista Transcultural de*

- Música*, 9. Recuperado de:
<http://www.sibetrans.com/trans/articulo/180/body-mind-and-music-musical-semantic-between-experiential-cognition-and-cognitive-economy>
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Rinta, T. E., & Welch, G. F. (2009). Perceptual connections between prepubertal children's voices in their speaking behavior and their singing behavior. *Journal of Voice*, 23 (6), 677-686. doi: 10.1016/j.jvoice.2008.03.004
- Rodrigo, M. S. (2000). *Musicoterapia. Terapia de música y sonido*. Madrid: Musicalis.
- Rovira, C., Codina, L., Marcos, M. C., & Palma, M. (2004). *Información y documentación digital*. Barcelona: Documenta Universitaria.
- Ruiz, M. E. (2011). Colaboración de la música con la logopedia escolar. *Música y educación*, 87, 86-96.
- Sarget, M. A. (2003). La música en la educación infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197-209.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Shuler, S. C. (2011). Five guiding principles for music education. *Music Educators Journal*, 97 (3), 7-9. doi: 10.1177/0027432110395080

- Sloboda, J. A. (1994). Music performance: expression and the development of excellence. En R. Aiello, & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions* (pp. 152-169). Oxford: Oxford University Press.
- St. John, P. A. (2009). Growing up and growing old: communities in counterpoint. *Early Child Development and Care*, 179 (6), 733-746. doi: 10.1080/03004430902944882
- Stellaccio, C. K., & McCarthy, M. (1999). Research in early childhood music and movement education. En C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: current findings in theory and practice* (pp. 179-200). New York: Teachers College Press.
- Stone, L. J., & Church, J. (1995). *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Storms, G. (2003). *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: Graó.
- Subirats, M. A. (1992). *La cançó de bressol: un fenomen etnomusicològic*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: the classic approach to talent education*. Miami: Suzuki Method International.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Tomatis Developpement. (2015). *Método Tomatis*. Recuperado de: <http://www.tomatis.com/es/index.html>

- Trallero, C. (2008). *El oído musical*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/11525>
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.
- Velilla, N. (2008). *Suena, suena bebés. Iniciación musical temprana, 0 a 3 años*. Madrid: Real Musical.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Welch, G. (1998). El desarrollo musical en la temprana infancia. *Boletín de Investigación Educativo Musical*, 14, 3-14.
- Willems, E. (1966). *Educación musical. Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (2009). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Woody, R. H. (2012). Playing by ear: foundation or frill?. *Music Educators Journal*, 99 (2), 82-88. doi: 10.1177/0027432112459199
- Yim, H. Y. B., & Ebbeck, M. (2009). Children's preferences for group musical activities in child care centres: a cross-cultural study. *Early Childhood Education Journal*, 37 (2), 103-111. doi: 10.1007/s10643-009-0334-z

Young, S. (2008). Lullaby light shows: everyday musical experience among under-two-year-olds. *International Journal of Music Education*, 26 (1), 33-46. doi: 10.1177/0255761407085648

Zander, A. L. (2010). Creating a musical foundation: the value of early childhood music class in the transition to private lessons. *American Music Teacher*, 60 (1), 25-27.

Anexo 1

**CENTROS QUE IMPARTEN
SESIONES O ACTIVIDADES**

A n e x o 1

CENTROS QUE IMPARTEN SESIONES O ACTIVIDADES

Nombre:	Escuela de Música Amadeus
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Albacete
País:	España
Página web:	http://www.amadeusescuclademusica.es
<p><i>El bebé tiene la oportunidad de recibir una Estimulación Musical Temprana en compañía de sus padres.</i></p> <p><i>La música favorece el desarrollo integral del niño, la socialización, la creatividad, desarrolla la imaginación, la atención, la coordinación, el sentido rítmico y aumenta su capacidad de aprendizaje.</i></p> <p><i>Clases para que tanto bebés como adultos disfruten de los momentos de bienestar que ofrece la música.</i></p> <p>CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La sensorialidad auditiva.</i> • <i>La exteriorización del sentido rítmico: movimiento, danza y esquema corporal.</i> • <i>La expresión vocal cantada y hablada: canciones, rimas y cuentos musicales.</i> • <i>La sensibilización sonora: audiciones musicales.</i> • <i>El espacio próximo.</i> • <i>El cuerpo y los objetos como instrumentos sonoros.</i> • <i>La comunicación niño/adulto, niño/niño.</i> • <i>Masaje y relajación.</i> 	

Nombre:	Centro Pedagógico Musical Arcos
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Madrid
País:	España
Página web:	http://www.arcosmusica.com
<p><i>Actividad dedicada a los más pequeños donde, acompañados de sus padres, reciben una estimulación musical temprana.</i></p> <p><i>Consta de una clase semanal de 45 minutos donde los adultos son guiados por el profesor para interactuar con los niños interpretando melodías, siguiendo ritmos o coreografías.</i></p> <p><i>Los niños a su vez disfrutan de libertad para manipular y experimentar con los instrumentos y la música.</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Con todo esto, conseguimos que los pequeños desarrollen la psicomotricidad, el oído, la memoria, capacidad de atención y de escucha, y amor por la música!

Nombre:	Escuela de Música de Astigarraga
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Astigarraga
País:	España
Página web:	http://www.astigarragakomusikaeskola.com
<p><i>La música como estímulo para su desarrollo integral.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lugar: Escuela de Música Norberto Almandoz, Astigarraga.</i> • <i>Requisitos: Tener interés por la música, una edad entre 0 y 3 años y la participación de uno de los padres.</i> <p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Despertar el gusto por la música.</i> • <i>Fortalecer el vínculo afectivo entre bebés y padres a través de la música.</i> • <i>Favorecer el desarrollo integral del niño. Es decir, desarrollar las capacidades cognitivas, psicomotrices, afectivas, de socialización y comunicación fomentando al mismo tiempo la individualidad y la espontaneidad.</i> • <i>Desarrollar determinadas capacidades musicales; así como capacidades rítmicas-psicomotrices, vocales, auditivas y aquellas que se desarrollan a través de los instrumentos musicales.</i> • <i>Proporcionar a los padres un amplio y variado repertorio de recursos musicales: canciones infantiles, poesías, cuentos musicales, corros, danzas, juegos, ejercicios de psicomotricidad...</i> 	

Nombre:	Escuela de Música Carmelo Ortíz
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Calzada de Calatrava
País:	España
Página web:	http://escuelademusicacarmeloortiz.com
<p><i>En el primer año del bebé, los sonidos y la música tienen un papel muy importante en la evolución intelectual y emocional del pequeño. En estas clases recibirá la estimulación más adecuada a su edad y a su manera de comprender la realidad.</i></p> <p><i>La música le abrirá las puertas del mundo que le rodea. Sonido, fantasía, emoción...</i></p> <p><i>Además, son clases donde la madre/padre asistirá con el bebe aumentando así el vínculo afectivo madre-hijo tan importante en la edad temprana.</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Nombre:	L'Atelier de Musique
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Madrid
País:	España
Página web:	http://www.latelierdemusique.com
<p><i>¿Cómo ayuda la música al desarrollo de tu hijo?</i></p> <p><i>Seguramente sabes que la música es buena para tu bebé, pero no conoces exactamente por qué. Desde el principio de la humanidad la música ha formado parte del lenguaje y las relaciones interpersonales, y se ha mantenido durante generaciones a través de la tradición oral. Hoy día nos bombardean con música grabada en todo momento y lugar, pero hemos perdido la costumbre de vivirla con sencillez y cercanía a través del canto, los instrumentos y el movimiento. Incluso las canciones infantiles les llegan a nuestros hijos mediante la voz de desconocidos que les cantan desde una pantalla.</i></p> <p><i>Ven a nuestro taller, recupera la música como medio de expresión natural, revive tu infancia con canciones tradicionales y aprende juegos nuevos para utilizar la voz, el cuerpo y los instrumentos.</i></p> <p><i>Dar a tus hijos la oportunidad de tener esta experiencia de la música junto a nosotros les ayudará a:</i></p> <p><i>Desarrollar la motricidad y la coordinación y fortalecer el tono muscular.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mejorar la expresión corporal y la conciencia del propio cuerpo (kinestesia).</i> • <i>Gestionar el estrés infantil y equilibrar el nivel de cortisol.</i> • <i>Trabajar la concentración, la atención y la memoria.</i> • <i>Favorecer la creación de conexiones neuronales entre los dos hemisferios del cerebro y la mielinización, lo que supone una mayor capacidad de aprendizaje.</i> • <i>Estimular el sistema vestibular y con ello el sentido del equilibrio.</i> • <i>Afianzar las rutinas y proporcionar tranquilidad y seguridad.</i> • <i>Fijar la atención sobre un estímulo sonoro y discriminar las cualidades del sonido.</i> • <i>Estimular el habla a través del canto, juegos de respiración y articulación.</i> • <i>Por último, y lo más importante, comunicarte y fortalecer los lazos afectivos con el bebé.</i> 	

Nombre:	Agrupació Artística Musical de Dénia
Edad:	De 0 a 4 años
Municipio:	Dénia
País:	España
Página web:	http://www.fembanda.org
<p><i>Estimar la música, aprender con ella, relacionarse, relajarse, trabajar la psicomotricidad o simplemente pasarlo bien con nuevas historias y las canciones de siempre. Ese es el objetivo de la Escola Bressol Musical, una actividad que pretende mejorar la comunicación entre padres e hijos y reforzar el vínculo afectivo haciendo de la música el mejor instrumento. La</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

iniciativa, impulsada por l'Escola de Música Manuel Lattur de Dénia, se puso en marcha a principios de octubre y va dirigida a los más pequeños de la casa: niños y niñas que no tienen más de tres años.

L'Escola Bressol Musical, una experiencia pionera en la Marina Alta y que se ha desarrollado con éxito en otras comarcas, abrió sus puertas a principios de octubre con cuatro niveles: de 0 a 1 años, de 1 a 2, de 2 a 3 y de 3 a 4. A razón de una sesión de una hora semanal, los niños se familiarizan con la música en compañía de sus padres, que participan activamente de las actividades. Todas se hacen con música, bien con grabaciones para ambientar los cuentos e historias que les cuentan o se sirven de instrumentos, preferentemente de percusión, para que los niños escuchen, descubran el ritmo y los hagan sonar.

“Es muy importante que el niño aprenda a escuchar, a estar callado y respetar a los demás cuando intentan contarle o comunicarle algo” señala Alicia, una de las monitoras, “y nosotras intentamos iniciarlos en ello”. Destaca el momento mágico que se crea cuando se capta la atención de los pequeños haciendo sonar una campana, por ejemplo, o saltar una rana. Pipo, un simpático muñeco que ya se ha ganado el cariño de los peques, es quien conduce las actividades. Marionetas, pañuelos, plumas, pompas de jabón, lápices e instrumentos forman parte del material básico del taller, que permite a padres e hijos vivir momentos muy especiales.

Cada ejercicio del programa, al que irán incorporando creaciones, tiene una duración de alrededor de dos minutos. Se trabaja con instrumentos de percusión y otros más dulces como el arpa, el violín, la guitarra o la flauta; se hacen sonar melodías lentas con notas largas y suaves, pero también música más dinámica y que incita a un mayor movimiento, como el vals o el chachachá.

Los cuentos y las canciones populares ocupan también un lugar destacado en la programación, que tienen carácter bimensual. Ello permite asistir a las clases durante dos meses y, si se quiere, repetir al bimestre siguiente y así hasta el mes de mayo. “Las canciones de toda la vida, las de nuestros abuelos, pueden ser muy útiles a la hora de trabajar aspectos como la psicomotricidad, el movimiento, el lenguaje o la atención” señalan las monitoras Alicia y Henar.

Desde la Escola Bressol Musical se recomienda a los padres y madres que asistan al taller, o en su caso a los abuelos u otros familiares que acompañen a los pequeños, que tengan claro que durante una hora se han de convertir en niños.

Han pasado los 60 minutos que dura la clase y Pipo recoge los cascabeles que se han utilizado en el último ejercicio. Los niños se acercan a él para ayudarle a meterlos en la cajita. Lo abrazan, le dan un beso y se despiden de su mascota hasta la próxima sesión. Él es uno más en este juego de notas, ritmos, formas y colores que les permite divertirse con sus papás.

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Nombre:	Escuela de Música y Danza
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	San Lorenzo de El Escorial
País:	España
Página web:	http://www.aytosanlorenzo.es
<p><i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Crear un espacio musicalmente estimulante para los niños y sus familias, a través de juegos, ritmos, melodías, instrumentos y diversos materiales</i> • <i>Despertar el interés de los participantes hacia el aprendizaje musical</i> • <i>Disfrutar de la experiencia musical</i> • <i>Desarrollar las capacidades musicales de los niños de forma global: atención, audición, percepción, expresión, movimiento, ritmo y voz</i> • <i>Descubrir la relación entre la música y el movimiento</i> • <i>Explorar las posibilidades sonoras del cuerpo, de la voz y de diversos objetos e instrumentos</i> • <i>Reconocer el esquema corporal y tomar conciencia del propio cuerpo</i> • <i>Explorar el espacio a través de estímulos sonoros</i> • <i>Expresarse y comunicarse a través de la música</i> • <i>Desarrollar las capacidades motoras, sociales, afectivas y cognitivas</i> • <i>Reforzar el vínculo afectivo entre niños y adultos</i> • <i>Favorecer la vivencia y la experiencia directas de los niños con la música</i> • <i>Favorecer la confianza y seguridad de los niños en sus capacidades y su autonomía</i> <p><i>Programa</i></p> <p><i>Esta actividad está dirigida a bebés y niños de 0 a 3 años, acompañados de la madre, el padre o algún adulto de confianza. Las sesiones tendrán una duración aproximada de 45 minutos y se realizarán dos veces a la semana.</i></p> <p><i>El principal objetivo de la actividad es ofrecer a los niños y a sus familias un ambiente rico en experiencias musicales, donde el juego, la exploración, el movimiento, los ritmos y las melodías, estimulen el aprendizaje y despierten el interés de los niños hacia el mundo sonoro.</i></p> <p><i>La educación musical en edades tempranas contribuye a desarrollar, además de las capacidades musicales de los pequeños, sus habilidades motoras, sociales, afectivas e intelectuales. Compartir con los niños esta actividad, crea entre padres e hijos un vínculo afectivo de gran importancia para su desarrollo.</i></p> <p><i>En las sesiones se favorecerán la vivencia y experiencia directas de los niños con la música, así como cualquier actividad que de forma espontánea surja de ellos. La mínima intervención por parte del adulto permite que los niños actúen según su deseo e intereses, estén más motivados, adquieran confianza y seguridad en sus capacidades y desarrollen su autonomía.</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Nombre:	Escuela de Música Musicórum
Edad:	De 6 meses a 2 años
Municipio:	Eliana i València
País:	España
Página web:	http://escuelamusica.net
<p><i>La estimulación temprana tiene por objetivo aprovechar la capacidad de aprendizaje y adaptabilidad del cerebro en beneficio del desarrollo de las potencialidades del bebé. A través de la música como herramienta y mediante diferentes ejercicios y juegos musicales su intención es la de proporcionar una serie de estímulos repetitivos, de manera que se potencien aquellas funciones cerebrales que a la larga resultan de mayor interés.</i></p> <p><i>La actividad musical potencia el desarrollo de las conexiones cerebrales necesarias para cualquier actividad cerebral interconexiando ambos hemisferios. No sólo se trata de reforzar aspectos intelectuales, como su capacidad para la lectura o el cálculo matemático, sino también contempla los aspectos físicos, emocionales, sensoriales y sociales del desarrollo del niño.</i></p> <p><i>Aulas de Estimulación Musical Temprana para bebés y niños en la escuela MUSICÓRUM de Valencia y la Eliana Los objetivos son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el vínculo papás - bebé. • Crearle un "Mundo de canciones". • Aprender a relajarle con la ayuda de la música y el masaje. • Estimular su desarrollo psicomotriz a través del movimiento. • Favorecer el desarrollo neuronal de tu bebé mediante la estimulación auditiva. • Estimular la adquisición del lenguaje. <p><i>¿Cómo es una clase?</i></p> <p><i>Los niños/as siempre vienen acompañados por uno de sus padres o ambos o un abuelo/a o un cuidador, a realizar las actividades musicales, ellos nos ayudan a mejorar y establecer la relación entre el profesor y los demás niños que acuden junto con él/ella a la clase y proporcionarle la seguridad emocional ante un nuevo entorno. Es lo que nosotros denominamos hacer "Música en Familia"</i></p> <p><i>¿Qué se hace en una clase?</i></p> <p><i>Se cantan canciones, se tocan instrumentos de pequeña percusión, se hacen recitados rítmicos, se escuchan diferentes estilos de música, se bailan pequeñas coreografías, nos relajamos, etc.</i></p> <p><i>Duración de una clase</i></p> <p><i>El tiempo de la clase es de 30 minutos ya que nuestra experiencia nos ha demostrado que es el tiempo óptimo de atención para niños tan pequeños.</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Nombre:	Escuela de Música CEDAM
Edad:	De 6 meses a 2 años
Municipio:	Madrid
País:	España
Página web:	http://www.cedam.es
<p><i>La música es un arte y un lenguaje de expresión y comunicación que se dirige al ser humano en todas sus dimensiones, desarrollando y cultivando el espíritu, la mente y el cuerpo. A través de la música se puede educar íntegra y armónicamente al niño. La música temprana para bebés enriquece el desarrollo físico, emocional e intelectual del bebé.</i></p> <p><i>Cualquier niño tiene su propia musicalidad en menor o mayor medida. Esta es una característica que se debe potenciar y desarrollar desde las edades más tempranas.</i></p> <p><i>La música temprana para bebés debe estar destinadas a desarrollar en los niños todas sus posibilidades psicofisiológicas, afectivas, emocionales, de personalidad, cognitivas y sociales.</i></p> <p><i>Por lo tanto, el ciclo de música temprana para bebés, contribuye a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar la coordinación motriz con movimiento de asociación y disociación, equilibrio, marcha, etc.</i> • <i>Desarrollar la discriminación auditiva aprendiendo sonidos y ruidos, recordándolos, reproduciéndolos.</i> • <i>Adquirir destrezas y medios de expresión corporales, instrumentales, gráficos, melódicos.</i> • <i>Desarrollar la locución y la expresión oral mediante la articulación, vocalización, control de la voz, el canto.</i> • <i>Controlar la respiración y las partes del cuerpo que intervienen en la fonación y el canto.</i> • <i>Dotar de vivencias musicales enriquecedoras desde el punto de vista psicológico y físico.</i> • <i>Reforzar la autoestima y la personalidad mediante la autorrealización.</i> • <i>Elaborar pautas de conducta que faciliten la integración social.</i> • <i>Liberar la energía reprimida y conseguir el equilibrio personal a través del ritmo.</i> • <i>Sensibilizar afectiva y emocionalmente a través de los valores estéticos de la música.</i> • <i>Desarrollar capacidades del intelecto como la imaginación, la memoria, la atención, la comprensión, de conceptos, la concentración o la agilidad mental.</i> <p><i>Ciclos de música temprana para bebés:</i></p> <p><i>De 6 a 12 meses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los sonidos constituyen una fuente de información que le permiten conocer el entorno.</i> • <i>Su capacidad para moverse (gatear o dar los primeros pasos) le llevará a la</i> 	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

exploración del entorno (materiales, objetos y sonidos que producen las cosas). Son capaces de asociar el sonido con la fuente de emisión. Ejercita la memoria auditiva e imita sonidos...

- *A partir de los 6 meses comienza a balbucear y le gusta escucharse, hay que reforzar esa conducta prestándoles atención, celebrando sus esfuerzos, hablándoles con cariño...*
- *A medida que pasan los meses, seguirá imitando los sonidos que oye, identificando los objetos, sonidos, palabras y elaborando ideas y conceptos. Hay que reforzar todo esto.*

De 12 a 24 meses:

- *Está en condiciones de recordar, reproducir, disfrutar con la música y los sonidos familiares. Hay que estimular su memoria auditiva y familiarizarle con el contexto.*
- *Es muy receptivo, hay que seleccionar la información que le llega y cuidar el volumen.*
- *Debe ir relacionando experiencias rítmico- auditivas en grupo.*

De 24 meses en adelante:

- *Mostrarle instrumentos de percusión...*
- *Hacer que experimente los cambios de intensidad*
- *Realizar actividades de contraste de sonido-silencio*
- *Hacer que escenifique e imite sonidos de animales (Onomatopeyas...)*
- *Escuchar sonidos de nuestro entorno (atmosféricos...)*
- *Actividades de danza, dramatización, canto... en grupo.*
- *Realizar ejercicios de discriminación de alturas...*
- *Desarrollar a través del juego musical su mundo sensorial*
- *Etc.*

Las canciones de cuna, y las audiciones musicales son esenciales.

Para la selección de músicas, instrumentos... hay que tener en cuenta las particularidades de cada bebé.

Estos objetivos se llevarán a cabo a través del juego, canciones y actividades de expresión artística, (ya que cuanto mayor y más desarrollada esté la capacidad creativa del individuo, más ricas y variadas serán sus actividades de improvisación en el futuro). No obstante, no hay que olvidar que la creatividad no es una capacidad predeterminada y preestablecida, sino que, por el contrario, es educable.

Todas las sesiones estarán organizadas y estructuradas en bloques (pues es importante señalar que a esas edades su pensamiento es sincrético, se basa exclusivamente en lo percibido y lo experimentado entre otras cosas). La estructura de las sesiones ayuda y favorece la

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

adquisición de conceptos espacio-temporales, desarrolla y potencia la autonomía personal, autorregula los procesos emocionales...

