

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

Eugènia Arús Leita

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

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

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

Universitat de Barcelona
Facultat de Formació del Professorat
Departament de Didàctica de la Expressió Musical i Corporal

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorat Didàctica de la Educació Física i la Música
Bienio 2003-2005

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

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

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

primavera 2010

10. ANEXOS

Índice de anexos

7. Anexo 1

Anotaciones extraídas del cuaderno personal de Joan Llongueres..... 316

Ejemplo de música corporal: *La ronda del nene que no quiere comer sopas*..... 317

Anexo 2

Programa de rítmica. Educación Infantil. Versión implementada y optimizada..... 319

Anexo 3

Ejemplo de evolución de la pauta de observación hasta su optimización..... 327

Anexo 4

Músicas utilizadas en la investigación..... 338

Anexo 5.....

Ejemplos de DFH realizados por la muestra partícipe en la investigación..... 339

Anexo 6

Entrevistas..... 363

Anexo 1

Anotaciones extraídas del cuaderno personal de Joan Llongueres (1935)

Dimecres, 16 octubre 1934
Montseny i Cadí

Tècnica corporal -
 Començament amb els braços apertats al cos - a l'horitzó oberts els braços i aturats - increment constant dels braços.

Equilibri.
 Posar els braços horitzontals estirant una cama endavant i braços posteriors endarrere. En 8 temps. Cada 8 temps canviar de peu.

Ritme:

↓	↓	↓	↓	↓	↓
↓	↓	↓	↓	↓	↓
↓	↓	↓	↓	↓	↓
↓	↓	↓	↓	↓	↓

forma crítica
 7 7 | - | 7 7 | - |
 imaginària
 7 | 7 ~ | 7 | 7 ~ |

Dimecres, 17 octubre 1934 (1ª hora)
Montseny i Formentor

Mateixa tècnica que després dels grups anteriors.

Hi ha la noia Julià que s'acaba. En general aquests grups van fent-se.

Dimecres, 17 octubre 1934 (2ª hora)
Montseny i Puigmal

Mateixa tècnica que els grups anteriors amb exercici d'equilibri, al darrere en dues. D'un costat i l'altre de la quadrícula amb la puntada, des d'altre i finalment marxant saltant a l'horitzó i a l'altre costat en torn assentats - a l'horitzó i a l'altre costat de repulament - saltant de aquest grup.

Mechlinia Miralles - hi ha una gran voluntat.

cada un dels 8 instantes
 dues cançons populars
 una per cantant i cantant
 de pares a pare.

Ejemplo de música corporal.

22 V.

La ronda del nen qui no
vol menjar les sopes.

La ronda del nene que no
quiere comer sopas.

E. Jaques-Dalcroze.

Allegro giusto.

1. Si tu ets pe - tit, pe - tit, pe -
1. El ne - ne que no co - me

tit, pe - tit, pe - tit, es que no men - jes mai amb ga - nai bon da - lit. Si
cuam - do es chi - qui - tin, se que - da e - na - no y fe - o. co - mo Don Cris - pin y

tu vols fer - te gran, ben gran, ben gran, ben gran, has de men - jar de tot ben
si quie - re cre - cer el ne - ne ha de co - mer y sin llo - rar to - do le ha

Final. p A
a - bun - dant. La bo - na so - pa has de men - jar per a so - par i
de gus - tar. Y ha de co - mer to - da su so - pa por ce - nar, y al -

Final.

Edition Fœtisch, Paris-Lausanne.
Reservats tots els drets inelus els d'execució.
Tota copia o reproducció es formalment prohibida i serà perseguida amb arreglo a la llei.

Edition Fœtisch, Paris-Lausanne.
Reservados todos los derechos inelus los de ejecució.
Cualquier copia ó reproducción es formalmente prohibida y será perseguida con arreglo a la ley.

F.1414 F.

B

béu - ret tot el ca fé ab llet per es - mor - zar. Un glop, un glop pel pá - re, un
gu - na o - tra co - si - ta que le ha - rá en - gor - dar. Un bu - che por pa pá y es -

C

al - tre per la má - re, un glop pel teu ger - má, un glop per ta ger - ma - na. Oh,
te o - tro por ma - má un bu - che por la ne - na y es - te por el ne - ne. Oh,

com te vas fent gran! Oh, com te vas fent gran! Si
cuán - to cre - ce ya! Que lin - do a - sí se - rá! El

2.
Carn i escudella has de menjar per a dinar
i has de menjar pa amb xocolata en berenar.
Un mós, un mós pel páre,
un altre per la máre;
un mós pel teu germá,
i un mós per ta germana.
Oh, com te vas fent gran!... (bis)
Si tu ets petit... (etc)

3.
Has de menjar content, content sense fe'l bot,
i has de menjar de tot, de tot, de tot, de tot.
Un trós, un trós pel páre,
un altre per la máre;
un trós pel teu germá,
i un trós per ta germana.
Oh, com te vas fent gran!... (bis)
Si tu ets petit... (etc)