Nombre:	Escuela de Música Albéniz
Edad:	De 10 a 20 meses
Municipio:	Lorca
País:	España
Página web:	http://albenizmusica.net
<p><i>La estimulación musical temprana en los bebés se desarrolla a través de sesiones muy dinámicas donde se trabajan diversas áreas y contenidos, favoreciendo el desarrollo general del niño por medio de estímulos para su desarrollo auditivo, el sentido del ritmo, la atención, coordinación, comprensión, etc.</i></p> <p><i>El material del alumno se compone de un cuaderno de trabajo y CD con canciones originales.</i></p> <p><i>Con la colaboración de los padres, las sesiones se desarrollan en un ambiente lúdico enriquecedor que ayuda al aprendizaje y a reforzar los vínculos afectivos.</i></p>	

Nombre:	Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska
Edad:	De 2 a 3 años
Municipio:	Madrid
País:	España
Página web:	http://www.katarinagurska.com
<p><i>En este taller queremos contribuir, de una manera fresca y divertida, a que los pequeños construyan su vocabulario musical, a través de variados estímulos que le ayudarán a incorporar este lenguaje a su mundo, y usarlo como un maravilloso medio de expresión, de la misma manera que adquieren el lenguaje verbal: un proceso natural y espontáneo.</i></p> <p><i>Mientras, los adultos (padres, abuelos o personas que tienen una fuerte relación emocional con el niño) participan activamente y son testigos de la maravillosa experiencia que significa este singular proceso de aprendizaje.</i></p>	

Nombre:	Juventudes Musicales de Alcalá de Henares
Edad:	No consta
Municipio:	Alcalá de Henares
País:	España
Página web:	http://www.musicaeduca.es
<p><i>La estimulación musical temprana en los bebés se desarrolla a lo largo del programa con sesiones muy dinámicas donde se trabajan diversas áreas y contenidos musicales, favoreciendo el desarrollo general del niño a través de estímulos para el desarrollo auditivo, el sentido del ritmo, coordinación, comprensión, atención, etc.</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Contando con la colaboración de los padres en clase, se crea un vínculo emocional y afectivo especial padre-hijo que continúa en su vida cotidiana, constituyendo esta actividad un elemento enriquecedor para la relación cotidiana con el bebé.

Diferentes contenidos del curso de "Musización para bebés"

- *CUENTOS: Como hilo conductor donde nos presentan lo que vamos a aprender.*
- *EL SONIDO Y SUS CUALIDADES: Discriminación auditiva.*
- *CARACTERÍSTICAS DE LOS SONIDOS: Ritmo, Tempo, Velocidad, Pulso.*
- *INSTRUMENTOS MUSICALES: Cuerda, Percusión, Viento...*
- *CANCIONES: Para bailar o acompañar canciones.*
- *PRÁCTICA INSTRUMENTAL: Instrumentos de pequeña percusión: panderetas, claves, crócalos, cajas chinas e instrumentos infantiles de todo tipo.*
- *TEMAS TRANSVERSALES: Las estaciones, el carnaval, la navidad.*

ÁREAS DE TRABAJO

- *Audiciones activas y pasivas, a través de imágenes estáticas y en movimiento (bist sonoros, dvds).*
- *Realizarán acompañamiento de canciones con diversos instrumentos de pequeña percusión cuya ejecución favorece su psicomotricidad fina.*
- *Actividades de discriminación auditiva a través de láminas sonoras en el pc y fichas preparadas para gomets (sonidos, onomatopeyas, instrumentos musicales...), actividad de gran éxito desde el inicio de las clases y una de las actividades principales para ayudarles a descubrir los sonidos y los instrumentos.*

OBJETIVOS PRINCIPALES

- *Desarrollo auditivo.*
- *Desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa.*
- *Interiorización del ritmo y exteriorización posterior.*
- *Desarrollo de la participación en un contexto social.*
- *Desarrollo de la expresión oral y corporal.*
- *Aprendizaje de conductas de participación en un grupo (orden, respeto, compartir, esperar, atención, conducta, etc).*
- *Aprendizaje básico de los elementos musicales que constan en el programa.*
- *Desarrollo del gusto por la música y canalización de sus diferentes expresiones a través de la expresión corporal, el canto y los juegos.*

MATERIAL UTILIZADO DURANTE EL CURSO (para el alumnos/profesor):

- *Utilizaremos diversos materiales para los cuentos y las actividades:*
 - *Láminas ilustrativas imprimibles*
 - *Archivos flash multimedia para cuentos y actividades de discriminación auditiva (láminas que se sonorizan con tan solo pasar el ratón).*
 - *Instrumentos de pequeña percusión, animales de juguete, lazos de colores, bist sonoros, dvds, atrezzo para los cuentos... más diversos materiales que pueden ampliarse y adaptarse a las diferentes sesiones.*
- *Los alumnos disponen de una carpeta con 70 fichas que recorren todas las actividades del programa, El zoo de Musicaeduca y el Cd las canciones de Musición*

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

- *Los bebés asisten a clase acompañados siempre de un adulto. Desde la primera sesión se marcan las pautas de acción e interacción entre los bebés, el profesor y el papel de los padres en la clase. Se establecen rutinas imprescindibles que dan a los bebés continuidad y reconocimiento de lo que están haciendo. Los padres se sientan tras sus hijos, procurando darles libertad de acción y colaborando con el profesor a cada momento. Los padres colaboran también en incrementar la autonomía de los pequeños.*
- *Las actividades se alternan sentados y de pie, donde trabajamos movimientos en fila, corro, libre por el aula, así como coreografías sencillas indicadas para trabajar la lateralidad y la ubicación espacial.*
- *Los bebés, a menudo comienzan las clases sin saber caminar o hablar, de modo que la gran mayoría de los estímulos que recibirán al inicio del curso y a continuación favorecerán muy positivamente su desarrollo.*
- *A lo largo de las sesiones que componen la metodología, los niños descubrirán también por sí mismos, sus posibilidades de actuación y percepción, resulta vital para interiorizar desde el principio lo que aprenden: comprendemos mejor aquello que hacemos y experimentamos por nosotros mismos.*

Descripción del aula

- *Aula espaciosa para favorecer el movimiento con los niños de pie (bailes).*
- *Alfombra o colchonetas: Bebés y adultos se sentarán sobre ella.*
- *Teclado-piano para el profesor (recomendable).*
- *Equipo de música con altavoces (u ordenador).*
- *Pizarra y corcho o superficie donde mostrar las láminas.*
- *Ordenador con pantalla grande, proyector o conectado a TV.*
- *Instrumentos de pequeña percusión, pañuelos de colores, aros, animales de la granja, etc.*

Cómo se estructura una clase

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

- *El inicio de cada sesión, tras la presentación de la primera clase, comienza con una bienvenida cantada y percutida sobre la pandereta, rutina que los niños adquieren con rápida facilidad y demandan al comienzo de cada sesión a lo largo del curso. El sonido del cencerro de la Vaca Valentina será el protagonista de esta canción, así como los nombres de los pequeños que componen la clase. El musical "Tolón tolón, llegó Valentina" da paso al cuento de inicio en todas las sesiones del método. De este modo al comienzo de cada clase contaremos un microcuento sobre el que versarán los contenidos musicales que se trabajen a lo largo de la sesión.*
- *Todas las sesiones se estructuran de forma similar. La importancia de hacer sesiones dinámicas pero relajadas, con actividades que no duren más de 5 minutos, es vital en estas edades, ya que niños tan pequeños no pueden centrar su atención por más tiempo en algo concreto, por mucho que les llame la atención, de modo que los guiones de las sesiones intercalan diversas actividades estáticas y dinámicas, propuestas para captar la atención de los bebés y estimular su comprensión rítmico-auditiva.*

Nombre:	Escola Municipal de Música Can Ponsic
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Barcelona
País:	España
Página web:	http://www.emmcanponsic.cat
<p><i>La música és insubstituïble en el desenvolupament dels infants perquè incideix d'una manera natural en els aspectes motor, cognitiu i emocional. Qualsevol activitat dels nadons, aparentment només motriu o sensorial, té sempre una vessant emocional i intel·lectual, i també qualsevol fet de tipus afectiu repercuteix en el pensament i en la motricitat.</i></p> <p><i>Les cançons, les moixaines i jocs de falda es poden considerar les primeres manifestacions lúdiques que les mares i els pares poden compartir amb els seus fills i filles, i constitueixen un punt de partida privilegiat en l'educació infantil, a través d'ells del qual els nens i nenes poden iniciar el descobriment del seu cos, del llenguatge oral, de la dansa, del ritme, del moviment, de la música, aprèn a sentir, a percebre i, a poc a poc, a expressar-se.</i></p> <p><i>A partir d'un any, els infants comencen una etapa en què guanyen autonomia dia a dia i poden manifestar cada vegada amb més claredat el que senten i el què volen. En aquesta edat, a través dels jocs dansats, les cançons i la música podem aprofundir en tots els aspectes de concentració i expressió: atenció a una música, a uns moviments, a una seqüència ordenada, a un text, a un vocabulari, a un final sempre canviant.</i></p> <p><i>A través del repertori de cançons, jocs de falda, moixaines i de la manipulació d'instruments (petita percussió i joguines de so) que aprendrem en aquestes sessions, els nens i nenes rebran una estimulació afectiva única a través de la veu i el contacte amb el cos dels seus pares.</i></p> <p><i>Als dos anys, la capacitat que el infants tenen de cantar les cançons potencia i accelera enormement el procés d'articulació de la parla, donada la relació existent entre el llenguatge</i></p>	

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

verbal i el musical. I també ja tenen l'autonomia suficient per realitzar danses o jocs de moviment organitzats de forma col·lectiva, incorporant així la relació amb els altres infants. És per això que, sense deixar d'aprofundir en la relació afectiva entre adult i infant, també podrem afavorir la relació de grup a partir de l'estimulació musical.

Objectius

- Viure la música des de ben petits.
- Interrelacionar el llenguatge musical amb altres llenguatges.
- Afavorir en els nadons el component lúdic en l'activitat musical.
- Afavorir el procés d'autonomia i socialització de l'infant a través de les cançons, jocs dansats i danses.
- Oferir recursos i estratègies metodològiques als pares i mares, per transmetre coneixements musical, vius i adequats a les necessitats i capacitats dels infants.
- Dotar els pares i mares participants dels recursos teòric - pràctic i d'un repertori bàsic necessaris per portar a terme un programa de música en els infants.
- Coneixement i manipulació d'instruments de percussió petita.

Continguts

- Moixaines
- Jocs de falda
- Cançó
- Jocs dansats
- Audició
- El so i la seva producció, (joguines de so, instruments)
- Captació d'estats afectius provocats per la música

Nombre:	Escola Municipal de Música Robert Gerhard
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Valls
País:	Espanya
Página web:	http://www.escolamusicavalls.cat

Cursos per a embarassades

Aquest taller va dirigit a les futures mares i parelles que vulguin estimular i connectar amb el seu fill abans de néixer enfortint el vincle i la comunicació mitjançant la música.

La Musicoteràpia és una disciplina que utilitza el so, la música i el cos com a eina per mantenir, restablir o millorar la salut de les persones. Quan una dona es queda embarassada comença a caminar per un escenari ple de canvis. Amb la musicoteràpia es pretén que les mares puguin arribar a un estat d'harmonització que la beneficiï a ella i el nen. La veu, amb les tècniques d'entonació utilitzant vocals, i les cançons, és una eina

essencial en aquest tipus d'intervenció.

L'aparell auditiu del fetus ja està format al quart mes de gestació i a partir d'aleshores pot anar coneixent i estimant la veu de la mare. A més a més, les melodies ja conegudes a l'úter el calmaran un cop hagi nascut.

Objectius

- *Millora la qualitat emocional de l'embaràs, reduint els nivells d'ansietat de la mare i el nen.*
- *Disminueix les tensions i les pors.*
- *Ensenya a relaxar-se i a establir un contacte íntim amb el nen.*
- *Augmenta la confiança per part dels pares.*
- *Afavors la presa de consciència sobre les sensacions físiques i els moviments del nadó per petits que siguin.*
- *Calma al nadó quan reconeix les melodies que havia escoltat dins l'úter.*
- *Tècniques que s'utilitzaran: Relaxació, Moviment, Veu, Cançó de benvinguda, Visualització, Improvisació.*

Cursos per a nadons 4-12 mesos

La música, les cançons, els sons, els ritmes... són eines bàsiques per a la comunicació afectiva.

La música, les cançons, els sons, els ritmes... són eines bàsiques per a la comunicació afectiva. La veu de la mare, parlada i cantada es decisiva en el desenvolupament del nen. Alfred Tomatis va dir: "L'aliment vocal que dona la mare al seu fill és tan important com la seva llet pel desenvolupament del nen". A través de les cançons la mare pot transmetre el seu amor cap el nadó i és amb aquest sentiment que l'ajudarà a créixer d'una manera saludable.

Objectius del Taller

- *Fomentar la relació sonora, motriu i musical entre el nadó i la mare/pare.*
- *Proporcionar eines musicals senzilles i útils per desenvolupar el vincle emocional amb el bebè, explorant els canals d'expressió musical, afavorint el joc musical en la vida quotidiana, practicant el repertori i adquirint nous recursos musicals.*
- *Estimular el desenvolupament del nen a través de la música.*
- *Potenciar la veu com a primer i primordial element bàsic en comunicació afectiva entre l'adult i el bebè.*
- *Divertir-se, passar-s'ho bé.*

Cursos per a nens 1 a 3 anys

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

La música és una expressió directa de les emocions i una eina bàsica per a la comunicació afectiva.

Amb la música aprenem a escoltar, despertem i desenvolupem la sensibilitat musical i auditiva, el desenvolupament del cos, la memòria, l'alegria, l'afectivitat, la comunicació, l'expressió, la confiança, la relaxació. La música incideix en totes les àrees de desenvolupament de l'infant i potencia el desenvolupament cerebral.

Aquests tallers són un espai on poder gaudir i viure la música amb els vostres fills. Una oportunitat per a compartir la vivència de la música amb ells, afavorir el vincle i l'intercanvi afectiu, i aprendre eines i recursos per a poder seguir compartint i gaudint d'aquesta experiència.

Objectius del Taller

- *Gaudir i viure la música amb els vostres fills.*
- *Compartir la vivència de la música amb ells.*
- *Afavorir el vincle i l'intercanvi afectiu.*
- *Aprendre eines i recursos per a poder continuar amb l'experiència.*

Nombre:	Escola de Música Virgínia Blanch
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Barcelona
País:	España
Página web:	http://www.escolamusicavirginiablanch.com
<i>La predisposició humana a créixer amb la música existeix des del principi de la vida. Durant la gestació, el primer òrgan que es desenvolupa és l'oïda: els batecs del cor i el fluir de la sang de la mare, són els acords de formen la primera composició musical que rep l'embrió.</i>	
<i>Els primers quatre anys de vida són fonamentals pel desenvolupament del llenguatge, així com d'altres habilitats. Per exemple, el desenvolupament cerebral, que triplica la seva capacitat durant el primer any del seu creixement.</i>	
<i>La música estimula el cervell ajudant a les neurones a establir connexions entre sí, sobretot els primers anys.</i>	
<i>A les nostres classes d'estimulació musical treballem en grups reduïts de nadons amb el pare o la mare.</i>	
<i>Metodologia</i>	
<i>ACTIVA</i>	
<ul style="list-style-type: none">• <i>Cançó de benvinguda i de comiat</i>	

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jocs: discriminació dels contrastos bàsics (llarg-curt, agut-greu, fort-suau, pujada-baixada).</i> • <i>Cantar</i> • <i>Creativitat: exploració de les propietats sonores del propi cos, d'objectes cotidians, d'instruments musicals, producció de sons i ritmes i diàleg musical.</i> • <i>Dansa i expressió corporal: música rítmica i melòdica.</i> <p>PASIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Audició</i> • <i>Escollir contes</i> <p>RELAXACIÓ</p>

Nombre:	Centre d'Estudis Musicals UT
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Barcelona
País:	España
Página web:	http://www.utmusica.com
<p><i>MÚSICA EN FAMILIA De 0 a 3 años és un espai setmanal en què els nens De 0 a 3 años, acompanyats dels seus pares, descobriran per primer cop la música com a eina de comunicació i aprenentatge d'hàbits quotidians, de la mà de la mestra Marta Casals Balaguer, especialista en Educació Musical Primerenca, cantant, pianista i compositora amb una dilatada experiència en aquest àmbit educatiu.</i></p> <p><i>Un recull de moixaines, cançons i jocs de falda esdevindran una eina excel·lent de relació amb el més menuts. Els jocs de falda faciliten el desenvolupament dels nens, els ajuden a adquirir els primers coneixements, estimulen els seus sentits, incideixen en el llenguatge i en el moviment motriu, ja que marquen la pulsació; i sobretot, enforteixen la relació amb els adults, especialment amb les seves mares i els seus pares.</i></p> <p><i>Les sessions de Música en Família es duen a terme els divendres de 17h a 17,45h en grups reduïts, amb un màxim de 10 famílies per grup.</i></p> <p><i>Objectius</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Afavorir que la música esdevingui un llenguatge significatiu amb jocs que facilitin el contacte corporal, la relació i la comunicació entre els infants i els adults.</i> • <i>Posar als nadons en situació de descobrir, i acompanyar-los en el seu creixement amb instruments apropiats per a la seva edat.</i> • <i>Fonamentar la utilització de jocs de falda, cançons i rimes com eines que facilitin el reconeixement de les diferents parts del cos i la locomoció, així com l'aprenentatge d'hàbits quotidians.</i> • <i>Donar a conèixer jocs que ajudin al nadó en el procés de diferenciació entre ell i</i> 	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

l'adult.

- *Oferir el coneixement i utilització de les qualitats bàsiques del so: intensitat (fluix/fort), durada (sons llargs/curts), altura (aguts/greus), timbre (diferents fonts sonores).*
- *Descobrir i utilitzar elements rítmics i melòdics bàsics, com són el pols i el silenci.*

Per aconseguir-ho, utilitzem diferents recursos, com ara:

- *Cançons i moixaines*
- *Música, moviment i dansa*
- *Jocs de falda: cançons, rimes, poesies, endevinalles, etc.*
- *Jocs grupals*
- *Contes musicals*
- *Titelles*

Nombre:	Escola de Música de Gràcia
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Barcelona
País:	España
Página web:	http://www.escolademusicadegracia.com
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ja durant l'embaràs, la música té nombrosos beneficis per al desenvolupament del nen i el benestar de la mare.</i> • <i>La música estimula la freqüència cardíaca en el fetus i la producció d'endorfines en la mare.</i> • <i>La música és el llenguatge dels nadons.</i> • <i>Cantussejar i fer escoltar música als nens, encara que siguin molt petits, els permet estimular les seves ganes d'expressar-se i de fer-se entendre.</i> • <i>La música reforça enormement el vincle entre la mare i el nadó.</i> • <i>La música estimula la capacitat de comunicació i expressió de sentiments del nadó.</i> • <i>La comprensió de les paraules per part dels petits es produeix gràcies a la repetitivitat dels sons i es basa en la seva freqüència, és a dir, d'acord amb les característiques pròpies de la música.</i> • <i>A través de les vocalitzacions que imiten els sons musicals, els nadons expressen ell llenguatge de forma intuïtiva i espontània, creant una forma de comunicació que sembla facilitar l'aprenentatge i millorar el vocabulari.</i> • <i>Els nadons s'expressen d'una manera única i creativa amb el seu cos i la seva veu. Busquen i necessiten el contacte per a aprendre i viure.</i> • <i>La música ens permet estimar i pot ser un altre cordó umbilical que ens uneixi en els primers mesos de vida: tot un camí de descoberta i coneixement.</i> <p><i>Continguts:</i></p>	

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

- *La música (so-silenci): veu, ritme, cançó, audició*
- *El cos (moviment-pausa): respiració, contacte, massatge*
- *El joc: lliure i espontani, maternal, d'exploració, sensorial i motor.*

Metodologia:

- *Acompanyament per part de les mares/pares*
- *Joc i Observació*
- *Escolta a través de la música, la veu, les paraules i el silenci*
- *Comunicació amb el cos a través del contacte i el moviment.*

Nombre:	Suzuki Music Institute
Edad:	De 0 a 4 años
Municipio:	Barcelona
País:	España
Página web:	http://www.sumi-suzuki.com
<p><i>Mètode Suzuki</i></p> <p><i>El Mètode Suzuki està basat en el mètode d'aprenentatge de la llengua materna. Tots els nens parlen perfectament el seu idioma i tots poden aprendre a tocar un instrument. Què necessitem? Podem començar des de ben petits amb el programa Suzuki Nadons per a nens De 0 a 3 años i iniciar el camí instrumental a partir dels 3-4 anys acompanyats dels pares. Viure la música d'una manera divertida, progressiva, i amb companyia, permet que nens molt petits desenvolupin grans capacitats no tan sols per a tocar un instrument sinó per a millorar en l'escola i en la vida.</i></p> <p><i>Mètode Willems</i></p> <p><i>En les classes d'iniciació musical amb el Mètode Willems (a partir dels 4 anys), els nens participen activament en la vivència dels fenòmens musicals (so, moviment sonor, ritme, intervals, cançons, moviments naturals, etc.). L'objectiu últim és la qualitat del desenvolupament humà, i es tradueix a través del desenvolupament auditiu, afectiu i sensomotriu. La presa de consciència i la posterior racionalització tenen lloc tan sols com a conseqüència del treball pràctic i de la vivència. A través del ritme i els moviments corporals (motricitat), i de la melodia de les cançons (sensibilitat i afectivitat), iniciem alhora un viatge que culmina en l'art musical del solfeig viu i que passa pel desenvolupament de l'expressió mitjançant la invenció i la improvisació, tot amb l'objectiu d'estimular la creativitat i la interacció.</i></p> <p><i>Music mind games</i></p> <p><i>¿Podem aprendre la teoria musical jugant? La nostra societat ha oblidat que l'alegria és un component essencial de l'aprenentatge, i que sense aquesta és certament complicat que el</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

talent es pugui desenvolupar per si mateix. Sovint donem prioritat a uns continguts per sobre de l'entorn i oblidem que les situacions d'aprenentatge milloren quan es duen a terme en un clima d'amistat o d'alegria. Amb la metodologia Music Mind Games aprenem la teoria musical jugant a jocs que han estat dissenyats i concebuts per la professora nord-americana Michiko Yurko. Els nens i les nenes aprenen d'una manera natural. Estan contents, mostren un interès especial, i també una concentració que els permet abstruir's de les distraccions externes. En aquestes condicions retenen molt millor la informació que absorbeixen, i tot sense esforç aparent.