2.
Por la mañana arroz con leche ha de tomar
y chocolate ó queso para merendar.
Un buche por papá
y este otro por mamá;
un buche por la nena,
y este por el nene.
Oh, cuanto crece ya!
Que lindo así será!
El nene que no come... (etc)

3.
Legumbres y tapiocas también le darán
y frutas y compotas que le gustarán.
Un buche por papá
y este otro por mamá;
un buche por la nena,
y este por el nene.
Oh, cuanto crece ya!
Que lindo así será!
El nene que no come... (etc)

Anexo 2

Programa de rítmica. Educación Infantil¹

Implementado en el proyecto E.M.I., Fundación Baremboim-Said

Objetivos generales

- Ofrecer un entorno auditivo rico y sugerente -música corporal- **en variedad de estilos**, que estimule y conduzca la interpretación corporal y musical con el fin de gestionar bien el cuerpo y las emociones:
 - ❖ **Música orquestada, instrumental y/o vocal de autor reproducida en audio y/o interpretada en directo.**
 - ❖ **Música improvisada, instrumental y/o vocal, adaptada a las necesidades perceptivas y corporales del alumnado.**
 - ❖ **Canción popular, canción de autor.**
 - ❖ **Percusión corporal.**
 - ❖ **Música popular.**
- Proponer diferentes alternativas musicales para una misma actividad con la finalidad de comprobar su idoneidad y observar si se producen mejoras interpretativas y, por tanto, de aprendizaje en el alumnado.
- Promover el uso de aquellas propuestas musicales en las que se ha observado una idoneidad con el fin de favorecer la motivación y confianza en el alumnado.
- Ofrecer experiencias físicas ricas y variadas, introduciendo variables interpretativas en las actividades gracias a la observación y participación corporal activa del maestro.
- Potenciar la expresión y comunicación del niño, musicalizando sus propuestas y respetando su espontaneidad.

¹ Los textos marcados en amarillo son aquellos que han sido introducidos como optimización del programa una vez concluida la investigación.

Contenido 1. Desarrollo auditivo

1.1. Cualidades del sonido.

Objetivos

- Desarrollar percepción y comprensión auditivas.
- Explorar y percibir posibilidades sonoras y manifestar diferentes estados emocionales provocados por la música.
- Descubrir la existencia de sonido y detectar su ausencia.
- Reconocer y memorizar sonidos por su timbre.
- Conocer, discriminar e interpretar grados de intensidad del sonido.
- Escuchar, discriminar e interpretar sonidos a diferentes alturas.
- Educar la voz.
- Iniciar en la lectura musical.

Contenidos

- Sonido y silencio:
 - Identificación del sonido y silencio por medio de la escucha y mediante la acción y detención de la interpretación corporal con y/o sin desplazamiento con variedad interpretativa.
 - Utilización del silencio como reacción.
 - Juegos interpretativos con cualidades del silencio: silencio total, silencio súbito y el silencio que forma parte del discurso musical dando forma y expresión al mismo.

- El timbre del sonido:
 - Audición, reconocimiento y memorización de timbres.
 - Expresión de ideas y formas corporales a través de la escucha de timbres diversos.
 - Posibilidades expresivas musicales y corporales a partir de un mismo timbre.
 - Exploración e improvisación con instrumentos u objetos diversos.
 - Percepción y conocimiento de los instrumentos musicales.

- La intensidad del sonido
 - Audición, reconocimiento e interpretación de matices sonoros que van desde el *pp* al *ff*.
 - Expresión de ideas musicales y corporales asociando intensidad sonora a cambios de tono o dinamismo muscular.
 - Exploración e improvisación corporal con grados de esfuerzo diversos propuestos por músicas diversas.
 - Posibilidades interpretativas con contrastes, cambios súbitos, crescendos, decrescendos, imitación musical con cambios de matiz...
 - Interpretación instrumental con consignas de matiz.

- La altura del sonido:
 - Audición, reconocimiento e interpretación de sonidos graves, medios y agudos.
 - Altura de sonido y espacio físico, posibilidades interpretativas a través formas espaciales, partes del cuerpo, objetos...
 - Exploración vocal y corporal con movimiento pancromático y sonidos a diferentes alturas.

- La dirección del so: audición y reconocimiento.

- Iniciación a la lectura.

1.2. Canción y melodía

Objetivos

- Cantar y tener un repertorio de canciones, cantinelas y pequeños juegos-danza adecuado a edad y a posibilidades musicales, desarrollando memoria, continuidad y regularidad interpretativa.
- Manifestar diferentes estados emocionales: placidez, relajación, alegría... provocados por la modulación de la voz, la canción o melodía.
- Reproducir pequeños fragmentos melódicos con letra, vocalizando e introduciendo más tarde el nombre de las notas.
- Recordar el título y el autor de las canciones y danzas interpretadas.
- Interpretar canciones tradicionales, de autor mimadas, danzadas y representadas.
- Inventar canciones en grupo.

Contenidos

- Canción en variedad de estilos, modos y tonalidades:
 - Memorización de melodía, textos y título de la canción.
 - Utilización del mimo, la danza y la representación para desarrollar memoria y expresión.
- Melodía:
 - Imitación de pequeños fragmentos melódicos con la voz.
 - Improvisación vocal pregunta y respuesta.
 - Introducción al nombre de las notas.
 - Interpretación de melodías en tonalidades diversas y estilos variados a través del movimiento: libre, con consignas, individual y grupal.
 - Manifestación de diferentes estados emocionales por la música propuesta.
- La escala Mayor.

2.3. Fraseo.

Objetivos

- Proporcionar una gramática del movimiento que favorezca una precisa y correcta interpretación formal.
- Desarrollar la percepción de los finales de frase conclusivos y posteriormente suspensivos.
- Explorar formas corporales interpretativas del fraseo con música tradicional, de autor o improvisada.
- Utilizar la introducción corporal como preparación de la acción corporal.
- Dotar de expresión melodías o esquemas rítmicos propuestos por el maestro/a o por los alumnos. Utilización de matices dinámicos y agógicos.

Contenidos

- Relación entre frase rítmica o melódica y los puntos de partida y llegada del movimiento.
- La frase musical y la respiración.
- Conciencia de la contracción o relajación muscular para favorecer el desarrollo de sentido rítmico y la comprensión de la frase musical.
- Práctica de diversas propuestas melódicas y rítmicas favoreciendo la adquisición de un vocabulario corporal y musical rico.
- El sentido de cuadratura y el ritmo libre.
- La utilización del espacio en la frase musical. Desplazamientos, pasos y estilos.

Contenido 2. Desarrollo del sentido rítmico.

2.1. Los ritmos corporales y la música: caminar, correr y saltar.

Objetivos

- Relacionar ritmo corporal y ritmo musical.
- Adaptar diferentes tipos de desplazamientos regulares a propuestas musicales diversas en **timbre, texturas y estilos.**
- Practicar marchas regulares proponiendo cambios de grados de esfuerzo o velocidad y direcciones o trazados espaciales libres y concretos.
- Adaptarse a los biorritmos naturales del niño, para proponer músicas con posibles matices dinámicos y agónicos **en fraseo crúsico y anacrúsico.**

Contenidos

- El ritmo musical regular y los desplazamientos regulares llamados movimientos naturales.
- Equilibrio, locomoción y cambio de peso.
- Tipos de desplazamientos: marcha normal, rápida, y lenta.
- Experimentación en la marcha de cambios de tempo, grados de esfuerzo y trazados espaciales.
- La marcha como desplazamiento o movimiento básico. Profundización sobre la utilización de caracteres y actitudes vinculando el movimiento a la música y viceversa.

2.2. Pulsación y ritmos básicos.

Objetivos

- Adquirir y desarrollar el sentido de la regularidad.

- Percibir la pulsación de ritmos, músicas vocales y/o instrumentales y de canciones.
- Adaptar progresivamente los movimientos corporales a diferentes estímulos sonoros, desarrollando correspondencia, ajuste, regularidad y continuidad en las respuestas.
- Interpretar corporalmente, con o sin desplazamiento, pequeñas secuencias rítmicas.
- Asociar la duración del sonido a movimientos, gestos rítmicos y/o mímicos.
- Interpretar grafías establecidas que representen las duraciones de los sonidos.
- Interpretar improvisaciones con sonidos, silencios, ritmos y movimientos, haciendo servir objetos, instrumentos, la voz y el cuerpo, para llegar a ser más conscientes de las propias posibilidades rítmicas y expresivas.
- Interpretar pequeños movimientos coreográficos o plásticos, canciones representadas o danzas tradicionales.

Contenidos

- Interpretación de ritmos y motivos básicos.
- Interpretación de movimientos regulares que favorezcan el desarrollo motriz: encoger y estirar, pedalear, caminar, fregar, expulsar, movimientos que alternen partes del cuerpo o desarrollen el sentido de la lateralidad...
- Utilización de la percusión corporal para interpretar combinaciones entre valores de negra, blanca y corchea y sus silencios. Potenciar el sonido o timbres resultantes.
- Espacio e interpretación rítmica. Asociar una única distancia a recorrer utilizando diferentes valores musicales, velocidades, grados de esfuerzo o energía y/o viceversa con un mismo valor delimitar o ampliar el espacio a recorrer.

- Interpretación rítmica de canciones, fragmentos de música de autor o improvisaciones establecidas, con o sin desplazamiento desarrollando progresivamente la audición interior.
- Iniciación a la lectura. Utilización de grafías que representen duraciones del sonido (cuerdas, cordones, líneas gráficas, círculos.....).
- La improvisación rítmica con consignas.
- Elaboración de movimientos coordinados en grupo o por parejas que proporcionen expresión y favorezcan el desarrollo del sentido rítmico.
- Interpretación de danzas y pequeños movimientos coreográficos.