Nombre:	Barcelona 03
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Barcelona
País:	España
Página web:	http://www.barcelona03.com
<p><i>Taller d'estimulació per a nens De 0 a 3 años</i></p> <p><i>El projecte Barcelona03 és una iniciativa que pretén fomentar el desenvolupament de tot el potencial dels nens, mitjançant tallers i cursos d'estimulació primerenca, guiats per professionals especialitzats en les primeres etapes de la infància.</i></p> <p><i>Un programa de tallers dissenyat específicament per a estimular totes les àrees del desenvolupament per a nens i nenes De 0 a 3 años. Cursos d'una hora de classe setmanal d'octubre a juny.</i></p> <p><i>Vivaldis / Curs d'Estimulació Musical</i></p> <p>INFORMACIÓ DETALLADA DEL CURS</p> <p><i>Durant la primera infància els canvis es succeeixen de forma vertiginosa. Des del naixement, la natura posa tots el mitjans perquè els nostres fills arribin a assolir la seva plena autonomia. Amb l'estimulació primerenca podem afavorir aquest procés mitjançant experiències que ens ajudaran en el desenvolupament de tot el potencial dels nostres fills, respectant la seva individualitat i el seu ritme, aconseguint que els processos perceptius i els expressius els portin a fites cada cop més altes de comunicació amb l'entorn. Les sessions de "Estimulació Musical", d'aproximadament 45 minuts de durada i en les que intervenen els pares o tutors, son dirigides per especialistes en pedagogia musical y musicoteràpia, els quals porten a terme, en un ambient alegre i respectuós, un complet programa musical adaptat a les diferents etapes del desenvolupament dels bebés.</i></p> <p>OBJECTIUS del curs d'Estimulació Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"><i>• Desenvolupar la sensibilitat dels nens i ajudar-los a expressar els seus sentiments.</i><i>• Millorar la seva capacitat de concentració.</i><i>• Desenvolupar el sentit estètic, fomentant la imaginació i la creativitat i estimulant el raonament espai-temporal.</i><i>• Estimular el raonament lògic, matemàtic i verbal, preveient possibles problemes en</i>	

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

L'adquisició del llenguatge.

- *Treballar la motricitat, amb moviments associats a ritmes, melodies i conceptes.*
- *Afavorir el procés d'autonomia i sociabilització mitjançant el descobriment multisensorial, el joc i la dansa en grup.*
- *Potenciar el vincle afectiu entre pares i fills, tan important en el desenvolupament de la personalitat i a l'hora d'establir una relació de confiança.*
- *Donar als pares els recursos necessaris perquè gaudeixin del procés d'aprenentatge i enriquiment mutu.*

GRUPS

Vivaldis 1, de 4 a 12 mesos

Taller d'iniciació per als més petits. Mitjançant jocs de falda, moixaines, carícies i cançons viurem un moment d'aprenentatge multisensorial. Un espai on descobrir el so, el ritme i el moviment... un moment únic on els pares podran compartir amb els seus nadons el despertar dels sentits.

HORARI: dimarts de 16:15 a 17:00

Vivaldis 2, de 1 a 2 anys

En aquesta etapa en que els nens guanyen més i més autonomia, ens centrarem en les noves adquisicions, com el llenguatge i el moviment, la creixent capacitat de concentració i la cada vegada més fluida comunicació. Jocs, rotllanes i audicions portaran els nostres fills a desxifrar de mica en mica tota la riquesa de la música i les seves pròpies capacitats, gaudint de l'estímul afectiu, del contacte i del fet de descobrir per ells mateixos tot un món de possibilitats.

HORARI: dimarts de 17:15 a 18:00

Vivaldis 3, de 2 a 3 anys

Els nostres fills, que fa ben poc tot just gatejaven, ja salten i comencen a xerrar. És el moment de potenciar la parla, donada la relació entre els llenguatges verbal i musical, el moment també de treballar la comunicació grupal i d'introduir nous conceptes: seqüència, pulsació, ritme... tot mitjançant jocs imaginatius, alegres rotllanes i la experimentació instrumental. La música sempre és una festa i compartir-la és sempre un regal.

HORARI: dimecres de 17:15 a 18:00 hores

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

Nombre:	Aprenem música fent música
Edad:	De 1 a 5 años
Municipio:	Lleida
País:	Espanya
Página web:	http://www.orfeolleidata.cat
<p><i>Parvulari musical: Descobrint la música</i></p> <p><i>Ens iniciem en el món de la música a través de la cançó, la dansa, l'expressió corporal, l'audició o la improvisació.</i></p> <p><i>El plantejament de les sessions és sempre pràctic i molt vivencial. APRENEM MÚSICA FENT MÚSICA.</i></p> <p><i>A partir de metodologies com Dalcroze o Orff, utilitzem recursos que inclouen el joc i el moviment per tal de fer un treball dinàmic i global, que inclou el desenvolupament sensorial, el psicomotriu i el socialitzador.</i></p> <p><i>Les sessions per a nens d'1 i 2 anys són familiars, i es realitzen amb els pares dins l'aula.</i></p> <p><i>Horari setmanal: 1 sessió de 60'</i></p> <p><i>Alumnes per grup: 10-12</i></p>	

Nombre:	Sol solet
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Arenys de Mar
País:	Espanya
Página web:	http://www.laiafemmusica.com
<p><i>Taller de música per a nens i nenes De 0 a 3 años</i></p> <p><i>Què aporta la Música?</i></p> <p><i>A tots els nens els hi agrada que els hi cantem, sobretot les pròpies mares i pares. Totes les cultures tenim un àmpli repertori de cançons de bressol i cançons per a infants. Sovint ens adrecem intuïtivament als més petits amb cantarelles agudes, i és que la música és una expressió directa de les emocions i una eina bàsica per a la comunicació afectiva. Amb la música aprenem a escoltar, potenciem la sensibilitat musical i auditiva, desenvolupem la memòria, l'alegria, l'afectivitat, l'expressió, la comunicació, la relaxació. La música també treballa molt a nivell cerebral, està estudiat que activa totes les intel·ligències (Gardner) i si la unim al moviment, millora les habilitats motrius, emocionals, i moltes d'altres</i></p> <p><i>Els infants són intrínscament musicals.</i></p> <p><i>La música incideix en totes les àrees de desenvolupament de l'infant i en els dos hemisferis</i></p>	

cerebrals.

En general, tots tenim ganes i desig de sincronitzar-nos amb la música! Quan un nadó neix ja ha escoltat de forma intrauterina el bateig de la seva mare milions de vegades, i arriba al món amb el desig de sincronitzar el què sent amb el seu moviment!

Què és Sol, solet?

Sol, solet és un espai on poder viure la música amb els vostres fills. A través del contacte i la pròpia veu, a través dels sentits i el propi cos, un espai on poder tocar, escoltar, mirar, explorar, fer sons, moure's, cantar, riure, jugar; en un ambient tranquil, delicat i alegre i acompanyats de tot el grup. Una pluja de sons i sensacions.

Durant les sessions proposo diferents cançons, ritmes, audicions, moixaines, jocs de falda, danses, i ens acompanyem d'elements tàctils, visuals, instruments musicals, joguines de so i objectes variis. Hi ha estones per cantar, per escoltar, per explorar, per ballar, per relaxar...

Es tracta que els pares i mares acompanyeu els vostres fills/es participant activament de la sessió, aprenent les cançons, fent els moviments propis de cada joc o moixaina, o aquells que aneu descobrint espontàniament i que són més acords amb la necessitat del vostre fill/a.

Els objectius que em proposo són:

- *Viure la música.*
- *Afavorir el contacte i l'intercanvi afectiu entre els nens i nenes i els seus pares a través de la música i el propi cos.*
- *Donar eines i recursos als pares i mares perquè puguin seguir compartint la vivència de la música amb els seus fills/es.*
- *Passar una estona agradable, lúdica i enriquidora per a tots.*

Quin format tenen els tallers Sol, solet?

Són tallers trimestrals, de 8 sessions de durada.

Sol, solet I (per a nadons de 2 a 12 mesos): dijous al matí- 10,30h

Sol, solet II (per a nens i nenes d'1 a 2 anys): dissabtes al matí- 10,30h

Sol, solet III (per a nens i nenes de 2 a 3 anys): dissabtes al matí - 12h

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Nombre:	Agugutamtam
Edad:	De 0 a 4 años
Municipio:	Paracuellos, Daganzo y Cobeña
País:	España
Página web:	http://www.agugutamtam.com
<p><i>Agugutamtam es un centro de educación musical a través del ritmo y la percusión, el movimiento corporal y los sentidos aplicados a la etapa de cero a cuatro años.</i></p> <p><i>Los padres y las madres comparten con sus hijos las diferentes actividades y juegos musicales, donde se explora e investiga, se desarrollan habilidades motoras y cognitivas, se adquiere capacidad de concentración, atención y escucha, nos comunicamos y socializamos, expresamos y creamos.</i></p> <p><i>Los grupos son los siguientes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • De 6 a 12 meses • De 12 a 24 meses • De 2 a 3 años • De 3 a 4 años 	

Nombre:	Música para crecer
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Bellaterra
País:	España
Página web:	http://www.bellaterramusica.com
<p><i>Música para crecer.</i></p> <p><i>Son seminarios impartidos por Eulalia Abad dirigidos a educadores de jardín de infancia de cero a tres años, profesores de música y profesores de enseñanza de régimen especial, dando muchas pautas de cómo enfocar y dirigir las clases, pero sin la presencia de los padres.</i></p>	

Nombre:	Ara farem música!
Edad:	De 0 a 5 años
Municipio:	Mataró
País:	España
Página web:	http://www.arafaremmusica.com
<p><i>Ara farem música!</i></p> <p><i>El programa d'educació musical "Ara farem música" és un programa destinat a ajudar i a afavorir el desenvolupament dels nens més petits a través de la música.</i></p> <p><i>Aquest programa educa no tan sols en l'àmbit de l'educació musical sinó també que ajuda a desenvolupar les capacitats integrals que l'infant té com a ésser humà.</i></p> <p><i>Així doncs, treballem per desenvolupar les capacitats cognitives o de caràcter, com són la</i></p>	

memòria, la concentració, l'atenció, la imaginació, l'observació, la comparació, la lògica i la creació; les capacitats motrius pel que fa a l'adquisició del control postural i el desplaçament del propi cos, tant globalment com per parts; la capacitat d'interrelació social o sociabilitat, establint els valors de respecte, estimació, tolerància i solidaritat amb els altres; la capacitat d'autonomia personal, com són els hàbits i el coneixement de si mateix, i la pròpia personalitat.

L'oïda és un dels canals pels quals els nens i nenes reben informació d'ells mateixos i del món que els envolta. El correcte desenvolupament d'aquesta percepció auditiva és molt important durant els primers anys de vida, ja que juntament amb les altres percepcions sensorials en depèn el coneixement d'aquest món extern i la fonamentació de la seva personalitat.

Els infants aprenen des del moment de néixer, i fins i tot abans, i tots aquests aprenentatges, que apareixen en els primers anys de vida, són decisius tant per a la maduració orgànica com per a assolir la maduresa intel·lectual i afectiva.

Els nens i les nenes són molt receptius a qualsevol tipus d'estimulació i motivació, però en aquesta edat tenen una receptivitat especial cap a la música i el seu entorn: cantar, escoltar, moure's i ballar són accions habituals, espontànies i desitjades.

És un període de molta repetició i pràctica de les aptituds i capacitats.

És una època d'assimilar i adaptar.

És una època d'imitació constant, ells fan tot el que fem nosaltres i han de prendre bons models.

Aquest programa crea el marc apropiat perquè els nens i les nenes puguin desenvolupar aquestes capacitats.

El plaer de la música és una part essencial de l'experiència humana. Si es vol formar en els infants una disposició per a la música i l'aprenentatge musical, cal començar quan són molt petits.

PRESENTACIÓ CURS LLARS D'INFANTS

El programa d'educació musical "Ara farem música" és un programa destinat a ajudar i a afavorir el desenvolupament dels nens més petits a través de la música.

Aquest programa educa no tan sols en l'àmbit de l'educació musical sinó també que ajuda a desenvolupar les capacitats integrals que l'infant té com a ésser humà.

Així doncs, treballem per desenvolupar les capacitats cognitives o de caràcter, com són la memòria, la concentració, l'atenció, la imaginació, l'observació, la comparació, la lògica i la creació; les capacitats motrius pel que fa a l'adquisició del control postural i el desplaçament

Anexo 1: Centres que imparten sesiones o actividades

del propi cos, tant globalment com per parts; la capacitat d'interrelació social o sociabilitat, establint els valors de respecte, estimació, tolerància i solidaritat amb els altres; la capacitat d'autonomia personal, com són els hàbits i el coneixement de si mateix, i la pròpia personalitat.

L'oïda és un dels canals pels quals els nens i nenes reben informació d'ells mateixos i del món que els envolta. El correcte desenvolupament d'aquesta percepció auditiva és molt important durant els primers anys de vida, ja que juntament amb les altres percepcions sensorials en depèn el coneixement d'aquest món extern i la fonamentació de la seva personalitat.

Els infants aprenen des del moment de néixer, i fins i tot abans, i tots aquests aprenentatges, que apareixen en els primers anys de vida, són decisius tant per a la maduració orgànica com per a assolir la maduresa intel·lectual i afectiva.

Els nens i les nenes són molt receptius a qualsevol tipus d'estimulació i motivació, però en aquesta edat tenen una receptivitat especial cap a la música i el seu entorn: cantar, escoltar, moure's i ballar són accions habituals, espontànies i desitjades.

Nombre:	Petits músics
Edad:	De 0 a 2 años
Municipio:	Mataró
País:	España
Página web:	https://www.facebook.com/pages/Escola-de-Música-El-Carreró/683284788368048
<p><i>Petits Músics</i></p> <p><i>Petits Músics és una iniciativa pensada perquè els nens gaudeixin i desenvolupin les seves capacitats a través de la música. Laia Pujol, al capdavant d'un equip de gent, ha impulsat diversos programes d'ensenyament destinats a llars d'infants i escoles de música. El centre ofereix un sistema de franquícia que inclou tant el material com la formació dels mestres per impartir els cursos.</i></p> <p><i>Laia Pujol ha gravat diferents músiques dirigides al programes que té establert a Petits Músics, per a nens i nenes de 0 a 2 anys, acompanyats del pare, mare o un adult.</i></p>	

Nombre:	Auditori Educa
Edad:	De 0 a 6 años
Municipio:	Barcelona
País:	España
Página web:	http://www.auditori.cat
<p><i>Auditori Educa. Activitats en família</i></p> <p><i>El servei educatiu de l'Auditori de Música de Barcelona ofereix des de fa anys, concerts, formacions, activitats adreçades a famílies i públic en general. És un projecte integral</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

d'educació musical que engloba l'escola, la família i la pròpia entitat musical. L'Auditori programa sota la denominació "Auditori: Educa", no és un programa de concerts sinó que desenvolupa projectes educatius. Són concerts amb família, dividits en diferents edats que van des dels tres mesos fins als sis anys. A l'edat de dos a tres anys, els concerts es programen en una sala petita amb un espai gran central, sense butaques, el que permet als nens i nenes estar en contacte entre els músics i els pares.

Nombre:	Little London Music School
Edad:	De 6 meses a 5 años
Municipio:	Londres
País:	Inglaterra
Página web:	http://www.thelittlelondonmusicschool.com
<p><i>6 - 18 months</i></p> <p><i>By 6 months, babies are already responding to music, swaying and turning towards sound and vocalising vowel sounds. We encourage further musical development through exposing babies to melodies and rhythms of varying musical styles.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Active listening, rattling maracas along with the music</i> • <i>Musical pulse, drumming on objects with the help of each adult</i> • <i>Basic rhythm, beating a simple 4/4 time</i> • <i>Movement to the music</i> • <i>Development of language through the imitation of vowel and plosive sounds</i> • <i>Introducing 'loud' and 'soft', 'high' and 'low', 'slow and 'fast' sounds.</i> <p><i>2 years +</i></p> <p><i>At this age, children start trying to repeat back musical phrases, show physical responses to music and can clearly differentiate between tempos, intonations, rhythms and other musical concepts.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Group sing-a-long to familiar lullabies, finger play songs and other simple tunes.</i> • <i>Singing in a round or two parts</i> • <i>Encourage children to differentiate between 'high' and 'low' musical pitches</i> • <i>Coordination of their bodies in time to the music</i> • <i>Independent use of drums, castanets and maraccas</i> • <i>Introducing specific arm, hand and dance actions</i> • <i>Solfege notation and signage (do, re, mi, fa, so, la, ti)</i> • <i>Keeping time in 2/4, 3/4, 4/4 and 6/8</i> • <i>Introduction to the orchestra through different instruments</i> <p><i>3-5 years</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

In these classes, we focus on building skills necessary to begin learning instruments and reading music, nurturing students self confidence.

- *Listening to, echoing and composing rhythmic patterns.*
- *Identifying different chords*
- *Reading Musical Notation*
- *Hand eye coordination*
- *Singing in tune*

Nombre:	Escuela de Formación del Talento TEDMA
Edad:	No consta
Municipio:	Ambato
País:	Ecuador
Página web:	http://www.tedma.ec
<p><i>El programa de Estimulación Musical Temprana tiene como objetivo activar y desarrollar el gran potencial que los bebés poseen al nacer y desarrollar su sentido musical a través de actividades y estímulos que lo hagan disfrutar y gozar de la música, aprendiendo de manera natural y divertida.</i></p> <p><i>Los bebés que son estimulados musicalmente desde temprana edad desarrollan sus capacidades y potenciales a un nivel mucho más alto. Estudios han comprobado que la música aporta en el desarrollo del cerebro y la inteligencia del infante y le da capacidades que le ayudan en otras áreas como: matemáticas, pensamiento lógico, lenguaje y expresión, deportes, entre otras.</i></p> <p><i>Por esto en TEDMA estamos conscientes de la importancia de la estimulación musical en el desarrollo integral del bebé. Si a usted le gustaría que su hijo o hija desarrolle talento musical y aprenda a tocar algún instrumento, la clase de estimulación musical jugará un papel importante para despertar el interés y el gusto por la música en su bebé. Sabemos que aun cuando no se dedique a la música en su edad adulta, la estimulación musical temprana es una inversión valiosísima en el desarrollo del carácter y el intelecto del niño que le preparará para destacar académicamente y en muchas áreas en su vida.</i></p> <p><i>Algunas de las habilidades que se trabajan en los bebés en las clases de estimulación musical son las siguientes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concentración</i> • <i>Atención</i> • <i>Aprender a esperar su turno</i> • <i>Desarrollo del pulso y ritmo interno</i> • <i>Desarrollo del oído</i> • <i>Habilidades motrices y de coordinación</i> 	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

- *Sensibilidad musical*
- *Autoconfianza*
- *Seguridad*
- *Respeto hacia los demás*

Nombre:	Escuela de Música Scherzo
Edad:	De 5 meses a 4 años
Municipio:	Buenos Aires
País:	Argentina
Página web:	http://www.scherzom.com
<p><i>Si exponemos a los niños a muy temprana edad (ojalá desde el vientre materno) a estímulos musicales, desarrollaremos excelentes capacidades en todo sentido.</i></p> <p><i>La inteligencia musical es la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, al tono y al timbre. Algunos de sus sistemas simbólicos son las notaciones musicales y el código Morse.</i></p> <p><i>Según Gardner, la inteligencia musical se puede manifestar muy tempranamente, antes de recibir ningún tipo de instrucción, aunque es necesario el esfuerzo y la constancia en el ámbito familiar y el escolar para desarrollarla.</i></p> <p><i>Es una de las primeras inteligencias que se desarrolla. Se relaciona con la Inteligencia Lógico matemática y con las Inteligencias visual-espacial y Cinestésica corporal.</i></p> <p><i>Cuando los bebés balbucean, muchas veces están produciendo patrones musicales que repiten los cantos que escuchan en su entorno.</i></p> <p><i>Howard Gardner afirma en su obra Estructura de la mente (1983) que cualquier individuo normal que haya escuchado desde pequeño música con cierta frecuencia puede manipular el tono, el ritmo y el timbre para participar con cierta soltura en actividades musicales, incluyendo la composición, el canto o, incluso, tocar algún instrumento.</i></p> <p><i>En esta misma obra, Gardner cita a Mechthild y a Hanus Papusek y sus estudios revelan que:</i></p> <p><i>Bebés de dos meses son capaces de igualar el tono, el volumen y contorno melódico de las canciones de sus madres. De cuatro meses pueden adaptarse asimismo a la estructura rítmica, pudiendo dar saltos o brincos con el sonido cuando presentan propiedades creativas.</i></p> <p><i>A la mitad de su segundo año, los niños comienzan de modo voluntario a emitir sonidos punteados, inventando músicas y haciendo ejercicios sonoros.</i></p> <p><i>Hacia los tres años, el niño puede aprender a "cómo escuchar" percibiendo e identificando los sonidos de su entorno (naturales, humanizados, mecánicos y otros). De 3 a 10 años, las zonas del cerebro vinculadas a los movimientos de los dedos de la mano izquierda son muy</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

sensibles y facilitan la utilización de instrumentos de cuerda. Las edades de 4 a 6 años, son un período crítico de sensibilidad al sonido y al tono. Durante este tiempo, un rico entorno musical puede proporcionar la base para una posterior habilidad musical.

Bloom (cfr. Campbell y otros, 1996), en su obra Developing Talent in Young Children, señala que entre los pianistas superdotados que él ha estudiado, muchos no procedían de familias con habilidades para la música, pero, sin embargo, todos tenían parientes que habían apoyado el interés musical de sus niños y sus primeros profesores de música fueron cálidos, afectuosos y amables.

Músicos, compositores, poetas, cantantes, directores de orquesta... poseen una alta Inteligencia Musical.

Personajes célebres: Grandes músicos como Beethoven, Chopin, Brahms, Schubert, Tchaikovski, Vivaldi, Plácido Domingo, Montserrat Caballé, Narciso Yepes, maestro Rodrigo y otros muchos.

Agentes: Padres, abuelos, profesores con sensibilidad para el campo musical.

La música como parte del desarrollo del intelecto humano, se discute desde el siglo 6 A.C. en Grecia. En su "Libro de Leyes 11" Platón presenta una discusión entre un alumno y su maestro que ilustra su importancia en la educación: una persona sin educación no tenía entrenamiento musical, mientras que una persona educada era alguien que si lo tenía.

Esta percepción conocida como "El Triángulo Griego" consideraba las tres principales áreas de desarrollo: Primero, la Matemática para un cerebro sano. Segundo, la educación física para un cuerpo sano y tercero, la educación musical para una sensibilidad saludable.

Nombre:	Little School of Music
Edad:	De 0 a 4 años
Municipio:	Valencia
País:	Estados Unidos de América
Página web:	http://littleschoolofmusic.com
<p><i>The following group classes are designed for children ages 0-4 years old. All classes require parent participation. Parents learn along with their children to continue the activities and songs at home. Repetition is key to your child's success!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Music for Babies & Toddlers (0-2 years)</i> • <i>Music for Little Kids (2-3 years)</i> • <i>Music for Kids (3-4 years)</i> <p><i>Music for Babies & Toddlers (0-2 years)</i></p> <p><i>Babies and toddlers naturally respond to music! People often ask, "What can babies do?". Babies respond to music by bouncing, smiling, giggling, and yes, singing! It is possible for</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

babies to actually sing before they can talk and can move and dance before they can walk! In this charming class, parents learn rhymes, finger plays, lap games, rhymes, songs, lullabies, and gather tips for at-home music time. Babies and toddlers will experience and participate in steady beat keeping, timing activities, memory activities, instrument playing, and movement games. The Red Babies Music Kit includes: small hand drum and mallet, yellow maraca, caged bell and a colorful scarf. The Blue Toddlers Music Kit includes: tambourine, jingle bells, yellow maraca, and a triangle with striker.

When possible, participation in this class is recommended before beginning the Music for Little Kids 2-3 yrs class. Children will be promoted by their teacher once they are able to walk and talk, and need of a class with more movement activities.

Children will benefit from the class most by regularly attending weekly 45-minute classes and continuing the musical activities learned in class at home with a parent or caregiver.

5-8 students per class w/ adult

Music for Little Kids (2-3 years)

Children love to sing and play instruments! Together we will have fun as we learn the beginning fundamentals of music: steady beat, pitch matching, timing, and rhythm through a variety of musical styles. Musical vocabulary, pre-reading notation, musical stories, songs, movement, and dances are used to teach these beginning fundamentals. Percussion instruments including: drums, un-pitched hand percussion such as: maracas, hand drums, tone blocks, and finger cymbals are used to reinforce musical concepts, for creative expression, and ensemble playing. The Yellow Little Kids Music Kit includes: hand drum and mallet, finger cymbals, tine block and mallet, egg shaker, and a blue scarf.

When possible, participation in this class is recommended before beginning the Music for Kids 3-4yrs class. Children will be promoted by their teacher once they are able to participate in musical activities appropriately, treat instruments with care, demonstrate hand eye coordination, and can follow directions.

Children will benefit from the class most by regularly attending weekly 45-minute classes and continuing the musical activities learned in class at home with a parent or caregiver.

5-8 students per class w/ adult

Music for Kids (3-4 years)

Music for Kids is the perfect class for young children to take before beginning to learn an instrument such as piano or violin. They will have a head start on musical concepts, vocabulary, and reading which will make learning an instrument easier. In this class, we will have fun as we learn the beginning fundamentals of music: steady beat, pitch matching, timing, and rhythm through a variety of musical styles. Musical vocabulary, pre-reading

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

notation, musical stories, songs, movement, and dances are used to teach these beginning fundamentals. Percussion instruments including: drums, hand percussion – maracas, hand drums, tone blocks, and finger cymbals, and melodic percussion instruments – xylophones, metalophones, and glockenspiels, are used to reinforce musical concepts, for creative expression, and ensemble playing.

When possible, participation in this class is recommended before beginning the Music for Little Mozarts 4-6 yrs class. Children will be promoted by their teacher once they know their alphabet by recognizing and drawing letters and numbers, demonstrate a certain level of focus and maturity, and are able to sit still and follow directions. Your teacher will let you know when the student is ready to advance.

Children will benefit from the class most by regularly attending weekly 45-minute classes and continuing the musical activities learned in class at home with a parent or caregiver.

5-8 students per class w/ adult

Nombre:	MSU Community Music School
Edad:	De 0 a 5 años
Municipio:	East Lansing i Detroit
País:	Estados Unidos de América
Página web:	http://www.cms.msu.edu
<p><i>Children start learning music when they are born. They listen, they watch, they experiment with sounds and movement, and eventually, they sing and chant and move rhythmically. The more music they hear and the richer the musical sounds they experience, the sooner and better they develop their own musical skills. This process mirrors the way in which children learn language.</i></p> <p><i>Early Childhood Music Education classes are based on the research of Edwin Gordon and follow the curriculum developed by Dr. Cynthia Crump Taggart, Professor and Chair of Music Education at MSU and Director of the Early Childhood Music Program at CMS. Class activities include singing and chanting, moving to music, playing assorted percussion instruments, and pattern instruction. The goal of the curriculum is to increase children's music aptitude (potential to achieve in music) through engaging and entertaining musical activities, which will lay a foundation for lifelong music.</i></p> <p><i>Early childhood music students start as early as birth. The youngest babies respond to class activities with rapt attention as they soak up the musical sounds. Older children begin to explore with their voices and their bodies. As they get older, many students develop their musical skills so that they can echo tonal and rhythmic patterns accurately, sing in tune, and move exactly with the musical beat.</i></p> <p><i>Children attend early childhood music class with a parent or caregiver. Infant/toddler classes are offered for children 0-3 years, and preschool classes are offered for children 3-5 years.</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Nombre:	TCU School of Music
Edad:	De 0 a 4 años
Municipio:	Fort Worth
País:	Estados Unidos de América
Página web:	http://www.musicprep.tcu.edu
<p><i>Music Together® Babies class 0-8 months</i></p> <p><i>TCU Music Together Babies Class is designed for parents/caregivers and their children 8 months or younger. All children developmentally benefit from early exposure to music and movement. Because the early months are so important TCU Music Prep offers two options for babies. First, if they are 4 months or younger they may attend for free with an older sibling registered in a Mixed Ages Class. Babies 8 months and younger may take a special one-semester Babies Class designed to introduce both parent and child to Music Together. (This class cannot be repeated). Our Babies Class provides a safe and encouraging environment for parents to learn about the musical development of their infant. Music and activities in the class are designed with babies in mind and families will have the opportunity to enjoy these musical activities at home. Classes meet for 30 minutes once a week for 16 weeks (fall & spring semesters) and 8 weeks in the summer. Class size is a minimum of 5 children and a maximum of 12 children.</i></p> <p><i>Materials include:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Two compact discs of songs that will be introduced in class</i> • <i>A songbook for parents</i> • <i>An age appropriate rhythm instrument for each child</i> <p><i>Music Together® Mixed Ages class 0-4yrs</i></p> <p><i>This class is designed for parents/caregivers and their children. A child can attend from birth through age five developing musically as they experience nine different song collections with their families. By grouping children of a variety of ages together, along with their adult caregivers and teachers, each child will discover the joyful world of music in a family setting. This approach fosters natural, family-style learning where younger children enjoy watching and imitating older children and adults, and the older children learn by leading as examples for the younger children. Babies four months and younger may attend the Mixed Ages class free with their registered older sibling.</i></p> <p><i>Musical activities include singing, moving and dancing, chanting, listening, observing and exploring instruments. Each child participates at his or her own developmental level. Every semester includes a new collection of music with a wide variety of musical styles that both children and parents can enjoy. Families enrolled in this class have the opportunity to share these musical activities at home. The Mixed Ages class is 30 minutes long and will meet once a week for 16 weeks (fall and spring semesters) and 8 weeks in the summer. Class size is a minimum of 5 children and a maximum of 12 children.</i></p>	

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Materials include:

- *Two compact discs of songs that will be introduced in class*
- *A songbook for parents*
- *An age appropriate rhythm instrument for each child*

Nombre:	Music and Play
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Calgary
País:	Canadá
Página web:	http://musicandplay.ca
<p><i>Music Pups® – for infants up through 3 year-olds, each with a parent or caregiver.</i></p> <p><i>Fun filled classes of singing, dancing, movement and instrument play. Parents learn how to enrich their child's music environment, increase music potential and understand music development.</i></p> <p><i>Each class is 45 minutes long. Families receive a CD and songbook with a broad variety of sounds and activities designed to stimulate musical learning. Our library of 11 CDs allows your family to enjoy class for almost three years with all new music each session. Mixed age classes are developmentally appropriate and allow siblings to enjoy class together. There are three, 10-week terms plus one 6-week summer session offered each year. Discounts are provided to students who register in more than one class each year. Siblings (8 months of age or under – at the time of the first class) may attend free of charge and siblings 9 months and over receive half-price tuition.</i></p> <p><i>Educational Philosophy</i></p> <p><i>We know a child's brain is not fully formed at birth, but instead continues to develop during the first years of life and is highly influenced by the experiences of the child during those formative years. This concept is true for music as well. Children who grow up in an enriched music environment are better able to understand and enjoy music for the rest of their lives!</i></p> <p><i>Consider how children learn language. The best way to learn language is to be immersed in language, in class and at home, day after day. The same is true with music. The most effective way to learn music is by being immersed in the sounds of music, including a broad variety of musical scales, rhythms, and styles, and starting at a very young age. The Music Pups program provides just that opportunity. Our classes, music and activities provide a fun way for parents and children to enjoy our songs together— and our CDs enable families to take home those songs so that they can enjoy our music and activities repeatedly throughout the week.</i></p> <p><i>While we take our goal of educating children very seriously, we know that the key to success lies in one word—fun! Everyone has a great time in class, and children love listening to our CDs over and over again at home. Because we know that it is essential for grownups to enjoy the songs as well, we make sure our music isn't simplistic or babyish. Parents tell us</i></p>	

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

how fresh and enjoyable our music is!

Nombre:	L'Intèrpret
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Lleida
País:	España
Página web:	http://www.l-interpret.com
<p><i>El programa Petits Músics</i></p> <p><i>Al meu fill li agrada la música...</i></p> <p><i>Perquè la música és un dels seus primers estímuls. La música que ha escoltat a casa des que va nàixer, les cançons que li canten els pares i els avis, la ràdio, la televisió. Melodies, ritmes, que li generen rialles, moviment, que intenta imitar i repetir. És un dels seus primers contactes amb l'art.</i></p> <p><i>A L'Intèrpret vam endegar el programa Petits Músics l'any 2001, un cop més com el primer centre a la demarcació de Lleida a oferir un programa acurat de música per a bebès. Ho vam fer convençuts que si mai és tard per començar a aprendre música, tampoc mai és massa aviat.</i></p> <p><i>El programa Petits Músics és un curs destinat a afavorir el desenvolupament dels infants més petits a través de la música.</i></p> <p><i>Aquest programa educa no tant sols en l'àmbit musical, sinó que ajuda a desenvolupar les capacitats integrals de l'infant.</i></p> <p><i>Així, treballem per desenvolupar les capacitats cognitives com són: la memòria, la concentració, l'atenció, la imaginació, l'observació, la comparació, la lògica i la creació; les capacitats motrius pel que fa a l'adquisició del control postural i desplaçament del propi cos tant globalment com per parts; la capacitat d'interrelació social o sociabilitat, per establir els valors de respecte, estimació, tolerància i solidaritat amb els altres; la capacitat d'autonomia personal, perquè afavorim l'adquisició d'hàbits, el coneixement de si mateix i la pròpia personalitat.</i></p> <p><i>PO - Baby Intèrpret</i></p> <p><i>Baby Intèrpret, per a infants de 0 anys.</i></p> <p><i>Us presentem "Baby Intèrpret", novedós programa exclusiu de L'Intèrpret adreçat a nadons dels primers mesos de vida.</i></p> <p><i>És un taller dissenyat per a descobrir i compartir les primeres emocions musicals.</i></p> <p><i>Gaudireu plegats del llenguatge afectiu de la música.</i></p>	

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

És una eina d'estimulació sensorial i vinculació afectiva mitjançant cançons, jocs, ritmes, etc, amb la què compartireu moments entranyables amb el vostre nadó.

Petits músics 1 any

El programa petits músics permet que els infants, des del moment que ja caminen, puguin dur a terme les sessions de música. Són sessions a la seua mida, de 30 minuts, que permeten captar i mantenir la seua atenció. L'infant escolta, canta, dansa, toca senzills instruments. En definitiva juga i s'ho passa bé.

Però rere aquest joc hi ha tot un contingut i estratègia pedagògica. Mitjançant el joc, adquirirà les primeres nocions de ritme, de cant, començarà a distingir timbres, el valor del silenci. Mentre s'ho passa bé, establirà les bases de la seua educació musical.

Petits músics 2 anys

El programa petits músics permet que els infants, des del moment que ja caminen, puguin dur a terme les sessions de música. Són sessions a la seua mida, de 30 minuts, que permeten captar i mantenir la seua atenció. L'infant escolta, canta, dansa, toca senzills instruments. En definitiva juga i s'ho passa bé.

Però rere aquest joc hi ha tot un contingut i estratègia pedagògica. Mitjançant el joc, adquirirà les primeres nocions de ritme, de cant, començarà a distingir timbres, el valor del silenci. Mentre s'ho passa bé, establirà les bases de la seua educació musical.

Nombre:	Escola de Música Pons Roselló
Edad:	De 0 a 3 años
Municipio:	Lleida
País:	España
Página web:	http://www.musicaponsrosello.com
<i>Des del curs 2002 / 2003, Maylos Pons, Directora de l'Escola Música Pons Roselló i especialista en els més petits, imparteix el programa bressol, "Música per a bebès", adreçat a nens i nenes De 0 a 3 años, acompanyats del pare o la mare. És un ensenyament basat en la interacció musical i la comunicació que dona pas al desenvolupament de la sensibilitat i la creativitat. Compartim jocs, cançons, danses, ritmes i moviments que apropen la música al desenvolupament personal de l'infant.</i>	
<i>A començaments de cada curs programem una presentació pública a l'escola, d'entrada lliure, gratuïta i sense cap compromís, que anunciem oportunament al calendari d'activitats de l'escola.</i>	
<i>Metodologia d'ensenyament</i>	

Anexo 1: Centres que imparten sessions o activitats

La música és el primer llenguatge de l'infant. El programa bressol "Petits Músics" és un curs d'estimulació musical primerenca, destinat a afavorir el desenvolupament integral dels nens més petits a través de la música. Aporta molts beneficis dins de l'àrea cognitiva, motriu, emocional, creativa i comunicativa. Promou la participació de les famílies en l'educació dels seus fills mitjançant el joc. La participació activa dels pares, que acompanyen els seus fills durant les sessions d'estimulació musical primerenca, hi juga un paper fonamental, ja que esdevenen companys d'activitat. Aquest fet potencia el lligam familiar, molt important per al desenvolupament de la seva personalitat. Ajuda a integrar l'infant a la cultura del país on viu, ja que utilitza bàsicament elements musicals propis de la nostra cultura i tradició. Fomenta la descoberta dels sons, ritmes, silencis, la convivència entre éssers humans, tot compartint el plaer de fer música conjuntament, en un entorn ric en espontaneïtat i creativitat. Afavoreix també el creixement harmònic i equilibrat dels infants.

Requisits

El curs "Música per a bebès" està dividit en tres grups: nens i nenes de 0 a 1 any, d'1 a 2 anys, i de 2 a 3 anys, acompanyats del pare, la mare o algun familiar.

Horaris de classe i organització

Nens i nenes de 0 a 1 any, sessions de trenta minuts, un o dos cops per setmana, dimarts i/o dijous, de 18 a 18:30 hores.

Nens i nenes d'1 a 2 anys, sessions de trenta minuts, un o dos cops per setmana, dimarts i/o dijous, de 18 a 18:30 hores.

Nens i nenes de 2 a 3 anys, sessions de trenta minuts, un o dos cops per setmana, dilluns i/o dimecres, de 18 a 18:30 hores.

Nens i nenes d'1 a 2 anys, sessions de trenta minuts, dissabtes al matí d'11 a 11:30 hores. Grup a concretar (Sempre que es formi un grup de 6 bebès).

Nens i nenes de 2 a 3 anys, sessions de trenta minuts, dissabtes al matí d'11:30 a 12 hores. Grup a concretar (Sempre que es formi un grup de 6 bebès).

Curs escolar: del mes d'octubre al mes de juny. També es pot començar en qualsevol moment del curs, un dia o dos dies a la setmana. Es pot assistir i participar gratuïtament en una sessió d'estimulació musical primerenca com a prova.

S'entregarà un CD "Petits Músics" de totes les músiques treballades a les sessions.

Anexo 1: Centros que imparten sesiones o actividades

Professorat

Les classes les imparteix en exclusiva Maylos Pons Roselló, Directora de l'Escola de Música Pons Roselló i especialitzada amb els més petits.

Nombre:	Escuela de Música con Corazón
Edad:	De 0 a 18 meses
Municipio:	Madrid
País:	España
Página web:	http://www.musicaconcorazon.com
<p><i>OFRECE A TU HIJO UNA BIENVENIDA AL MUNDO LLENA DE ARMONÍA Y BELLEZA</i></p> <p><i>Sesiones de 45m semanales de música para los bebés acompañados de su madre o su padre.</i></p> <p><i>Los bebés que tienen hermanos mayores pueden asistir a la actividad de Música en Familia junto al resto de la familia.</i></p> <p><i>Nada mejor para aprender música que verse inmerso en un entorno de rica musicalidad, dónde los niños pueden ir aprendiendo a dar sus respuestas musicales, sobre las que construir su aprendizaje.</i></p> <p>BENEFICIOS DE LA ESTIMULACIÓN MUSICAL TEMPRANA</p> <p><i>Nuestra capacidad de aprender nunca es tan alta como en el momento del nacimiento. Nacemos provistos de numerosas células para cada sentido que hacen posible que nuestras neuronas establezcan conexiones y circuitos cerebrales de aprendizaje. Si estas células no son utilizadas para establecer las conexiones relacionadas con el sentido correspondiente, en los momentos críticos del desarrollo cerebral, se pierden y nunca pueden ser recuperadas.</i></p> <p><i>El niño hasta los 2 años de edad vive la edad de oro del aprendizaje porque todo lo que absorbe está afectando a su propia estructura cerebral. No es mera información sino la construcción primaria de su personalidad.</i></p> <p><i>El lenguaje hablado, la experiencia espacial del cuerpo en movimiento y la música forman los tres pilares más.</i></p> <p>¿POR QUÉ ES NECESARIO CLASES DE MÚSICA PARA TAN PEQUEÑOS?</p> <p><i>La idea de que los más pequeños "no se enteran de nada" es algo que según todos los estudios científicos referidos a cómo sucede el aprendizaje en los niños, es absolutamente falso. Aunque el niño no muestra de forma directa lo que está aprendiendo, nunca a lo largo de su vida lo que aprende repercutirá tanto en él como lo hace en los dos primeros años de vida.</i></p>	

Esta creencia surge porque hemos equiparado aprender con asimilar contenidos de índole conceptual, lo que obviamente el bebé no hace hasta una etapa posterior.

Independientemente de que un niño vaya a ser músico o no, lo cual es absolutamente secundario, la música, junto al lenguaje hablado, es la herramienta de aprendizaje más valiosa que se le puede ofrecer a un niño desde que nace, porque la música engloba, estimula y desarrolla tantos ámbitos de la personalidad que ni siquiera el lenguaje hablado se le aproxima.

El niño necesita ser sumergido en música y que la música forme parte de su hábitat diario. Esto podría ser algo que las familias hiciesen sin necesidad de ir a una clase de música, pero desgraciadamente nuestra cultura musical está muy empobrecida. Las madres conocen pocas canciones y sus recursos para comunicarse musicalmente con su bebé son muy limitados.