2.3. Compás.

Objetivos

- Percibir y desarrollar la estabilidad rítmica que proporciona el acento métrico sobre, canciones, rimas, música improvisada, música de autor, instrumental...
- Adaptar la interpretación corporal a diferentes métricas.
- Interiorizar un número de tiempos.
- Diferenciar mediante la interpretación o percusión corporal los tiempos fuertes y débiles.
- Interpretar movimientos o gestos que favorezcan la percepción de la respiración y la globalidad del compás.

Contenidos

- El acento métrico.
- Interiorización del número de tiempos.
- Tiempos fuertes y débiles.
- La respiración i el ritmo métrico.

Anexo 3

Ejemplo de evolución de la pauta de observación hasta su optimización

Pulsación. Versión 1

Acción			Marchar		
Opción musical	A B	Participante	A B C	Edad del participante	5 años
Cada paso del desplazamiento se ejecuta sobre cada pulsación de la propuesta musical, guardando una sincronía entre acción y pulsación.	El participante ejecuta 32 pasos en sincronía con la pulsación de la propuesta musical				(3)
	El participante ejecuta los primeros 8 pasos en sincronía con la pulsación de la propuesta musical				(2)
Los pasos del desplazamiento se sincronizan con la pulsación de la propuesta musical a intervalos breves y con intermitencia desordenada.					(1)
Los pasos del desplazamiento no guardan sincronía con la pulsación de la propuesta musical.					(0)

Pulsación = Construcción rítmica de la acción corporal Versión 2

Ejemplo

Opción musical A



Ejemplo

Opción musical B



Acción		Marchar		
Opción musical	A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>	Nombre del participante	Fecha de nacimiento	Valoración
Se valora el grado de sincronía existente entre la pulsación (tactus) ² de la propuesta musical escogida y la acción realizada por el participante.		El participante ejecuta cada <i>paso</i> del desplazamiento sobre todas y cada una de las pulsaciones de la propuesta musical.		(3)
		El participante ejecuta los primeros 8 <i>pasos</i> en sincronía con la pulsación de la propuesta musical.		(2)
		Los <i>pasos</i> del desplazamiento se sincronizan con la pulsación de la propuesta a intervalos breves y con intermitencia desordenada.		(1)
		Los <i>pasos</i> del desplazamiento no guardan sincronía con la pulsación de la propuesta musical.		Van más rápidos <input type="checkbox"/> Van más lentos <input type="checkbox"/>
Observaciones:				

² La denominación *tactus* es usual en psicología cognitiva de la música. Desde la escucha (Malbrán, 2007) es la unidad de medida básica para establecer relaciones con los otros niveles de pulso.

Pulsación = Organización regular de la acción corporal. Versión 3

Ejemplo

Opción musical A



Ejemplo

Opción musical B



Acción		Marchar		
Opción musical	A <input type="checkbox"/>	Nombre del participante	Fecha de nacimiento	Valoración
	B <input type="checkbox"/>		Fecha de la prueba	
Se valora el grado de sincronía existente entre la pulsación (tactus) ³ de la propuesta musical escogida y la acción realizada por el participante.		El participante ejecuta cada <i>paso</i> del desplazamiento en sincronía con y cada una de las pulsaciones de la propuesta musical.		(3)
		El participante ejecuta los primeros 8 <i>pasos</i> en sincronía con la pulsación de la propuesta musical.		(2)
		Los <i>pasos</i> del desplazamiento se sincronizan con la pulsación de la propuesta a intervalos breves y con intermitencia desordenada.		(1)
		Los <i>pasos</i> del desplazamiento no guardan sincronía con la pulsación de la propuesta musical.		Van más rápidos <input type="checkbox"/>
		Van más lentos <input type="checkbox"/>		
Observaciones:				

³ La denominación *tactus* es usual en psicología cognitiva de la música. Desde la escucha (Malbrán, 2007) es la unidad de medida básica para establecer relaciones con los otros niveles de pulso.

Pulsación = Organización regular de la acción corporal. Versión 4

Opción musical A

Opción musical B

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

⁴ La denominación *tactus* es usual en psicología cognitiva de la música. Desde la escucha (Malbrán, 2007) es la unidad de medida básica para establecer relaciones con los otros niveles de pulso.

Pulsación = Organización regular de la acción corporal. Optimización

Opción musical A

Opción musical B

Contenido/Acción		<i>Marchar</i>										
Opción musical	A <input type="checkbox"/>	Nombre del participante	Fecha de nacimiento	Valoración								
	B <input type="checkbox"/>	Fecha de la prueba									
Duración de la actividad.....		Velocidad/Tempo de la propuesta musical.....										
Se valora el grado de sincronía existente entre la pulsación (tactus) ⁵ de la propuesta musical escogida y la acción realizada por el participante.		El participante ejecuta cada <i>paso</i> del desplazamiento en sincronía con y cada una de las pulsaciones de la propuesta musical.		(4)								
		El participante ejecuta los primeros 8 <i>pasos</i> en sincronía con la pulsación de la propuesta musical.		(3)								
		Los <i>pasos</i> del desplazamiento se sincronizan con la pulsación de la propuesta a intervalos breves y con intermitencia desordenada.		(2)								
		Los <i>pasos</i> del desplazamiento no guardan sincronía con la pulsación de la propuesta musical.		(1)								
Observaciones:		<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 15%; border: none;">Van más rápidos</td> <td style="width: 10%; border: none;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 15%; border: none;"></td> <td style="width: 10%; border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Van más lentos</td> <td style="border: none;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border: none;"></td> <td style="border: none;"></td> </tr> </table>			Van más rápidos	<input type="checkbox"/>			Van más lentos	<input type="checkbox"/>		
Van más rápidos	<input type="checkbox"/>											
Van más lentos	<input type="checkbox"/>											