En las clases de MÚSICA CON CORAZÓN PARA BEBÉS las madres y/o padres junto a sus bebés aprenden un amplio abanico de materiales musicales tan ricos y variados que posibilitan la mejor estimulación musical del bebé.

ESTRUCTURA DE LA CLASE

CANCIÓN DE BIENVENIDA. Sentados en el círculo, cada bebés se siente seguro en el regazo de su madre/padre.

RITMADO 1. A través del movimiento y el balanceo el niño interioriza el ritmo y armoniza sus áreas motoras y memorísticas.

CANCIÓN 1. Aparece el primer colorido musical en una canción fría, lídica, mixolidia... Todos los modos musicales se alternan durante la clase.

RITMADO 2. Ahora será una métrica diferente a la anterior, algo parecido a que el bebé experimente el calor y el frío, la luz y la oscuridad.

CANCIÓN 2. Tal ve ahora una canción de una energía más alta que la anterior para ir vitalizando la atmósfera de la clase. Una canción para animar, estimular, reír o saltar. Es el momento de ponerse de pie.

CANCIÓN 3. En corro las madres balancean a sus bebés de diferentes modos y los bebés sonrían ante el movimiento y el juego.

RITMADO 3. Ahora de pie podemos saltar, acercarnos y alejarnos para crear sorpresa, comunicación, alegría...

CANCIÓN 4. El momento de los favoritos: el paracaídas, el "pulpito", hora de volar y de sentirse invadido de música y color.

De regreso al lugar de inicio sentados.

CANCIÓN 5. Es el momento de coger un tamborcito o alegrarse viendo a los amigos que nos cantan canciones: un perrito, los animales de la granja, un gusanito que entona siempre las mismas melodías.

CANCIÓN DE DESPEDIDA. Cada niño escucha su nombre y ensaya sus primeros gestos de adiós en su primera comunidad musical.

¿QUÉ HACEN LOS PADRES EN CLASE?

Aprenden las canciones y los ritmos para poderse los a cantar al bebé en casa. La profesora entrega a los padres materiales grabados para facilitar esta tarea.

Permiten a los niños que respondan a su aire.

Ayudan al bebé a sentir la música a través de su propio cuerpo.

Acompañan, apoyan, ayudan, comparten, sienten y viven junto a sus bebés un momento de alegría, conexión y aprendizaje.

Anexo 2

**AUTORIZACIONES PARA LA
GRABACIÓN EN VÍDEO**

A n e x o 2

AUTORIZACIONES PARA LA GRABACIÓN EN VÍDEO

En cumplimiento de la normativa de la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (consultar <http://www.ub.edu/recerca/comissibioetica.htm>) en relación con la no utilización de nombres de personas ni de instituciones en las cuales se basa la investigación, a pesar de tener a nuestra disposición las autorizaciones nominativas y firmadas de los padres de sujetos observados en las sesiones musicales objeto de este estudio, no incluimos copia de las mismas y solo adjuntamos la plantilla utilizada a tal efecto:



El/la Senyor/a.....,
major d'edat, titular del D.N.I.,
pare/mare/tutor/tutora de
alumne/a de l'**Escola de Música Pons Roselló**,

AUTORITZA / NO AUTORITZA (marqueu la casella)

A l'escola **Música Pons Roselló** a que el seu/seva fill/filla pugui ser gravada en vídeo o fotografiada dins de les instal·lacions de l'escola, amb fins educatius i pedagògics per a la investigació doctoral que la professora *Maylos Pons Roselló* realitza a la *Universitat de Barcelona*. L'**Escola de Música Pons Roselló** es compromet des d'aquest moment a tractar, garantir i protegir les mateixes en compliment de la **Ley Orgànica 15/99 de 13 de Diciembre de Protección de Datos de Caràcter Personal**.

I per a que consti, signo el present a Lleida, el de
..... del

Us preguem que torneu aquest full degudament complimentat a Direcció. Gràcies.

Canonge Brugulat, 16
25003 Lleida
Tel. 973 28 09 07

Anexo 3

PAUTAS DE OBSERVACIÓN

A n e x o 3

PAUTAS DE OBSERVACIÓN

3.1. Plantillas de prueba

N.º de pauta	Sociabilidad	Actitud	Modificada
1	X	X	29.09.2013
2	X	X	13.10.2013
3	X	X	06.01.2014

Sociabilidad

Primera Pauta

14 ítems

8 sujetos a observar

Resultados posibles: 1=Sí / 2=A veces / 3=No

Segunda Pauta

7 ítems

4 sujetos a observar / 8 casillas en la pauta

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: reducción de 8 sujetos a observar a 4, eliminación de 7 ítems contrarios a ítems presentes y eliminación del resultado “A veces”

Tercera Pauta

6 ítems

4 sujetos a observar / 8 casillas en la pauta

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: eliminación de un 1 ítem sinónimo

Actitud

Primera Pauta

15 ítems

8 sujetos a observar

Resultados posibles: 1=Sí / 2=A veces / 3=No

Segunda Pauta

9 ítems

4 sujetos a observar / 8 casillas en la pauta

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: reducción de 8 sujetos a observar a 4, eliminación de 6 ítems contrarios y el resultado “A veces”

Tercera Pauta

7 ítems

4 sujetos a observar / 8 casillas en la pauta

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: eliminación de un 1 ítem sinónimo y 1 ítem no necesario

3.2. Plantillas definitivas

N.º de pauta	Sociabilidad	Actitud	Modificada
4	X	X	04.03.2014
5	X	X	10.03.2014

Sociabilidad

Cuarta Pauta

6 ítems

4 sujetos a observar / 8 casillas en la pauta

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: modificación en la redacción de 3 ítems

Quinta Pauta

6 ítems

4 sujetos a observar

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: supresión de la columna 3 de resultados y de 4 casillas para sujetos

Actitud

Cuarta Pauta

7 ítems

8 sujetos a observar / 8 casillas en la pauta

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: modificación en la redacción de 2 ítems

Quinta Pauta

6 ítems

4 sujetos a observar

Resultados posibles: 1=Sí / 2=No

Cambios realizados: supresión de la columna de resultados 3 y de 4 casillas para sujetos

Anexo 3: Pautas de observación

Fitxa MPR	Actitud del nen/a / 2 sessions per setmana / Pauta 10.03.2014		Curs 2013 / 2014		Data: / /		Horn: de h a h	
Alumnes Edat	Nom E	Nom E	Nom E	Nom E	Nom E	Nom E	Nom E	Nom E
Ítems / Avaluació	1	2	1	2	1	2	1	2
Es mostra tranquil								
Mostra interès								
Es mostra content								
Es mostra motivat								
Segueix a la educadora								
Mostra goig								
Busca gratificació o adulació al pare o mare								
Ítems / Avaluació	1 = SI		2 = No				Número de sessió:	

3.3. Pautas transcritas a Excel

N.º de sesión	Fecha	Sociabilidad	Actitud
1	06.03.2014	X	X
2	11.03.2014	X	X
3	13.03.2014	X	X
4	18.03.2014	X	X
5	20.03.2014	X	X
6	25.03.2014	X	X
7	27.03.2014	X	X
8	01.04.2014	X	X
9	03.04.2014	X	X
10	08.04.2014	X	X
11	10.04.2014	X	X
12	15.04.2014	Festivo	Festivo
13	17.04.2014	Festivo	Festivo
14	24.04.2014	X	X
15	29.04.2014	X	X
16	01.05.2014	Festivo	Festivo
17	06.05.2014	X	X
18	08.05.2014	X	X
19	13.05.2014	X	X
20	15.05.2014	X	X
21	20.05.2014	X	X
22	22.05.2014	X	X
23	27.05.2014	X	X
24	29.05.2014	X	X

Nomenclatura de colores	
Ausencia del sujeto en la sesión	
Ausencia del sujeto en algún bloque	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S01	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 6.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre				1				1
			1				1	
			1					1
			1				1	
Está pendiente de sus compañeros			1				1	
			1				1	
			1				1	
			1					1
Se muestra participativo con sus compañeros				1				1
				1				1
			1				1	
				1				1
Mira a la educadora			1				1	
			1					1
			1				1	
			1				1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros				1				1
				1				1
				1			1	
				1				1
Se muestra afectuoso con su padre o madre			1				1	
			1				1	
			1				1	
			1				1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A01	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso:	Fecha:	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora:			
	2013/2014	06.03.2014			María			
Alumnos / Sexo	Sujeto A : Niña	Sujeto B : Niña	Sujeto C : Niño		Sujeto D : Niño			
Alumnos / Nombre	Nombre: Carla	Nombre: Júlia	Nombre: Eduard		Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo			1				1	
			1				1	
			1				1	
			1				1	
Muestra interés			1				1	
			1				1	
			1				1	
			1				1	
Se muestra contento			1				1	
			1					1
			1				1	
			1				1	
Se muestra motivado			1				1	
			1					1
			1				1	
			1				1	
Sigue a la educadora			1				1	
			1					1
			1				1	
			1				1	
Muestra gozo			1				1	
				1			1	
			1				1	
			1				1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre				1				1
			1					1
			1					1
			1				1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S02	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana			
	Curso: 2013/2014	Fecha: 11.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30	Observadora: María

Alumnos / Sexo	Sujeto A : Niña	Sujeto B : Niña	Sujeto C : Niño	Sujeto D : Niño
Alumnos / Nombre	Nombre: Carla	Nombre: Júlia	Nombre: Eduard	Nombre: Martí

Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Está pendiente de su padre o madre	1			1		1		1
		1	1			1		1
	1		1			1		1
		1	1			1		1

Está pendiente de sus compañeros	1		1		1			1
	1			1		1	1	
		1	1			1		1
	1		1		1			1

Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		1
	1			1		1	1	
		1		1		1		1
		1		1		1		1

Mira a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		1
	1			1		1	1	
		1		1		1		1
		1		1		1		1

Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A02	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 11.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1			1	1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra motivado	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
	1			1	1		1	
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra gozo		1	1			1	1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1		1			1		1
		1	1			1		1

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S03	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana			
	Curso: 2013/2014	Fecha: 13.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30	Observadora: María

Alumnos / Sexo	Sujeto A : Niña	Sujeto B : Niña	Sujeto C : Niño	Sujeto D : Niño
Alumnos / Nombre	Nombre: Carla	Nombre: Júlia	Nombre: Eduard	Nombre: Martí

Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Está pendiente de su padre o madre		1	1		1			1
		1		1	1			1
		1		1	1			1
		1	1		1		1	

Está pendiente de sus compañeros	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	

Mira a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1			1	1		1	

Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A03	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 13.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra motivado	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1		1		1		1	
		1	1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Busca gratificación o adulación del padre madre		1		1	1			1
		1		1	1			1
		1		1	1			1
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S04	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014		Fecha: 18.03.2014		Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María	
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla		Sujeto B : Niña Nombre: Júlia		Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí	
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre				1				1
			1					1
				1				1
				1				1
Está pendiente de sus compañeros			1				1	
			1					1
				1				1
				1				1
Se muestra participativo con sus compañeros				1				1
				1				1
				1			1	
			1				1	
Mira a la educadora			1				1	
			1				1	
			1				1	
			1				1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros				1				1
				1				1
				1			1	
				1				1
Se muestra afectuoso con su padre o madre			1				1	
			1				1	
			1				1	
			1				1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A04	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 18.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo			1				1	
				1			1	
			1				1	
			1				1	
Muestra interés			1				1	
			1				1	
				1			1	
			1				1	
Se muestra contento			1				1	
				1			1	
				1			1	
			1				1	
Se muestra motivado			1				1	
				1			1	
				1			1	
			1				1	
Sigue a la educadora			1				1	
			1				1	
			1				1	
			1				1	
Muestra gozo			1				1	
			1					1
			1				1	
			1				1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre				1				1
				1				1
				1				1
				1				1

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S05	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014		Fecha: 20.03.2014		Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María	
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla		Sujeto B : Niña Nombre: Júlia		Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí	
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre						1		1
					1			1
					1		1	
					1		1	
Está pendiente de sus compañeros						1	1	
					1		1	
						1		1
					1		1	
Se muestra participativo con sus compañeros						1		1
						1		1
						1		1
					1		1	
Mira a la educadora					1		1	
					1		1	
					1		1	
					1		1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros						1		1
						1		1
						1		1
					1		1	
Se muestra afectuoso con su padre o madre					1		1	
					1		1	
					1		1	
					1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A05	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 20.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo					1		1	
					1		1	
					1			1
					1		1	
Muestra interés					1		1	
					1		1	
					1		1	
					1		1	
Se muestra contento					1		1	
					1		1	
					1		1	
					1		1	
Se muestra motivado					1		1	
					1		1	
					1		1	
					1		1	
Sigue a la educadora					1		1	
					1		1	
					1		1	
					1		1	
Muestra gozo					1		1	
					1		1	
					1		1	
					1		1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre						1		1
					1		1	
					1		1	
					1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S06	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 25.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1			1			
		1				1		
		1				1		
	1				1			
Está pendiente de sus compañeros	1					1		
	1				1			
		1				1		
	1					1		
Se muestra participativo con sus compañeros		1				1		
		1				1		
		1				1		
		1				1		
Mira a la educadora	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1				1		
		1				1		
		1				1		
		1				1		
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A06	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 25.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Muestra interés	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Se muestra contento	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Se muestra motivado	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Sigue a la educadora	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Muestra gozo	1				1			
	1					1		
	1				1			
	1				1			
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1				1		
		1				1		
	1					1		
		1			1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S07	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 27.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1	1			1		1
	1		1		1			1
	1			1	1			1
	1		1		1		1	
Está pendiente de sus compañeros	1			1		1	1	
		1	1		1		1	
		1	1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1	1		1	
		1		1		1		1
	1		1		1		1	
Mira la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1			1
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1	1		1	
		1		1		1		1
	1		1		1		1	
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A07	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 27.03.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra motivado	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1	1			1		1
		1		1		1		1
	1		1			1		1
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S08	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 01.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre			1					
		1	1			1		
		1		1		1		
		1	1			1		
Está pendiente de sus compañeros				1				
	1		1		1			
	1			1		1		
	1		1		1			
Se muestra participativo con sus compañeros				1				
		1		1		1		
	1		1		1			
		1		1		1		
Mira a la educadora			1					
		1	1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra afectuoso con sus compañeros				1				
		1		1		1		
	1		1		1			
		1		1		1		
Se muestra afectuoso con su padre o madre			1					
	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A08	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 01.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo			1					
	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Muestra interés			1					
	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra contento			1					
	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra motivado			1					
	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Sigue a la educadora			1					
	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Muestra gozo			1					
	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Busca gratificación o adulación del padre o madre				1				
		1		1		1		
		1		1		1		
		1		1		1		

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S09	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana			
	Curso: 2013/2014	Fecha: 03.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30	Observadora: María

Alumnos / Sexo	Sujeto A : Niña	Sujeto B : Niña	Sujeto C : Niño	Sujeto D : Niño
Alumnos / Nombre	Nombre: Carla	Nombre: Júlía	Nombre: Eduard	Nombre: Martí

Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Está pendiente de su padre o madre		1	1		1			1
		1	1		1		1	
	1		1		1			1
		1	1			1	1	

Está pendiente de sus compañeros	1		1		1		1	
		1	1		1			1
		1		1		1		1
	1		1		1		1	

Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1		1		1		1	

Mira a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1		1		1		1	

Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A09	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 03.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1		1	
	1			1	1			1
	1			1	1			1
	1			1	1		1	
Se muestra motivado	1			1	1		1	
	1			1	1			1
	1		1		1			1
	1			1	1		1	
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1		1		1
		1	1		1			1
		1		1	1			1
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S10	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 08.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre	1		1					
	1			1				
	1			1				
	1			1				
Está pendiente de sus compañeros	1		1					
	1		1					
		1	1					
		1	1					
Se muestra participativo con sus compañeros		1		1				
		1		1				
		1		1				
		1		1				
Mira a la educadora	1			1				
	1			1				
	1			1				
	1		1					
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1				
		1		1				
		1		1				
		1		1				
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1					
	1		1					
	1		1					
	1		1					

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A10	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 08.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1					
	1		1					
	1		1					
	1		1					
Muestra interés	1		1					
	1		1					
	1		1					
	1		1					
Se muestra contento	1		1					
	1		1					
		1	1					
	1		1					
Se muestra motivado	1		1					
	1		1					
	1		1					
	1		1					
Sigue a la educadora	1		1					
	1		1					
	1		1					
	1		1					
Muestra gozo	1		1					
	1		1					
	1		1					
	1		1					
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1				
	1			1				
		1		1				
		1		1				

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S11	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 10.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1		1		1		1
		1	1			1		1
		1	1		1		1	
	1		1		1		1	
Está pendiente de sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1		1		1		1	
		1		1	1			1
Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
Mira a la educadora	1			1	1			1
	1			1	1			1
	1		1			1	1	
	1		1		1		1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A11	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 10.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1			1		1
	1			1	1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1		1		1
	1			1	1		1	
Se muestra contento	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1			1		1
	1			1	1		1	
Se muestra motivado	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1		1		1
	1			1	1			1
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1		1		1		1	
		1	1		1		1	
	1		1		1			1
		1		1	1		1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1		1		1
	1		1		1		1	
		1	1			1	1	
		1	1			1		1

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S14	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 24.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1			1			
	1				1			
	1					1		
	1				1			
Está pendiente de sus compañeros	1				1			
		1				1		
		1				1		
	1				1			
Se muestra participativo con sus compañeros		1			1			
		1			1			
		1				1		
		1				1		
Mira a la educadora	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1			1			
		1			1			
		1				1		
		1				1		
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A14	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 24.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Muestra interés	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Se muestra contento	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Se muestra motivado	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Sigue a la educadora	1				1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			
Muestra gozo	1				1			
	1				1			
	1							
	1				1			
Busca gratificación o adulación del padre madre		1			1			
	1				1			
	1				1			
	1				1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S15	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana			
	Curso: 2013/2014	Fecha: 29.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30	Observadora: María

Alumnos / Sexo	Sujeto A : Niña	Sujeto B : Niña	Sujeto C : Niño	Sujeto D : Niño
Alumnos / Nombre	Nombre: Carla	Nombre: Júlia	Nombre: Eduard	Nombre: Martí

Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Está pendiente de su padre o madre		1		1	1			1
		1		1	1		1	
	1		1			1	1	
	1		1		1		1	

Está pendiente de sus compañeros	1		1			1	1	
	1		1			1	1	
	1			1		1	1	
		1		1		1		1

Se muestra participativo con sus compañeros		1		1	1			1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1		1		1		1	

Mira a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1	1			1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1		1		1		1	

Se muestra afectuoso con su padre o madre	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A15	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 29.04.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1			1
	1		1		1			1
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
Se muestra motivado	1		1		1			1
	1		1		1			1
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre	1			1	1			1
	1			1	1			1
		1	1			1		1
		1	1			1		1

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S17	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 06.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1	1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Está pendiente de sus compañeros		1	1			1		1
	1			1	1		1	
		1		1		1		1
		1	1		1		1	
Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1	1			1
Mira a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1	1			1
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A17	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 06.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1			1
Se muestra motivado	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1			1
	1		1		1			1
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1		1		1		1	
		1	1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1			1
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1		1		1
		1		1		1		1
	1			1		1		1
	1		1			1		1

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S18	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 08.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1		1		1		
	1			1		1		
	1			1	1			
Está pendiente de sus compañeros	1			1	1			
	1			1	1			
		1		1		1		
Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		
		1		1		1		
		1	1			1		
Mira a la educadora	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		
		1		1		1		
		1	1			1		
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A18	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 08.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Muestra interés	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra contento		1	1		1			
		1	1		1			
	1		1		1			
Se muestra motivado	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Sigue a la educadora	1		1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Muestra gozo	1		1			1		
	1		1		1			
	1		1		1			
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1		1		
		1		1		1		
	1			1		1		

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S19	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 13.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1		1	1			1
	1		1			1		1
	1			1		1		1
	1		1		1		1	
Está pendiente de sus compañeros		1		1		1		1
	1		1		1		1	
	1			1		1		1
	1		1		1		1	
Se muestra participativo con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1	1			1
Mira a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A19	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 13.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1			1
	1		1		1		1	
		1	1		1			1
	1		1		1		1	
Se muestra motivado	1		1		1			1
		1	1		1			1
		1	1		1			1
	1		1		1		1	
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1			1		1	1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S20	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014		Fecha: 15.05.2014		Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María	
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla		Sujeto B : Niña Nombre: Júlía		Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí	
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre			1			1		
			1		1			
						1		
						1		
Está pendiente de sus compañeros				1	1			
				1	1			
						1		
					1			
Se muestra participativo con sus compañeros				1		1		
				1		1		
						1		
					1			
Mira a la educadora				1	1			
				1	1			
					1			
					1			
Se muestra afectuoso con sus compañeros				1		1		
				1		1		
						1		
					1			
Se muestra afectuoso con su padre o madre			1		1			
			1		1			
					1			
						1		

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A20	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 15.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo				1		1		
				1		1		
					1			
						1		
Muestra interés				1	1			
				1	1			
					1			
					1			
Se muestra contento				1	1			
				1	1			
					1			
					1			
Se muestra motivado				1	1			
				1	1			
					1			
					1			
Sigue a la educadora				1	1			
				1	1			
					1			
					1			
Muestra gozo				1	1			
				1	1			
					1			
					1			
Busca gratificación o adulación del padre o madre				1	1			
				1	1			
						1		
						1		

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S21	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 20.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1	1			1		1
	1		1			1		1
	1		1			1		1
	1		1			1		1
Está pendiente de sus compañeros	1		1			1		1
	1		1			1		1
	1		1			1	1	
	1		1		1		1	
Se muestra participativo con sus compañeros		1	1			1		1
		1		1		1		1
		1		1	1		1	
		1		1	1			1
Mira a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros		1	1			1	1	
		1		1		1		1
		1		1	1			1
		1		1	1			1
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A21	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 20.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1		1		1		1	
	1		1			1	1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra interés	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra contento	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Se muestra motivado	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Sigue a la educadora	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
Muestra gozo	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1			1
Busca gratificación o adulación del padre o madre		1		1		1	1	
		1		1		1	1	
	1			1		1	1	
	1			1		1	1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S22	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 22.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre				1		1		
			1			1		
				1		1		
				1		1		
Está pendiente de sus compañeros				1		1		
				1	1			
				1	1			
				1		1		
Se muestra participativo con sus compañeros				1		1		
				1		1		
				1		1		
				1	1			
Mira a la educadora			1		1			
			1		1			
			1		1			
			1		1			
Se muestra afectuoso con sus compañeros				1		1		
				1		1		
				1		1		
				1	1			
Se muestra afectuoso con su padre o madre			1		1			
			1		1			
			1		1			
			1		1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A22	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 22.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo			1		1			
				1	1			
			1		1			
			1		1			
Muestra interés			1		1			
			1		1			
			1		1			
			1		1			
Se muestra contento			1		1			
				1	1			
			1			1		
			1		1			
Se muestra motivado			1		1			
				1	1			
			1		1			
			1		1			
Sigue a la educadora			1		1			
			1		1			
			1		1			
			1		1			
Muestra gozo				1	1			
			1		1			
			1		1			
			1		1			
Busca gratificación o adulación del padre o madre				1		1		
				1		1		
				1		1		
			1			1		

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S23	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014		Fecha: 27.05.2014		Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María	
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla		Sujeto B : Niña Nombre: Júlia		Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí	
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre			1					
			1			1		
	1		1			1		
	1		1			1		
Está pendiente de sus compañeros				1				
			1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra participativo con sus compañeros				1				
			1			1		
		1		1	1			
	1			1	1			
Mira a la educadora				1				
			1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra afectuoso con sus compañeros				1				
				1		1		
		1		1	1			
	1			1	1			
Se muestra afectuoso con su padre o madre			1					
			1		1			
	1			1	1			
	1		1		1			

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A23	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 27.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo				1				
			1		1			
	1		1		1			
	1			1	1			
Muestra interés				1				
			1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Se muestra contento				1				
				1	1			
	1		1		1			
	1			1	1			
Se muestra motivado				1				
				1	1			
	1		1		1			
	1			1	1			
Sigue a la educadora				1				
			1		1			
	1		1		1			
	1		1		1			
Muestra gozo			1					
			1		1			
	1		1		1			
	1			1	1			
Busca gratificación o adulación del padre o madre				1				
			1			1		
	1		1			1		
	1		1			1		

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: S24	SOCIABILIDAD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 29.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Está pendiente de su padre o madre		1	1			1		1
		1	1			1		1
		1	1			1		1
	1		1			1	1	
Está pendiente de sus compañeros	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
		1	1			1		1
	1		1		1		1	
Se muestra participativo con sus compañeros	1			1	1		1	
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
Mira a la educadora	1			1	1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Se muestra afectuoso con sus compañeros	1			1	1		1	
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
Se muestra afectuoso con su padre o madre	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	
	1		1		1		1	

Anexo 3: Pautas de observación

Pauta: A24	ACTITUD del niño o niña / 2 sesiones por semana							
	Curso: 2013/2014	Fecha: 29.05.2014	Hora: de 18:00 a 18:30		Observadora: María			
Alumnos / Sexo Alumnos / Nombre	Sujeto A : Niña Nombre: Carla	Sujeto B : Niña Nombre: Júlia	Sujeto C : Niño Nombre: Eduard		Sujeto D : Niño Nombre: Martí			
Ítems / Evaluación	1	2	1	2	1	2	1	2
Se muestra tranquilo	1			1	1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Muestra interés	1			1	1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Se muestra contento	1			1	1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Se muestra motivado	1			1	1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Sigue a la educadora	1			1	1		1	
	1			1	1		1	
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Muestra gozo	1		1		1			1
	1			1	1			1
	1		1		1		1	
	1			1	1		1	
Busca gratificación o adulación del padre madre		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1
		1		1		1		1

Anexo 4

**GRABACIONES EN VÍDEO DE LAS
SESIONES MUSICALES**

A n e x o 4

GRABACIONES EN VÍDEO DE LAS SESIONES MUSICALES

En cumplimiento de la normativa de la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (consultar <http://www.ub.edu/recerca/comissibioetica.htm>) en relación con la no utilización de nombres de personas ni de instituciones en las cuales se basa la investigación, ni de imágenes de menores, a pesar de tener a nuestra disposición las autorizaciones nominativas y firmadas de los padres de sujetos observados en las sesiones musicales objeto de este estudio para las filmaciones de vídeo, no incluimos copias íntegras de las mismas y sólo adjuntamos un vídeo de muestra con las caras difuminadas de los menores:

Fecha	N.º de sesión	N.º de sujetos presentes	Archivo
11.03.2014	02	4	20140311175154

Anexo 5

**ANOTACIONES DE CAMPO DE LAS
SESIONES MUSICALES**

A n e x o 5

ANOTACIONES DE CAMPO DE LAS SESIONES MUSICALES

Fecha	N.º de sesión	N.º de sujetos presentes	Día de la semana
13.03.2014	03	4	Jueves
27.03.2014	07	4	Jueves
03.04.2014	09	4	Jueves
24.04.2014	12	2	Jueves
06.05.2014	14	4	Martes
22.05.2014	19	2	Jueves

5.1. Transcripciones de muestra

A continuación adjuntamos cinco anotaciones de campo de las sesiones musicales de niños y niñas acompañados del padre, la madre o ambos, realizadas por la observadora. Son anotaciones recogidas al finalizar cada sesión y luego transcritas de forma diaria, en las que se hace referencia a las niñas, mencionadas como sujetos A y B, y a los niños, mencionados como sujetos C y D.

Las anotaciones se inician con un pequeño resumen de lo sucedido en cada sesión musical por el sujeto, para pasar luego a una descripción más detallada desde el punto de vista actitudinal y social en tres apartados:

- Presentación y canción
- Ritmo
- Danza y movimiento

13.03.2014

Sujeto C: se muestra tranquilo y con interés, además de mucha afectuosidad con sus padres.

Presentación y canción:

Actitudinalmente muestra deleite durante los juegos de falda pero cuando se inician canciones, pierde un poco este grato, aunque sigue mostrándose contento.

Socialmente está pendiente de los padres y compañeros sobre todo cuando se cambia de canción, ya que durante estas mira fijamente a su educadora.

Ritmo:

Actitudinalmente aun estando motivado y contento, no disfruta tanto como otras veces. Busca la gratificación en los cambios de canción e instrumento.

Socialmente se muestra participativo con sus compañeros, lo vemos cuando coge el instrumento, deja que los otros lo cojan antes de él, que ya lo recibirá más tarde.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente vuelve a disfrutar, le encanta el baile y el movimiento. Tiene mucha motivación en esta parte de la sesión, pero sigue buscando la adulación de sus padres.

Socialmente se vuelve a mostrar participativo y afectuoso con los compañeros, da la mano en el corro sin ningún tipo de problema.

Sujeto B: se muestra muy tranquila e interesada en la sesión, y está contenta de ir a música.

Presentación y canción:

Actitudinalmente se lo pasa muy bien con los juegos de falda, le encanta el contacto con su figura materna. No busca la gratificación.

Socialmente empieza pendiente de su madre, pero cuando empiezan las canciones, se centra en cantar y dejar de lado a la madre. Observa mucho a sus compañeros y no deja de mirar a la educadora.

Ritmo:

Actitudinalmente pierde un poco el disfrute pero lo recupera enseguida, sigue mostrándose contenta y motivada.

Socialmente no está pendiente de su madre, pero sí de sus compañeros y de la educadora. Se muestra participativa con el resto de niños y niñas en el momento de coger el instrumento.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente su expresión facial vuelve a mostrar deleite, y por primera vez durante la sesión busca la gratificación de su madre.

Socialmente se ve muy pendiente de su acompañante. Le gusta bailar con ella. Al principio se niega a dar mano al sujeto A en el baile, no se muestra participativa con ella.

Sujeto D: ha estado tranquilo y contento durante toda la sesión.

Presentación y canción:

Actitudinalmente empieza motivado, pero durante las canciones se muestra un poco menos. Sigue a la educadora en todo momento sin buscar la adulación de su padre.

Socialmente no está pendiente de su acompañante (aunque se muestra afectuoso cuando le dice algo), pero sí de sus compañeros y educadora, a los que no deja de mirar. No hay ningún tipo de contacto con el resto de niños y niñas.

Ritmo:

Actitudinalmente se vuelve a ver motivado y con ganas de trabajar, sigue sin buscar gratificación.

Socialmente se muestra participativo con sus compañeros. Mira a la educadora durante casi todo el rato y la imita para hacer el ritmo sin perder la concentración.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente por primera vez en las sesiones muestra deleite. Cuando la educadora dice: baile final, él corre hacia su padre y lo abraza, mostrando así ganas de bailar con él y compartir un rato juntos.

Socialmente se ve pendiente de su padre, la educadora y los compañeros, con los cuales muestra participación y afectuosidad en el momento de hacer el corro, no tiene problemas de participación.

Sujeto A: durante la sesión se ha mostrado contenta y motivada, y no se muestra pendiente de su acompañante en ningún momento de la sesión.

Presentación y canción:

Actitudinalmente aunque sin estar muy contenta, está motivada y disfruta como otras veces, tampoco busca adulación.

Socialmente mira mucho a sus compañeros y a la educadora para seguir bien el ritmo de la sesión.

Ritmo:

Actitudinalmente a diferencia de antes, disfruta y se satisface mucho haciendo el ritmo y siguiendo a la educadora.

Socialmente se muestra participativa con sus compañeros en el momento de coger el instrumento.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente sigue deleitándose, y por primera vez, busca un poco de gratificación.

Socialmente se muestra participativa y afectuosa con sus compañeros, sin dejar de mirar atentamente a la educadora.

27.03.2014

Sujeto B: está muy tranquila y muy pendiente de su madre.

Presentación y canción:

Actitudinalmente se muestra tranquila e interesada a lo largo de la sesión. Disfruta algo en esta parte y busca la gratificación de su madre sobre todo en juegos de falda, en canción ya no tanto.

Socialmente empieza muy pendiente de su madre y no de los compañeros (aunque en canción sí que lo está). Mira a la educadora en todo momento.

Ritmo:

Actitudinalmente está siguiendo el ritmo muy correctamente como en la parte anterior. Sigue buscando la adulación de su madre.

Socialmente deja de estar pendiente de su madre, pero lo sigue estando de sus compañeros. Mira a la educadora muy atentamente.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente por primera vez no se muestra motivada y sigue buscando la gratificación.

Socialmente vuelve a estar pendiente de su madre. Se muestra participativa con sus compañeros y afectuosa.

Sujeto C: llega muy tranquilo, disfruta y se fija en su madre y compañeros.

Presentación y canción:

Actitudinalmente está muy tranquilo y motivado desde el inicio de la sesión. Empieza sin mostrar disfrute, pero a partir de canción se deleita.

Socialmente empieza sin estar pendiente de nadie, pero en canción se fija en su madre y sus compañeros. Interactúa con Sujeto D, mientras baila con la mirada fijada en él, quiere comunicarse.

Ritmo:

Actitudinalmente sigue deleitándose y siguiendo el ritmo correctamente.

Socialmente está pendiente de su madre y sus compañeros aún, pero no deja de mirar a la educadora en los momentos clave.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente es donde más disfruta, y por primera vez busca la gratificación de su madre. Sin que nadie lo diga, saluda al terminar el baile final.

Socialmente vuelve a mostrarse afectuoso con sus compañeros y participativo.

Sujeto A: hoy la hemos visto más segura y motivada.

Presentación y canción:

Actitudinalmente está muy contenta e interesada a lo largo de la sesión. En el apartado de canción, no se muestra con un disfrute máximo, pero luego, en el ritmo lo recupera.

Socialmente empieza sin estar pendiente de la abuela pero en canción ya se fija más en ella, justo al revés de mirar a sus compañeros.

Ritmo:

Actitudinalmente se vuelve a deleitar y no tiene dificultad para seguir el ritmo marcado.

Socialmente solo está pendiente de su abuela y de la educadora, de esa forma no se distrae y sigue el ritmo correctamente.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente sigue deleitándose y buscando la gratificación de su abuela.

Socialmente por primera vez en la sesión hay contacto con sus compañeros y se muestra participativa y afectuosa.

Sujeto D: disfruta al comienzo, se muestra participativo y afectuoso con los compañeros.

Presentación y canción:

Actitudinalmente está tranquilo e interesado pero muestra algo de disfrute en esta primera parte. En la canción no tanto.

Socialmente ausente pendiente de su padre, pero sí de sus compañeros. Se comunica con Sujeto C que muestra interés por tener relación con él. Este no la rechaza y se muestra participativo y afectuoso.

Ritmo:

Actitudinalmente empieza a disfrutar, le sale bien el ritmo y sigue las pautas adecuadamente.

Socialmente sigue estando pendiente solamente de sus compañeros y de la educadora.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente por primera vez en toda la sesión, muestra una búsqueda de adulación de su padre.

Socialmente vuelve a mostrarse participativo y afectuoso con sus compañeros y compañeras.

03.04.2014

Sujeto C: se ve tranquilo, interesado y contento, y tiene ganas de hacer música y disfrutar haciéndolo.

Presentación y canción:

Actitudinalmente empieza la sesión contento y disfruta a partir de las canciones. Le gusta cantar y el contacto en los juegos de falda.

Socialmente está pendiente de su madre y de los compañeros, pero no pierde la mirada de la educadora.

Ritmo:

Actitudinalmente muestra mucho interés por la maleta musical. Quiere descubrir que hay ahí dentro y tiene muchas ganas de probar nuevos instrumentos. Muestra un gran deleite.

Socialmente está pendiente de la madre, pero deja de estarlo de sus compañeros. Se centra en enseñarle el nuevo instrumento a su madre y a disfrutarlo con ella. Mira a la educadora cuando esta sigue con la sesión.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente busca la adulación de la madre en el momento de bailar, sobre todo en el baile final.

Socialmente no se muestra tan pendiente de su madre comparado con las actividades anteriores, pero sí de sus compañeros, participando afectuosamente con ellos.

Sujeto B: ha estado irregular, se muestra cada vez más pendiente de su madre.

Presentación y canción:

Actitudinalmente empieza en la falda de su madre y disfruta, no quiere sentarse sola, pero cuando empieza la canción de E.O.E. no deja que su madre le haga el pellizco. Deja de mostrarse contenta y pierde la motivación a partir de las canciones aunque no deja de seguir las indicaciones de la educadora.

Socialmente muy pendiente de su madre y de los compañeros.

Ritmo:

Actitudinalmente se muestra un poco más motivada que en las actividades anteriores, pero no está del todo contenta como otros días. Tampoco busca la adulación.

Socialmente sigue muy pendiente de su madre, pero deja de estarlo del resto de niños y niñas. Durante el ritmo, mira continuamente a la educadora.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente se ve intranquila, lloriquea cuando se tiene que separar de su madre. Quiere estar con ella todo el rato.

Socialmente se muestra participativa y afectuosa con sus compañeros, pero a la mínima que puede, vuelve a estar pendiente de su figura materna.

Sujeto D: se muestra tranquilo y mantiene el interés a lo largo de la sesión.

Presentación y canción:

Actitudinalmente empieza la sesión motivado, disfrutando y contento. Pero a medida que empiezan las canciones, disminuye la alegría aunque disfruta estando más disperso.

Socialmente empieza a estar pendiente de su padre cuando empiezan canciones, se distrae más con él.

Ritmo:

Actitudinalmente deja de seguir siempre a la educadora como había hecho anteriormente pero sigue disfrutando.

Socialmente deja de estar pendiente del padre y los compañeros, se queda disperso.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente se reengancha a la sesión.

Socialmente se muestra participativo y afectuoso con sus compañeros y vuelve a estar pendiente de su progenitor, del cual le cuesta separarse.

Sujeto A: tiene una actitud tranquila y enseña su motivación e interés por las sesiones de música, y se muestra más segura de ella misma.

Presentación y canción:

Actitudinalmente sigue a la educadora en todo momento y disfruta de los juegos de falda y las canciones.

Socialmente no está pendiente de su abuela, solo de sus compañeros en el inicio de sesión. Mira mucho a la educadora.

Ritmo:

Actitudinalmente ha disfrutado un poco menos, pero ha seguido correctamente el ritmo de la sesión.

Socialmente se ha mostrado más pendiente de su abuela y no de los niños y niñas, pero no ha perdido la mirada de la educadora siguiendo sus indicaciones en todo momento.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente vuelve a mostrar mucho deleite, y por primera vez en la sesión, busca la adulación.

Socialmente se muestra participativa y afectuosa con el resto de niños y niñas, deja de estar pendiente de su abuela. Mira a la educadora todo el rato, a ver qué indicaciones le da.

24.04.2014

Sujeto C: respecto la semana anterior de vacaciones, vuelve a estar muy tranquilo, con interés y motivación.

Presentación y canción:

Actitudinalmente empieza a disfrutar a partir de las canciones y busca la adulación a lo largo de toda la sesión.

Socialmente interactúa con el sujeto B, jugando con el muñeco los dos, por lo tanto, se muestra participativo y afectuoso con ella.

Ritmo:

Actitudinalmente pierde un poco el deleite pero sigue bastante bien el ritmo de la sesión marcado por la educadora.

Socialmente deja de estar pendiente de su madre y se centra más en la educadora, a la que no le aparta la mirada.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente vuelve a disfrutar y se muestra muy motivado en esta parte de la sesión.

Socialmente está más pendiente de su madre y de los compañeros, pero no deja de mirar a la educadora, siguiendo el ritmo igualmente de forma correcta.

Sujeto A: se ha mostrado más pendiente de su madre que otras veces.

Presentación y canción:

Actitudinalmente empieza sin mostrar disfrute pero enseguida disfruta al empezar la actividad, especialmente cuando empiezan las canciones, donde se alegra y se lo pasa muy bien.

Socialmente está pendiente de su madre y de sus compañeros durante los juegos de falda, en las canciones ya no. Mira a la educadora continuamente a lo largo de las dos sesiones.

Ritmo:

Actitudinalmente deja inicialmente de deleitarse un poco pero luego se recupera y busca la adulación de su madre, siguiendo el ritmo marcado por la educadora.

Socialmente sigue muy pendiente de su madre y deja de estarlo del resto de niños y niñas.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente vuelve a mostrar gozo, buscando aún la gratificación de su madre. Le gusta mucho bailar con ella, como a la mayoría de niños y niñas.

Socialmente está pendiente totalmente de su madre, continúa mirando a su educadora pero no tan atentamente.

06.05.2014

Sujeto D: como la semana anterior, lo hemos visto muy encima de su padre, con él mostraba rasgos de felicidad en la cara, sin él le costaba hacer las cosas.

Presentación y canción:

Actitudinalmente ha estado tranquilo mostrando interés y se veía motivado. Como los juegos de falda son junto a su padre, se lo pasaba bien. Ha seguido el ritmo de la sesión en todo momento. No buscaba la adulación.

Socialmente ha estado muy pendiente de su padre, y de los compañeros a partir de la canción. Fijaba la mirada en la educadora sin perder de vista a su padre, con el cual se mostraba muy afectuoso.

Ritmo:

Actitudinalmente se ha dejado de mostrar contento y motivado al principio pero luego se ha recuperado, ha seguido el ritmo de la sesión.

Socialmente ha dejado de estar pendiente de sus compañeros y se ha centrado más en su padre y en observar a la educadora atentamente.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente se le veía igual que en la parte anterior, menos contento que en otras ocasiones pero disfrutando y mostrando interés igualmente.

Socialmente se ha fijado más en lo que hacían sus compañeros, ha seguido igual que en toda la sesión respecto lo demás.

Sujeto A: hoy ha estado muy encima de su madre, en todo momento.

Presentación y canción:

Actitudinalmente ha empezado la sesión tranquila con interés y contenta, tres factores que no variarán a lo largo de toda la sesión. En los juegos de falda se le ha visto su deleite, y su poco interés en buscar la gratificación.

Socialmente ha empezado sin estar pendiente de su madre, cosa que al empezar las canciones ha cambiado y no la ha dejado en paz. Ha pasado lo mismo con sus compañeros a los que ha empezado a observar a partir de las canciones. Ha mantenido la vista a su educadora casi todo el rato.

Ritmo:

Actitudinalmente ha seguido tranquila e interesada. No ha disfrutado en exceso pero ha gozado como en el principio con los juegos de falda. Por primera vez en la sesión busca la gratificación.

Socialmente sigue pendiente de su madre, y así hasta el final de sesión, pero deja de prestar atención a sus compañeros. Mira a la educadora para poder seguir el ritmo.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente ha vuelto a deleitarse con la danza, pero aun así sigue buscando la gratificación de su madre.

Socialmente se ha mantenido igual que en el apartado anterior, prestando muchísima atención a su madre.

Sujeto C: llega tranquilo, disfruta y está afectuoso con su madre.

Presentación y canción:

Actitudinalmente se muestra tranquilo, interesado y motivado. Disfruta en el momento de cantar. No busca la gratificación de su madre.

Socialmente está pendiente de su madre (con la cual muestra una actitud muy afectuosa) y de sus compañeros, con los cuales no se toma contacto en esta sección. Mantiene la mirada con la educadora.