⁵ La denominación *tactus* es usual en psicología cognitiva de la música. Desde la escucha (Malbrán, 2007) es la unidad de medida básica para establecer relaciones con los otros niveles de pulso.

Introducción musical = Preparación corporal

Opción musical A

Opción musical B

Contenido/Acción		<i>Saltar</i>		
Opción musical	A <input type="checkbox"/>	Nombre del participante	Fecha de nacimiento	Valoración
	B <input type="checkbox"/>	Fecha de la prueba	
Duración de la actividad		Velocidad/Tempo de la propuesta musical		
Se valora el grado de precisión sincrónica entre el comienzo de la primera frase, posterior a la introducción, y la acción, así como la calidad interpretativa de la misma.		La interpretación del participante guarda una precisión sincrónica, mostrando una expresividad ⁶ en respuesta a su percepción.	<input type="checkbox"/>	(4)
		La interpretación del participante es correcta durante la primera frase musical pero sin mostrar expresividad.	<input type="checkbox"/>	(3)
		El participante reacciona realizando la acción en el momento preciso sin posterior sincronía con la pulsación musical.	<input type="checkbox"/>	(2)
		El participante no realiza ningún tipo de movimiento al inicio de la primera frase musical.	<input type="checkbox"/>	(1)
Observaciones:				

⁶ Entendemos por expresividad la exteriorización facial (Ekman, 2003) de emociones básicas tales como alegría, sorpresa, miedo...

Intensidad = Tono muscular

Opción A

Opción B

Contenido/Acción		<i>Sonidos fuertes</i> = encogerse súbitamente <i>Sonidos pianos</i> (flojos) = abrirse, estirando todas las partes del cuerpo lentamente		
Opción musical	A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>	Nombre del participante	Fecha de nacimiento	Valoración
		Fecha de la prueba	
Duración de la actividad.....		Velocidad/Tempo de la propuesta musical.....		
Se valora el grado de reacción muscular que el participante muestra, frente a los sonidos fuertes y pianos que percibe, al traducirlos corporalmente con una acción acordada de antemano.		El participante muestra cambios de tono muscular en sincronía con la propuesta musical y con una calidad de movimiento ⁷ en las acciones.		<input type="checkbox"/> (4)
		Muestra cambios de tono muscular sin sincronía con la propuesta musical		<input type="checkbox"/> (3)
		El participante reacciona únicamente frente a los cambios de intensidad mediante emociones (ríe, grita...) sin realizar las acciones acordadas		<input type="checkbox"/> (2)
		El participante no reacciona		<input type="checkbox"/> (1)
Observaciones:				

⁷ Entendemos por calidad de movimiento (Laban,1984) el dominio del tiempo, el espacio y la energía al organizar, dar continuidad e interpretar un movimiento.

Timbre= Diversidad en las formas corporales

Opción A

Opción B

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

Melodía/ Armonía = Conducción de movimiento

Opción A

Opción B

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

Silencio= Parada

Opción A

Opción B

Contenido/Acción		<i>Marchar</i>		
Opción musical	A <input type="checkbox"/>	Nombre del participante	Fecha de nacimiento	Valoración
	B <input type="checkbox"/>	Fecha la prueba	
Se valora el grado de inhibición corporal que el participante muestra en reacción al silencio o ausencia de sonido.		El participante reacciona parando la acción, sin añadir movimientos y mostrando una actitud de alerta ⁸ frente a una posible continuidad o detención sonora		(4)
		Hay parada frente al sonido sin mostrar una actitud de alerta		(3)
		El participante reacciona parando la acción pero sin ser capaz de detener toda la actividad física (da pequeños saltos, cierra puños...)		(2)
		El participante no detiene la acción ante la ausencia de sonido.		Continua con la misma acción
Varía la acción aumentando el grado de excitación.				
Observaciones:				

⁸ Entendemos por actitud de alerta aquellos signos no verbales que muestra el alumno en espera de algo que vaya a suceder (mirada al maestro, a sus compañeros, sonrisa, tonicidad corporal evidente ...)