Ritmo:

Actitudinalmente sigue motivado y contento, aunque goza no disfruta con la intensidad del apartado anterior.

Socialmente deja de estar pendiente de sus compañeros y se centra más en mirar a la educadora.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente se ha mostrado muy motivado y con muchísimas ganas de bailar, se ha deleitado con la danza.

Socialmente juega con una compañera de sesión, mostrando así su participación y afectuosidad hacia su grupo de iguales.

Sujeto B: algo intranquila en las actividades pero sin perder la mirada a la maestra.

Presentación y canción:

Actitudinalmente se ha mostrado tranquila e interesada. Se ha deleitado en esta parte de la sesión. Ha estado un poco más intranquila e inquieta. Aun así, su actitud no ha empeorado, su atención e interés ha mantenido el mismo nivel.

Socialmente ha estado muy pendiente de su madre y de sus compañeros, a los cuales ha dejado de observar a partir de la canción para centrarse en la educadora.

Ritmo:

Actitudinalmente ha disfrutado un poco menos que en la parte anterior. No ha buscado la adulación de su figura materna.

Socialmente ha dejado de estar pendiente de sus compañeros, centrando su atención en la maestra y en su madre.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente su disfrute ha aumentado y por primera vez en la sesión ha buscado la gratificación de su madre.

Socialmente ha vuelto a estar pendiente de sus compañeros y lo ha seguido estando con su madre, pero siempre manteniendo la mirada con su educadora.

22.05.2014

Sujeto C: tranquilo, motivado, pendiente de la educadora.

Presentación y canción:

Actitudinalmente su actitud sigue siendo positiva, tranquilo, interesado y motivado. Sigue a la educadora correctamente en todo momento, y disfruta con lo que hace. No busca gratificación de la madre.

Socialmente solo está pendiente de los compañeros a partir de canción. Se centra mucho en mirar a la educadora y seguir el ritmo con sus indicaciones.

Ritmo:

Actitudinalmente al principio del ritmo se ha puesto más serio, no se le ha visto la sonrisa característica en la cara, pero cuando la educadora ha hecho la actividad de hacer una casita con la madre y pasarse la pelota, ha vuelto a disfrutar.

Socialmente ha estado pendiente de sus compañeros y ha aguantado la mirada con la educadora durante la gran parte del ritmo.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente ha sido el momento de más disfrute personal, sin buscar la adulación igual que en toda la sesión.

Socialmente ha dejado de estar pendiente de sus compañeros a la hora de hacer la actividad, aunque antes, se ha ido con una compañera a jugar e imitarla con los aros.

Sujeto B: llega justo a tiempo y entra triste, quiere comer la merienda, y muestra afecto hacia su madre.

Presentación y canción:

Actitudinalmente estaba intranquila durante el ensayo, al empezar los juegos de falda, su actitud ha cambiado positivamente, estando más contenta, disfrutando, interesada y motivada.

Socialmente ha entrado muy pendiente de su madre a la que ha mostrado mucha afectividad durante la sesión. A medida que avanzaba la sesión, se ha centrado mucho más en la educadora, no ha estado pendiente de sus compañeros.

Ritmo:

Actitudinalmente ha disfrutado mucho el ritmo con la madre, como el resto de compañeros. Ha seguido contenta y motivada, sin buscar en ningún momento la gratificación.

Socialmente sigue centrándose mucho en la educadora y dejando al resto de lado. Solo fija la mirada en la educadora.

Danza y movimiento:

Actitudinalmente por primera vez en toda la sesión ha buscado la adulación de la figura materna, por el posible contacto más cercano con ella.

Socialmente se ha mostrado participativa con sus compañeros y ha seguido fijando la mirada en la educadora.

Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales

5.2. Resumen diario

A continuación adjuntamos una tabla con los resúmenes que figuran al comienzo de cada una de las anotaciones de campo para cada uno de los cuatro sujetos observados en las sesiones musicales.

Sesión	N.º	Sujeto	Resumen
Marzo			
06.03.2014	1	A	Ausente.
11.03.2014	2	A	Se ha mostrado contenta, interesada y tranquila en toda la sesión.
13.03.2014	3	A	Durante la sesión se ha mostrado contenta y motivada. No se muestra pendiente de su acompañante en ningún momento de la sesión.
18.03.2014	4	A	Ausente.
20.03.2014	5	A	Ausente.
25.03.2014	6	A	Ha estado muy motivada a lo largo de la sesión.
27.03.2014	7	A	Hoy la hemos visto más segura y motivada.
Abril			
01.04.2014	8	A	También llega al bloque de la canción, por lo tanto tampoco se la puede observar en el momento de presentación y juegos de falda.
03.04.2014	9	A	Tiene una actitud tranquila y deja ver su motivación e interés por las sesiones de música. Se muestra más segura de ella misma.
08.04.2014	10	A	Contenta y motivada, con ganas de pasarlo bien.
10.04.2014	11	A	Continúa una semana más tranquila y motivada.
24.04.2014	12	A	Se ha mostrado más pendiente de su madre que otras veces.
29.04.2014	13	A	Tranquila, pendiente de la educadora, participativa.

Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales

Mayo			
06.05.2014	14	A	Hoy ha estado muy encima de su madre, en todo momento.
08.05.2014	15	A	Hoy ha llegado un poco dispersa, le dolía la garganta, cosa que afecta a su estado de ánimo y dependencia de su madre, aun así ha seguido bien la sesión.
13.05.2014	16	A	La vemos un poco más dispersa y desconcentrada en general.
15.05.2014	17	A	Ausente.
20.05.2014	18	A	Muy tranquila, pendiente de su madre, disfrutando.
22.05.2015	19	A	Ausente.
27.05.2014	20	A	Llega al fin de las canciones del segundo bloque, la empezamos a observar en ritmo. Sigue a la educadora correctamente durante toda la sesión.
29.05.2014	21	A	Tranquila, contenta, siguiendo el ritmo de la sesión.

Sesión	Nº	Sujeto	Resumen
Marzo			
06.03.2014	1	B	Generalmente se ha mostrado tranquila e interesada a lo largo de la sesión. Estaba motivada y contenta. Ha estado además muy afectuosa con su madre.
11.03.2014	2	B	Se ha mostrado bastante distraída en la sesión de hoy.
13.03.2014	3	B	Se muestra muy tranquila e interesada en la sesión. Está contenta de ir a música.
18.03.2014	4	B	En esta sesión le cuesta ser estable y tiene muchos altibajos actitudinales.
20.03.2014	5	B	Ausente.
25.03.2014	6	B	Ausente.
27.03.2014	7	B	Está muy tranquila y muy pendiente de su madre.
Abril			
01.04.2014	8	B	Llega tarde, tranquila y contenta a lo largo

Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales

			de la sesión.
03.04.2014	9	B	Ha estado irregular, se muestra cada vez más pendiente de su madre.
08.04.2014	10	B	Pendiente de su madre unas veces y otras de sus compañeros, disfruta de la canción, algo distraída.
10.04.2014	11	B	Sigue ausente respecto de las sesiones anteriores. Pierde el interés a ratos, aunque sigue a la educadora en todo momento.
24.04.2014	12	B	Ausente.
29.04.2014	13	B	Hemos visto una actitud poco afectuosa con su madre al principio, pero cuando se alegraba por alguna cosa, como por ejemplo por cantar la canción <i>E, O, E</i> , automáticamente se ha girado para mostrar su entusiasmo, y a partir de las canciones ha estado cariñosa con ella.
Mayo			
06.05.2014	14	B	Algo intranquila en las actividades pero sin perder la mirada a la maestra.
08.05.2014	15	B	Hoy se la ha visto más centrada e incluso más abierta, voluntariamente se han intercambiado los padres con un compañero suyo, sin necesidad de estar pegada a sus progenitores.
13.05.2014	16	B	Ha estado muy contenta y disfrutando.
15.05.2014	17	B	Una vez termina la sesión se va con sus padres, a consecuencia de llorar.
20.05.2014	18	B	Llega al medio de canción, le cuesta un poco más centrarse en la sesión.
22.05.2015	19	B	Llega tarde, al medio de la sesión y entra triste, quiere comer la merienda.
27.05.2014	20	B	Ha entrado en el aula llorando y ha estado a lo largo de toda la sesión lloriqueando varias veces.
29.05.2014	21	B	Ha estado muy distraída a lo largo de la sesión.

Sesión	Nº	Sujeto	Resumen
Marzo			
06.03.2014	1	C	Ausente.

Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales

11.03.2014	2	C	Se ha mostrado inquieto con altibajos a lo largo de la sesión.
13.03.2014	3	C	Se muestra tranquilo y con interés, además de mucha afectuosidad con sus padres.
18.03.2014	4	C	Ausente.
20.03.2014	5	C	Se ha visto tranquilo e interesado. Le gusta mucho intimar con los otros niños, mostrándose muy participativo. Ha estado imitando al sujeto A durante un buen rato. Es una de sus formas de jugar con los demás.
25.03.2014	6	C	Se ha mostrado muy motivado y contento a lo largo de la sesión.
27.03.2014	7	C	Llega muy tranquilo, disfruta y se fija en su madre y sus compañeros.
Abril			
01.04.2014	8	C	Llega a la canción, por lo tanto no se puede observar en presentación y juegos de falda.
03.04.2014	9	C	Se ve tranquilo, interesado y contento. Tiene ganas de hacer música y disfrutar haciéndolo.
08.04.2014	10	C	Ausente.
10.04.2014	11	C	Se ha mostrado irregular. El niño pequeño nuevo se sentó encima del padre de sujeto C, y este, se puso muy celoso, aun sin decir nada al niño, cuando salió, corrió hacia su padre, demostrando que era suyo. Aparte de este hecho, disfrutó de la música en diversas actividades.
24.04.2014	12	C	Respecto de la semana anterior de vacaciones, vuelve a estar muy tranquilo, con interés y motivación.
29.04.2014	13	C	Llega tarde a la sesión, y se le empieza a observar a partir de la canción.
Mayo			
06.05.2014	14	C	Llega tranquilo, disfruta y está afectuoso con su madre.
08.05.2014	15	C	Tranquilo, contento, pendiente de la educadora y compañeros, no de su madre

Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales

			hasta el final en el baile.
13.05.2014	16	C	Llega más tarde, en el momento de empezar la canción y se salta la presentación.
15.05.2014	17	C	Sigue a la educadora, un poco nervioso, disfrutando.
20.05.2014	18	C	Llega inquieto en la sesión y está disperso. Le cuesta centrar su atención.
22.05.2015	19	C	Tranquilo, motivado, pendiente de la educadora.
27.05.2014	20	C	Llega tarde y está presente en los juegos de falda. Ha estado tranquilo, contento y motivado a lo largo de toda la sesión, sin buscar gratificación del padre.
29.05.2014	21	C	No hay comentario.

Sesión	Nº	Sujeto	Resumen
Marzo			
06.03.2014	1	D	Se ha mostrado tranquilo y con interés a lo largo de toda la sesión, y ha estado en todo momento afectuoso con su padre.
11.03.2014	2	D	Se muestra un poco distraído pero a lo largo de la sesión irá reconduciendo su interés, hasta centrarse del todo en la sesión.
13.03.2014	3	D	Ha estado tranquilo y contento durante toda la sesión.
18.03.2014	4	D	Está muy tranquilo y contento a lo largo de la sesión. No busca la gratificación en ningún momento, no la necesita, pero sí está afectuoso con su padre.
20.03.2014	5	D	Está interesado y motivado con la sesión, ha disfrutado mucho en casi todos los momentos.
25.03.2014	6	D	Ausente.
27.03.2014	7	D	Disfruta al comienzo, se muestra participativo y afectuoso con los compañeros.
Abril			
01.04.2014	8	D	Ausente.

Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales

03.04.2014	9	D	Se muestra tranquilo y mantiene el interés a lo largo de la sesión.
08.04.2014	10	D	Ausente.
10.04.2014	11	D	Ausente.
24.04.2014	12	D	Ausente.
29.04.2014	13	D	Ha tenido una sesión en la que ha estado disperso y distraído. Ha estado muy encima de su figura paterna.
Mayo			
06.05.2014	14	D	Como la semana anterior, lo hemos visto muy encima de su padre, con él mostraba rasgos de felicidad en la cara, sin él le costaba hacer las cosas.
08.05.2014	15	D	Ausente.
13.05.2014	16	D	Tranquilo, pendiente de la educadora y motivado.
15.05.2014	17	D	Ausente.
20.05.2014	18	D	Muy motivado, contento y con ganas de hacer la sesión.
22.05.2015	19	D	Ausente.
27.05.2014	20	D	Ausente.
29.05.2014	21	D	Ha estado irregular, está pendiente de sus compañeros y de la educadora.

De las anotaciones de campo tomadas por la observadora a lo largo de las 21 sesiones musicales podemos extraer la siguiente información que consideramos interesante:

- En la mayoría de los casos, los sujetos llegan tranquilos y desarrollan las actividades también de forma tranquila.
- Al ser niños y niñas de 2 a 3 años, es normal que se produzcan ausencias a las sesiones musicales, incluso que puedan llegar tarde al primer bloque de la Presentación y juegos de falda.
- La llegada de nuevos alumnos una vez iniciado el curso puede provocar el día de su incorporación a la sesión musical alguna

Anexo 5: Anotaciones de campo de las sesiones musicales

alteración normal de curiosidad por parte del resto de asistentes del grupo.

- Cuando algún sujeto llega alterado o intranquilo, generalmente, al avanzar la sesión musical se va tranquilizando e integrando al grupo. En algún caso, esa alteración persiste hasta el final de la sesión.
- El cambio de adulto acompañante del sujeto, al ser novedad tanto para el adulto como por parte del sujeto, provoca nerviosismo, alteración e incluso alegría en el sujeto.
- Dependiendo del sujeto, su deleite se produce a partir de la canción mimada.

Anexo 6

ENTREVISTAS DE LOS PADRES

A n e x o 6

ENTREVISTAS DE LOS PADRES

6.1. Plantilla

Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso

Entrevista a los padres al final del programa de estimulación musical.

Marque lo que corresponda y haga un breve comentario cuando se le solicita.

¿Os gusta la música? Si es afirmativo, ¿qué tipo de música escucháis con vuestros hijos?

SÍ NO (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Cómo valora, como padre o madre, de un modo general su participación en las sesiones musicales?

POSITIVA NEGATIVA INDIFERENTE (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Cómo valora la participación de su hijo o hija en las sesiones musicales?

POSITIVA NEGATIVA INDIFERENTE (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Extrapoláis las sesiones musicales fuera del aula de música, es decir, utilizáis las actividades trabajadas en las sesiones musicales en casa, en el coche, etc.? Si es afirmativo, ¿dónde?

SÍ NO (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Consideráis que la experiencia de compartir actividades musicales con vuestro hijo o hija fue beneficiosa? Si es afirmativo, ¿en qué sentido y por qué?

POSITIVA NEGATIVA INDIFERENTE (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Habéis detectado cambios en vuestro hijo o hija a partir de que empezasteis a trabajar en nuestro programa de estimulación temprana?

Si es afirmativo, ¿cuáles?

SÍ NO INAPRECIABLES (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Creéis que las sesiones realizadas han influenciado positivamente en vuestro hijo o hija? ¿Habéis detectado algún cambio en su actitud o sociabilidad? Si es afirmativo, ¿cuáles?

SÍ NO INDIFERENTE (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Fue positiva vuestra participación en las sesiones musicales? Si es afirmativa, ¿la recomendaríais a otros padres?

SÍ NO INDIFERENTE (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Al hacer música juntos, padres e hijos, sentís que reforzáis sus vínculos afectivos? ¿Qué opináis?

SÍ NO (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Le ponéis a vuestro hijo o hija las músicas trabajadas en las sesiones musicales? Si es afirmativo, ¿qué reacción tiene?

SÍ NO (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

¿Habéis probado a poner las músicas trabajadas en las sesiones musicales en otro lugar en el que vuestro hijo o hija está entre amigos o familiares? Si es afirmativo, ¿qué actitud muestra?

SÍ NO (Dejad solo lo que convenga)

Comentario:

El/la Señor/a

padre / madre / tutor / tutora de

alumno/a de la **Escola de Música Pons Roselló**

6.2. Transcripción

CARLA / Sujeto A

Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso

Entrevista a los padres al final del programa de estimulación musical.

Marque lo que corresponda y haga un breve comentario cuando se le solicita.

¿Os gusta la música? Si es afirmativo, ¿qué tipo de música escucháis con vuestros hijos?

SÍ

Comentario: Música infantil.

¿Cómo valora, como padre o madre, de un modo general su participación en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario:

¿Cómo valora la participación de su hijo o hija en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario:

¿Extrapoláis las sesiones musicales fuera del aula de música, es decir, utilizáis las actividades trabajadas en las sesiones musicales en casa, en el coche, etc.? Si es afirmativo, ¿dónde?

SÍ

Comentario: Casa y coche.

¿Consideráis que la experiencia de compartir actividades musicales con vuestro hijo o hija fue beneficiosa? Si es afirmativa, ¿en qué sentido y por qué?

POSITIVA

Comentario: Relación con la hija más cercana.

¿Habéis detectado cambios en vuestro hijo o hija a partir de que empezasteis a trabajar en nuestro programa de estimulación temprana? Si es afirmativo, ¿cuáles?

INAPRECIABLES

Comentario:

¿Creéis que las sesiones realizadas han influenciado positivamente en vuestro hijo o hija? ¿Habéis detectado algún cambio en su actitud o sociabilidad? Si es afirmativo, ¿cuáles?

SÍ

Comentario: Le encanta cantar y bailar. No hay cambios en su actitud, ya es de por sí sociable.

¿Fue positiva vuestra participación en las sesiones musicales? Si es afirmativa, ¿la recomendaríais a otros padres?

SÍ

Comentario: Le recomiendo al 100 % a otros padres.

Al hacer música juntos, padres e hijos, ¿sentís que reforzáis sus vínculos afectivos? ¿Qué opináis?

SÍ

Comentario:

¿Le ponéis a vuestro hijo o hija las músicas trabajadas en las sesiones musicales? Si es afirmativo, ¿qué reacción tiene?

SÍ

Comentario: Las canta.

¿Habéis probado a poner las músicas trabajadas en las sesiones musicales en otro lugar en el que vuestro hijo o hija está entre amigos o familiares? Si es afirmativo, ¿qué actitud muestra?

NO

Comentario:

JÚLIA / Sujeto B

Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso

Entrevista a los padres al final del programa de estimulación musical.

Marque lo que corresponda y haga un breve comentario cuando se le solicita.

¿Os gusta la música? Si es afirmativo, ¿qué tipo de música escucháis con vuestros hijos?

SÍ

Comentario: Escuchamos todo tipo de música, pero sobre todo música infantil.

¿Cómo valora, como padre o madre, de un modo general su participación en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario: Porque durante la sesión musical yo y mi hija hablamos y compartimos un mismo lenguaje, el lenguaje musical.

¿Cómo valora la participación de su hijo o hija en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario: Ya que le ayuda en su buen desarrollo emocional e intelectual y le aporta unos hábitos conductuales al estar rodeado de otros niños y niñas.

¿Extrapoláis las sesiones musicales fuera del aula de música, es decir, utilizáis las actividades trabajadas en las sesiones musicales en casa, en el coche, etc.? Si es afirmativo, ¿dónde?

SÍ

Comentario: En las rutinas diarias en casa (hora de comer, de ir a dormir, para jugar...) y en el coche.

¿Consideráis que la experiencia de compartir actividades musicales con vuestro hijo o hija fue beneficiosa? Si es afirmativa, ¿en qué sentido y por qué?

POSITIVA

Comentario: Porque actualmente cada vez tenemos menos tiempo para dedicar exclusivamente a los hijos, y las sesiones musicales te dan la oportunidad de estar durante un rato a solas con tu hijo compartiendo algo tan enriquecedor como es la música a través del juego, que es lo que a ellos más les gusta, jugar con quien más quieren, papá o mamá.

¿Habéis detectado cambios en vuestro hijo o hija a partir de que empezasteis a trabajar en nuestro programa de estimulación temprana?

Si es afirmativo, ¿cuáles?

SÍ

Comentario: Hemos visto que tiene un mayor interés por la música.

¿Creéis que las sesiones realizadas han influenciado positivamente en vuestro hijo o hija? ¿Habéis detectado algún cambio en su actitud o sociabilidad? Si es afirmativo, ¿cuáles?

SÍ

Comentario: Le ha ayudado a la hora de relacionarse con otros niños y niñas de su edad.

¿Fue positiva vuestra participación en las sesiones musicales? Si es afirmativa, ¿la recomendaríais a otros padres?

SÍ

Comentario: Sí, por todos los motivos citados anteriormente.

Al hacer música juntos, padres e hijos, ¿sentís que reforzáis sus vínculos afectivos? ¿Qué opináis?

SÍ

Comentario: Durante la sesión estás tú, tu hijo y la música.

¿Le ponéis a vuestro hijo o hija las músicas trabajadas en las sesiones musicales? Si es afirmativo, ¿qué reacción tiene?

SÍ

Comentario: Hace y reproduce en casa lo que ha aprendido en las sesiones, le gusta hacerlo una y otra vez.

¿Habéis probado a poner las músicas trabajadas en las sesiones musicales en otro lugar en el que vuestro hijo o hija está entre amigos o familiares? Si es afirmativo, ¿qué actitud muestra?

SÍ

Comentario: Juega a enseñar a los demás lo que ella ha aprendido en las sesiones.

EDUARD / Sujeto C

Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso

Entrevista a los padres al final del programa de estimulación musical.