Ritmo/ Compás = Organización temporal del movimiento

Opción musical A

Opción musical B

Contenido/Acción		<i>Movimiento improvisado sobre dos sonidos cortos y uno largo</i>		
Opción musical	A <input type="checkbox"/>	Nombre del participante	Fecha de nacimiento	Valoración
	B <input type="checkbox"/>	Fecha de la prueba	
Duración de la actividad		Velocidad/Tempo de la propuesta musical		
Se valora el grado de sincronía existente entre el motivo rítmico de la propuesta musical escogida y el movimiento realizado por el participante.		El participante conduce ⁹ bien el movimiento en sincronía con y cada uno de los motivos rítmicos .	<input type="checkbox"/>	(4)
		El participante ejecuta los primeros 4 movimientos en sincronía con el ritmo de la propuesta musical.	<input type="checkbox"/>	(3)
		Los movimientos se sincronizan con la propuesta a intervalos breves y con intermitencia interpretativa entre ritmo o pulsación.	<input type="checkbox"/>	(2)
		Los movimientos no guardan sincronía con el ritmo de la propuesta musical.	<input type="checkbox"/> Van más rápidos <input type="checkbox"/> Van más lentos	(1)
Observaciones:				

⁹ Entendemos por conducir interpretar mostrando un control evidente sobre el recorrido, la energía y la organización rítmica de la acción.

Anexo 4

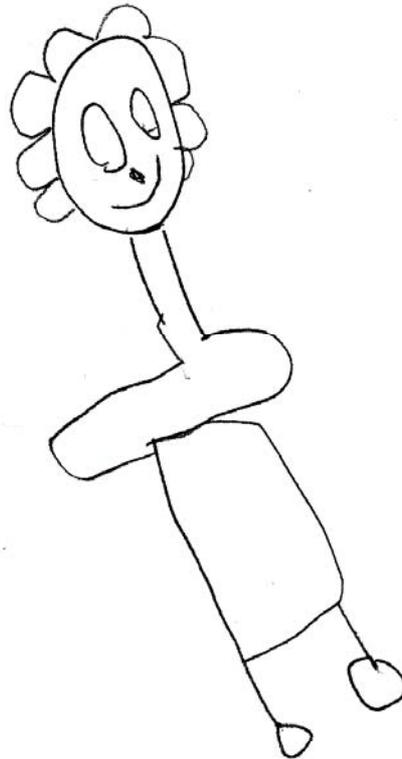
Músicas utilizadas en la investigación adjuntas en el CD¹⁰:

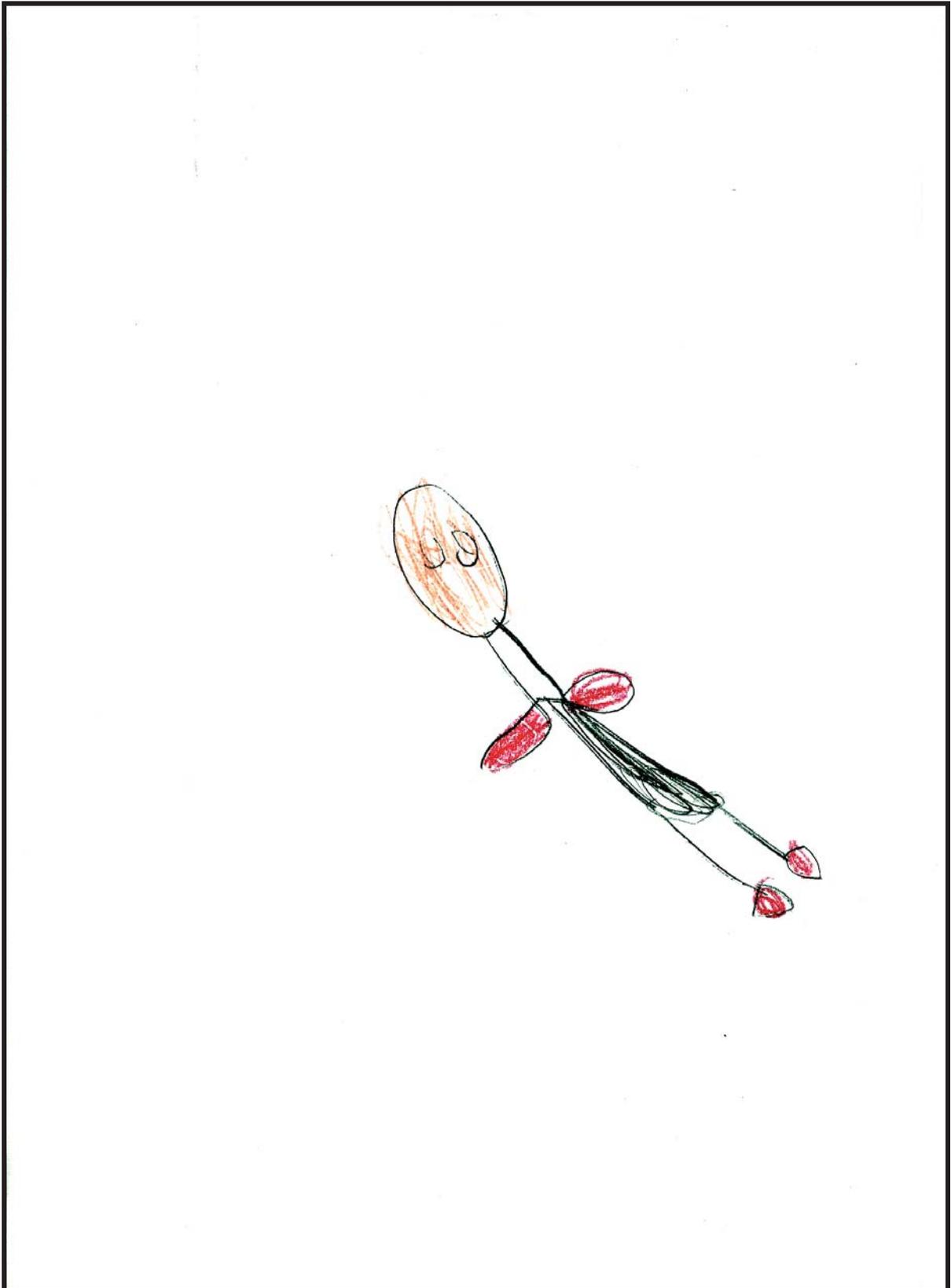
- 1) *Marcha Radetzky* (Pa) J. Strauss
- 2) *Marcha de paseo* (Pb)
- 3) *Una vez hubo un juez* (Ra) Popular
- 4) *Melodía de flauta* (Rb)
- 5) *Fuerte/Flojo* (Ia) E. Arús
- 6) *Guillermo Tell: Obertura* (Ib) A. Rossini
- 7) *Vertige* (Ta) G. Ligeti
- 8) *Elefante* (Tb) E. Arús
- 9) *Canción Instantánea* (Sa) A. Adame
- 10) *Silencio desordenado* (Sb)
- 11) *Aida: Marcha Triunfal* (Ma) G. Verdi
- 12) *Melodía* (Mb)
- 13) *Las aventuras de las hadas* (Ia) E. Arús
- 14) *Las aventuras de las hadas* (Ib) E. Arús

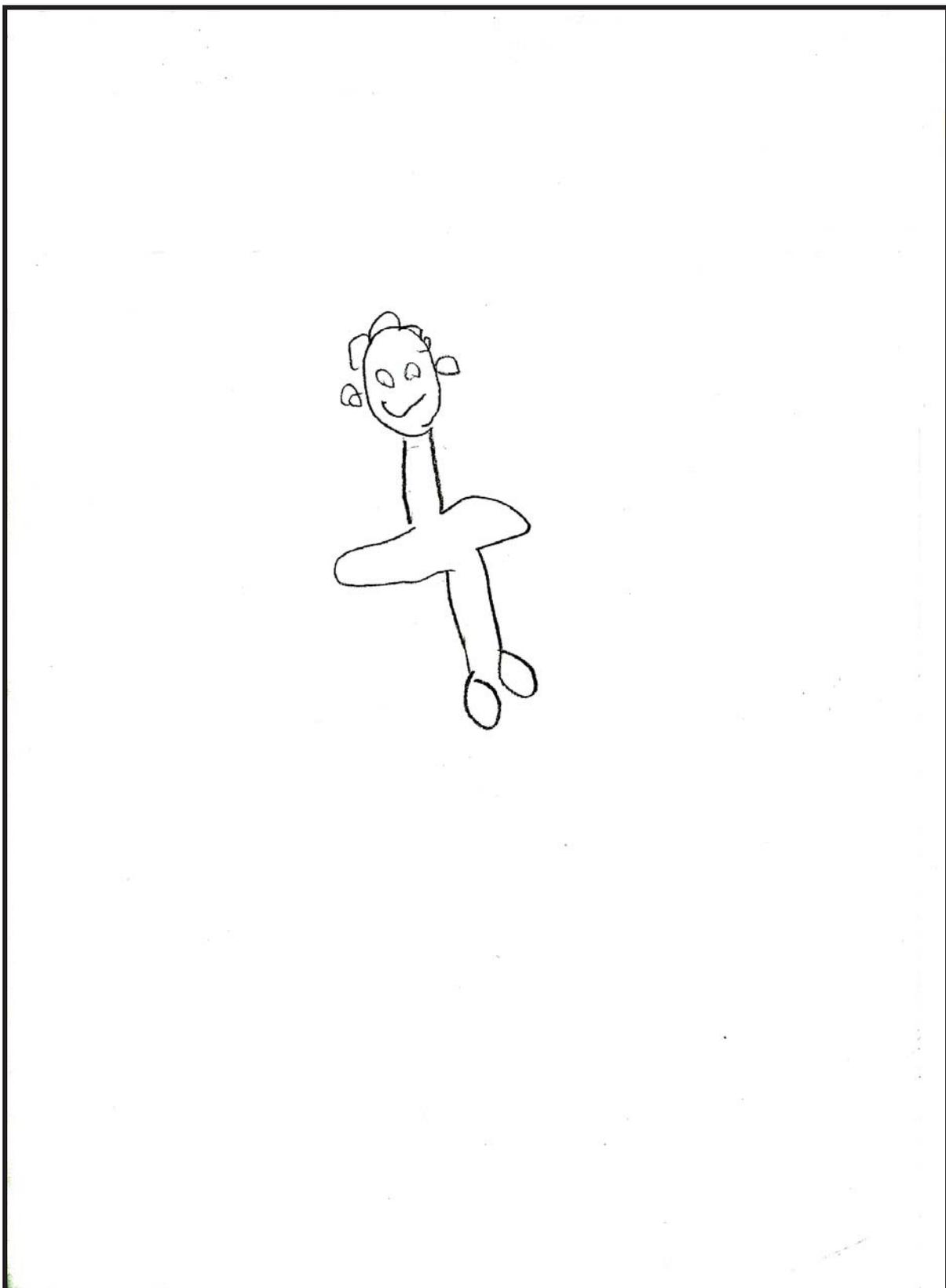
¹⁰ Los cortes 2, 4, 10 y 12 pretenden acercarse a la realidad improvisada por el maestro, respetando la saliencia seleccionada.