Marque lo que corresponda y haga un breve comentario cuando se le solicita.

¿Os gusta la música? Si es afirmativo, ¿qué tipo de música escucháis con vuestros hijos?

SÍ

Comentario: Música infantil.

¿Cómo valora, como padre o madre, de un modo general su participación en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario: Es una actividad que estrecha más los vínculos con nuestro hijo. Eduard disfruta y hace que la actividad nos llene mucho.

¿Cómo valora la participación de su hijo o hija en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario: Eduard disfruta mucho con las sesiones musicales, y siempre se muestra muy contento, porque se lo pasa muy bien.

¿Extrapoláis las sesiones musicales fuera del aula de música, es decir, utilizáis las actividades trabajadas en las sesiones musicales en casa, en el coche, etc.? Si es afirmativo, ¿dónde?

SÍ

Comentario: En casa, trabajando el baile y en el coche cantando las canciones.

¿Consideráis que la experiencia de compartir actividades musicales con vuestro hijo o hija fue beneficiosa? Si es afirmativa, ¿en qué sentido y por qué?

POSITIVA

Comentario: Sí, muy beneficiosa, porque ayuda a conocer más a nuestro hijo, a interrelacionarse con él, a ver cómo se produce su desarrollo con las actividades musicales.

¿Habéis detectado cambios en vuestro hijo o hija a partir de que empezasteis a trabajar en nuestro programa de estimulación temprana? Si es afirmativo, ¿cuáles?

SÍ

Comentario: Consideramos que ha ayudado a su socialización, madurez y a concentrarse con mayor facilidad.

¿Creéis que las sesiones realizadas han influenciado positivamente en vuestro hijo o hija? ¿Habéis detectado algún cambio en su actitud o sociabilidad? Si es afirmativo, ¿cuáles?

SÍ

Comentario: Eduard ya es bastante sociable, pero las sesiones han incrementado las relaciones con los otros niños.

¿Fue positiva vuestra participación en las sesiones musicales? Si es afirmativa, ¿la recomendaríais a otros padres?

SÍ

Comentario: Por supuesto que siempre la recomendamos a otros padres, puesto que es una experiencia muy bonita.

Al hacer música juntos, padres e hijos, ¿sentís que reforzáis sus vínculos afectivos? ¿Qué opináis?

SÍ

Comentario: Los vínculos afectivos se refuerzan y se crea con el niño una relación de complicidad y de conocimiento mutuo muy importante.

¿Le ponéis a vuestro hijo o hija las músicas trabajadas en las sesiones musicales? Si es afirmativo, ¿qué reacción tiene?

SÍ

Comentario: Le encantan las músicas trabajadas y se las ponemos en casa y en el coche; su reacción es cantar y bailar de la misma forma que en las sesiones musicales. Y le gusta mostrarlo a otras personas (familiares, amigos...).

¿Habéis probado a poner las músicas trabajadas en las sesiones musicales en otro lugar en el que vuestro hijo o hija está entre amigos o familiares? Si es afirmativo, ¿qué actitud muestra?

SÍ

Comentario: Su actitud es demostrar que sabe cantar y bailar todas las canciones; le gusta mucho enseñar las canciones y bailes que ha aprendido.

MARTÍ / Sujeto D

Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las conductas sociales y actitudinales: estudio de caso

Entrevista a los padres al final del programa de estimulación musical.

Marque lo que corresponda y haga un breve comentario cuando se le solicita.

¿Os gusta la música? Si es afirmativo, ¿qué tipo de música escucháis con vuestros hijos?

SÍ

Comentario: Música actual y música infantil.

¿Cómo valora, como padre o madre, de un modo general su participación en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario:

¿Cómo valora la participación de su hijo o hija en las sesiones musicales?

POSITIVA

Comentario:

¿Extrapoláis las sesiones musicales fuera del aula de música, es decir, utilizáis las actividades trabajadas en las sesiones musicales en casa, en el coche, etc.? Si es afirmativo, ¿dónde?

NO

Comentario: Lo hemos utilizado un poco, pero no todo lo que habríamos querido.

¿Consideráis que la experiencia de compartir actividades musicales con vuestro hijo o hija fue beneficiosa? Si es afirmativa, ¿en qué sentido y por qué?

POSITIVA

Comentario: Todo lo que sea compartir algo con nuestro hijo es una buena experiencia. Además la música es una herramienta para expresarse muy útil.

¿Habéis detectado cambios en vuestro hijo o hija a partir de que empezasteis a trabajar en nuestro programa de estimulación temprana? Si es afirmativo, ¿cuáles?

INAPRECIABLES

Comentario: Los últimos cuatro meses de las sesiones la madre estuvo de baja por un embarazo de riesgo y la situación en casa fue más difícil por lo que él también lo acusó en su actitud.

¿Creéis que las sesiones realizadas han influenciado positivamente en vuestro hijo o hija? ¿Habéis detectado algún cambio en su actitud o sociabilidad? Si es afirmativo, ¿cuáles?

INDIFERENTE

Comentario: Es difícil de evaluar dada la situación comentada en el apartado anterior.

¿Fue positiva vuestra participación en las sesiones musicales? Si es afirmativa, ¿la recomendaríais a otros padres?

SÍ

Comentario: Sin duda lo recomendamos porque aparte de compartir una experiencia con tu hijo, es muy divertido.

Al hacer música juntos, padres e hijos, ¿sentís que reforzáis sus vínculos afectivos? ¿Qué opináis?

SÍ

Comentario: Seguro que sí. Si él ve que compartes el tiempo con él lo agradece.

¿Le ponéis a vuestro hijo o hija las músicas trabajadas en las sesiones musicales? Si es afirmativo, ¿qué reacción tiene?

SÍ

Comentario: Sí, aunque menos de lo que queríamos.

¿Habéis probado a poner las músicas trabajadas en las sesiones musicales en otro lugar en el que vuestro hijo o hija está entre amigos o familiares? Si es afirmativo, ¿qué actitud muestra?

NO

Comentario:

A n e x o 7

ESTADÍSTICAS

7.2. Tablas de sociabilidad y actitud por comparativa de sexos

7.2.1. Sociabilidad

Ítem 1. Está pendiente de su padre o madre

P=0.41 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S11	No presenta	Recuento	20	21	41
		% dentro de sexo	62,5 %	72,4 %	67,2 %
	Presenta	Recuento	12	8	20
		% dentro de sexo	37,5 %	27,6 %	32,8 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Está pendiente de su padre o madre

P=0.046 sig		sexo		Total	
		niña	niño		
S12	No presenta	Recuento	12	19	31
		% dentro de sexo	36,4 %	61,3 %	48,4 %
	Presenta	Recuento	21	12	33
		% dentro de sexo	63,6 %	38,7 %	51,6 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Está pendiente de su padre o madre

		sexo		Total	
		niña	niño		
P=0.029 sig					
S13	No presenta	Recuento	12	20	32
		% dentro de sexo	38,7 %	66,7 %	52,5 %
	Presenta	Recuento	19	10	29
		% dentro de sexo	61,3 %	33,3 %	47,5 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Está pendiente de su padre o madre

		sexo		Total	
		niña	niño		
P=0.32 ns					
S14	No presenta	Recuento	8	11	19
		% dentro de sexo	24,2 %	35,5 %	29,7 %
	Presenta	Recuento	25	20	45
		% dentro de sexo	75,8 %	64,5 %	70,3 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Está pendiente de su padre o madre

Ítem 2. Está pendiente de sus compañeros

P=0.17 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S21	No presenta	Recuento	10	14	24
		% dentro de sexo	31,3 %	48,3 %	39,3 %
	Presenta	Recuento	22	15	37
		% dentro de sexo	68,8 %	51,7 %	60,7 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Está pendiente de sus compañeros

P=0.71 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S22	No presenta	Recuento	11	9	20
		% dentro de sexo	33,3 %	29,0 %	31,3 %
	Presenta	Recuento	22	22	44
		% dentro de sexo	66,7 %	71,0 %	68,8 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Está pendiente de sus compañeros

P=0.15 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S23	No presenta	Recuento	14	19	33
		% dentro de sexo	45,2 %	63,3 %	54,1 %
	Presenta	Recuento	17	11	28
		% dentro de sexo	54,8 %	36,7 %	45,9 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Está pendiente de sus compañeros

P=0.91 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S24	No presenta	Recuento	10	9	19
		% dentro de sexo	30,3 %	29,0 %	29,7 %
	Presenta	Recuento	23	22	45
		% dentro de sexo	69,7 %	71,0 %	70,3 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Está pendiente de sus compañeros

Ítem 3. Se muestra participativo con sus compañeros

P=0.32 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S31	No presenta	Recuento	30	25	55
		% dentro de sexo	93,8 %	86,2 %	90,2 %
	Presenta	Recuento	2	4	6
		% dentro de sexo	6,3 %	13,8 %	9,8 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Se muestra participativo con sus compañeros

P=0.34 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S32	No presenta	Recuento	31	27	58
		% dentro de sexo	93,9 %	87,1 %	90,6 %
	Presenta	Recuento	2	4	6
		% dentro de sexo	6,1 %	12,9 %	9,4 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Se muestra participativo con sus compañeros

Anexo 7: Estadísticas

P=0.32 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S33	No presenta	Recuento	26	22	48
		% dentro de sexo	83,9 %	73,3 %	78,7 %
	Presenta	Recuento	5	8	13
		% dentro de sexo	16,1 %	26,7 %	21,3 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Se muestra participativo con sus compañeros

P=0.047 sig		sexo		Total	
		niña	niño		
S34	No presenta	Recuento	23	14	37
		% dentro de sexo	69,7 %	45,2 %	57,8 %
	Presenta	Recuento	10	17	27
		% dentro de sexo	30,3 %	54,8 %	42,2 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra participativo con sus compañeros

Ítem 4. Mira a la educadora

P=0.11 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S41	No presenta	Recuento	5	1	6
		% dentro de sexo	15,6 %	3,4 %	9,8 %
	Presenta	Recuento	27	28	55
		% dentro de sexo	84,4 %	96,6 %	90,2 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Mira a la educadora

P=0.26 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S42	No presenta	Recuento	5	2	7
		% dentro de sexo	15,2 %	6,5 %	10,9 %
	Presenta	Recuento	28	29	57
		% dentro de sexo	84,8 %	93,5 %	89,1 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Mira a la educadora

Anexo 7: Estadísticas

P=0.98 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S43	No presenta	Recuento	1	1	2
		% dentro de sexo	3,2 %	3,3 %	3,3 %
	Presenta	Recuento	30	29	59
		% dentro de sexo	96,8 %	96,7 %	96,7 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Mira a la educadora

P=0.96 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S44	No presenta	Recuento	1	1	2
		% dentro de sexo	3,0 %	3,2 %	3,1 %
	Presenta	Recuento	32	30	62
		% dentro de sexo	97,0 %	96,8 %	96,9 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Mira a la educadora

Ítem 5. Se muestra afectuoso con los compañeros

P=0.17 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S51	No presenta	Recuento	30	24	54
		% dentro de sexo	93,8 %	82,8 %	88,5 %
	Presenta	Recuento	2	5	7
		% dentro de sexo	6,3 %	17,2 %	11,5 %
Total	Recuento		32	29	61
	% dentro de sexo		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Se muestra afectuoso con los compañeros

P=0.14 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S52	No presenta	Recuento	32	27	59
		% dentro de sexo	97,0 %	87,1 %	92,2 %
	Presenta	Recuento	1	4	5
		% dentro de sexo	3,0 %	12,9 %	7,8 %
Total	Recuento		33	31	64
	% dentro de sexo		100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Se muestra afectuoso con los compañeros

P=0.21 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S53	No presenta	Recuento	29	25	54
		% dentro de sexo	93,5 %	83,3 %	88,5 %
	Presenta	Recuento	2	5	7
		% dentro de sexo	6,5 %	16,7 %	11,5 %
Total	Recuento	31	30	61	
	% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Se muestra afectuoso con los compañeros

P=0.81 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S54	No presenta	Recuento	24	16	40
		% dentro de sexo	72,7 %	51,6 %	62,5 %
	Presenta	Recuento	9	15	24
		% dentro de sexo	27,3 %	48,4 %	37,5 %
Total	Recuento	33	31	64	
	% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra afectuoso con los compañeros

Ítem 6. Se muestra afectuoso con su padre o madre

P=0.33 ns			sexo		Total
			niña	niño	
S61	No presenta	Recuento	1	0	1
		% dentro de sexo	3,1 %	0,0 %	1,6 %
	Presenta	Recuento	31	29	60
		% dentro de sexo	96,9 %	100,0 %	98,4 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Se muestra afectuoso con su padre o madre

P=no se puede calcular porque hay el 100 % de Presenta en niños y niñas			sexo		Total
			niña	niño	
S62	Presenta	Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Se muestra afectuoso con su padre o madre

P=0.32 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S63	No presenta	Recuento	1	0	1
		% dentro de sexo	3,2 %	0,0 %	1,6 %
	Presenta	Recuento	30	30	60
		% dentro de sexo	96,8 %	100,0 %	98,4 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Se muestra afectuoso con su padre o madre

P=0.29 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
S64	No presenta	Recuento	0	1	1
		% dentro de sexo	0,0 %	3,2 %	1,6 %
	Presenta	Recuento	33	30	63
		% dentro de sexo	100,0 %	96,8 %	98,4 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra afectuoso con su padre o madre

7.2.2. Actitud

Ítem 1. Se muestra tranquilo

P=0.72 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A11	No presenta	Recuento	3	2	5
		% dentro de sexo	9,4 %	6,9 %	8,2 %
	Presenta	Recuento	29	27	56
		% dentro de sexo	90,6 %	93,1 %	91,8 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Se muestra tranquilo

P=0.26 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A12	No presenta	Recuento	5	2	7
		% dentro de sexo	15,2 %	6,5 %	10,9 %
	Presenta	Recuento	28	29	57
		% dentro de sexo	84,8 %	93,5 %	89,1 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Se muestra tranquilo

Anexo 7: Estadísticas

P=0.71 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A13	No presenta	Recuento	0	3	3
		% dentro de sexo	0,0 %	10,0 %	4,9 %
	Presenta	Recuento	31	27	58
		% dentro de sexo	100,0 %	90,0 %	95,1 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Se muestra tranquilo

P=0.18 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A14	No presenta	Recuento	4	1	5
		% dentro de sexo	12,1 %	3,2 %	7,8 %
	Presenta	Recuento	29	30	59
		% dentro de sexo	87,9 %	96,8 %	92,2 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra tranquilo

Ítem 2. Muestra interés

P=0.091 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A21	No presenta	Recuento	3	0	3
		% dentro de sexo	9,4 %	0,0 %	4,9 %
	Presenta	Recuento	29	29	58
		% dentro de sexo	90,6 %	100,0 %	95,1 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Muestra interés

P=0.16 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A22	No presenta	Recuento	2	0	2
		% dentro de sexo	6,1 %	0,0 %	3,1 %
	Presenta	Recuento	31	31	62
		% dentro de sexo	93,9 %	100,0 %	96,9 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Muestra interés

P=0.96 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A23	No presenta	Recuento	3	3	6
		% dentro de sexo	9,7 %	10,0 %	9,8 %
	Presenta	Recuento	28	27	55
		% dentro de sexo	90,3 %	90,0 %	90,2 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Muestra interés

P=0.16 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A24	No presenta	Recuento	2	0	2
		% dentro de sexo	6,1 %	0,0 %	3,1 %
	Presenta	Recuento	31	31	62
		% dentro de sexo	93,9 %	100,0 %	96,9 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Muestra interés

Ítem 3. Se muestra contenido

P=0.72 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A31	No presenta	Recuento	3	2	5
		% dentro de sexo	9,4 %	6,9 %	8,2 %
	Presenta	Recuento	29	27	56
		% dentro de sexo	90,6 %	93,1 %	91,8 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Se muestra contenido

P=0.37 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A32	No presenta	Recuento	7	4	11
		% dentro de sexo	21,2 %	12,9 %	17,2 %
	Presenta	Recuento	26	27	53
		% dentro de sexo	78,8 %	87,1 %	82,8 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Se muestra contenido

Anexo 7: Estadísticas

P=0.47 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A33	No presenta	Recuento	5	7	12
		% dentro de sexo	16,1 %	23,3 %	19,7 %
	Presenta	Recuento	26	23	49
		% dentro de sexo	83,9 %	76,7 %	80,3 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Se muestra contenido

P=0.33 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A34	No presenta	Recuento	3	1	4
		% dentro de sexo	9,1 %	3,2 %	6,3 %
	Presenta	Recuento	30	30	60
		% dentro de sexo	90,9 %	96,8 %	93,8 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra contenido

Ítem 4. Se muestra motivado

P=0.46 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A41	No presenta	Recuento	4	2	6
		% dentro de sexo	12,5 %	6,9 %	9,8 %
	Presenta	Recuento	28	27	55
		% dentro de sexo	87,5 %	93,1 %	90,2 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Se muestra motivado

P=0.60 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A42	No presenta	Recuento	7	5	12
		% dentro de sexo	21,2 %	16,1 %	18,8 %
	Presenta	Recuento	26	26	52
		% dentro de sexo	78,8 %	83,9 %	81,3 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Se muestra motivado

P=0.69 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A43	No presenta	Recuento	5	6	11
		% dentro de sexo	16,1 %	20,0 %	18,0 %
	Presenta	Recuento	26	24	50
		% dentro de sexo	83,9 %	80,0 %	82,0 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Se muestra motivado

P=0.26 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A44	No presenta	Recuento	5	2	7
		% dentro de sexo	15,2 %	6,5 %	10,9 %
	Presenta	Recuento	28	29	57
		% dentro de sexo	84,8 %	93,5 %	89,1 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Se muestra motivado

Ítem 5. Sigue a la educadora

			sexo		Total
			niña	niño	
P=0.049 sig					
A51	No presenta	Recuento	4	0	4
		% dentro de sexo	12,5 %	0,0 %	6,6 %
	Presenta	Recuento	28	29	57
		% dentro de sexo	87,5 %	100,0 %	93,4 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Sigue a la educadora

			sexo		Total
			niña	niño	
P=0.59 ns					
A52	No presenta	Recuento	2	1	3
		% dentro de sexo	6,1 %	3,2 %	4,7 %
	Presenta	Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	93,9 %	96,8 %	95,3 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Sigue a la educadora

P=0.14 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A53	No presenta	Recuento	0	2	2
		% dentro de sexo	0,0 %	6,7 %	3,3 %
	Presenta	Recuento	31	28	59
		% dentro de sexo	100,0 %	93,3 %	96,7 %
Total		Recuento	33	31	30
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Sigue a la educadora

P=0.32 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A54	No presenta	Recuento	1	0	1
		% dentro de sexo	3,0 %	0,0 %	1,6 %
	Presenta	Recuento	32	31	63
		% dentro de sexo	97,0 %	100,0 %	98,4 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Sigue a la educadora

Ítem 6. Muestra gozo

P=0.88 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A61	No presenta	Recuento	4	4	8
		% dentro de sexo	12,5 %	13,8 %	13,1 %
	Presenta	Recuento	28	25	53
		% dentro de sexo	87,5 %	86,2 %	86,9 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Muestro gozo

P=0.85 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A62	No presenta	Recuento	7	6	13
		% dentro de sexo	21,2 %	19,4 %	20,3 %
	Presenta	Recuento	26	25	51
		% dentro de sexo	78,8 %	80,6 %	79,7 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Muestro gozo

P=0.32 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A63	No presenta	Recuento	1	0	1
		% dentro de sexo	3,2 %	0,0 %	1,6 %
	Presenta	Recuento	30	30	60
		% dentro de sexo	96,8 %	100,0 %	98,4 %
Total	Recuento	31	30	61	
	% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Muestro gozo

P=0.027 sig			sexo		Total
			niña	niño	
A64	No presenta	Recuento	9	2	11
		% dentro de sexo	27,3 %	6,5 %	17,2 %
	Presenta	Recuento	24	29	53
		% dentro de sexo	72,7 %	93,5 %	82,8 %
Total	Recuento	33	31	64	
	% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Muestro gozo

Ítem 7. Busca gratificación o adulación al padre o madre

P=0.17 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A71	No presenta	Recuento	30	24	54
		% dentro de sexo	93,8 %	82,8 %	88,5 %
	Presenta	Recuento	2	5	7
		% dentro de sexo	6,3 %	17,2 %	11,5 %
Total		Recuento	32	29	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Presentación y juegos de falda – Busca gratificación o adulación al padre o madre

P=0.47 ns			sexo		Total
			niña	niño	
A72	No presenta	Recuento	25	21	46
		% dentro de sexo	75,8 %	67,7 %	71,9 %
	Presenta	Recuento	8	10	18
		% dentro de sexo	24,2 %	32,3 %	28,1 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Canción mimada – Busca gratificación o adulación al padre o madre

P=0.12 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A73	No presenta	Recuento	18	23	41
		% dentro de sexo	58,1 %	76,7 %	67,2 %
	Presenta	Recuento	13	7	20
		% dentro de sexo	41,9 %	23,3 %	32,8 %
Total		Recuento	31	30	61
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Audición y escucha activa – Busca gratificación o adulación al padre o madre

P=0.20 ns		sexo		Total	
		niña	niño		
A74	No presenta	Recuento	15	19	34
		% dentro de sexo	45,5 %	61,3 %	53,1 %
	Presenta	Recuento	18	12	30
		% dentro de sexo	54,5 %	38,7 %	46,9 %
Total		Recuento	33	31	64
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Comparativa de sexos – Danza y baile final – Busca gratificación o adulación al padre o madre