Anexo 5

Ejemplo de evolución del indicador emocional *Figura inclinada (Fi)* en D1, D2, D3 y D4 realizados por sujeto de cinco años.



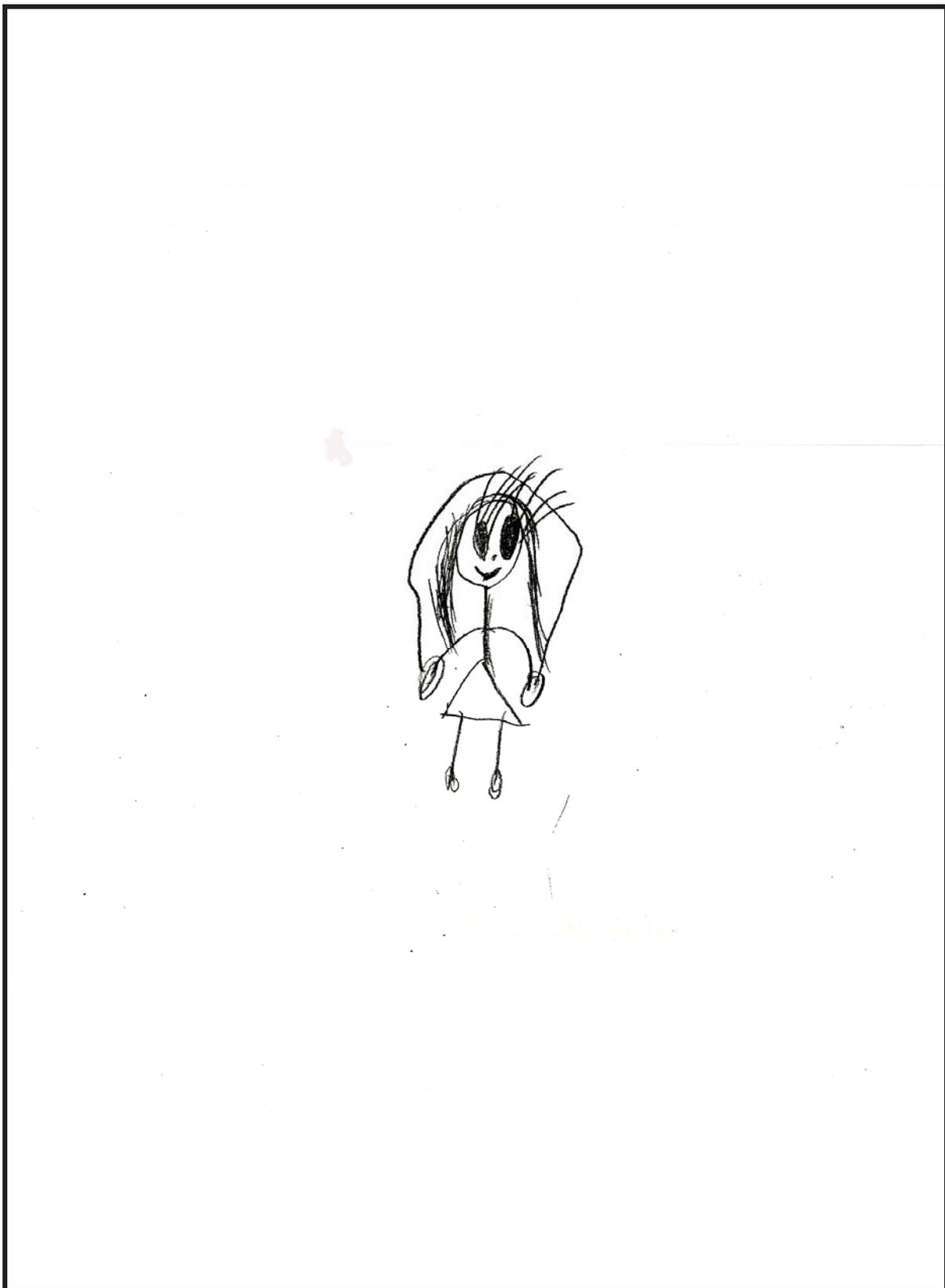


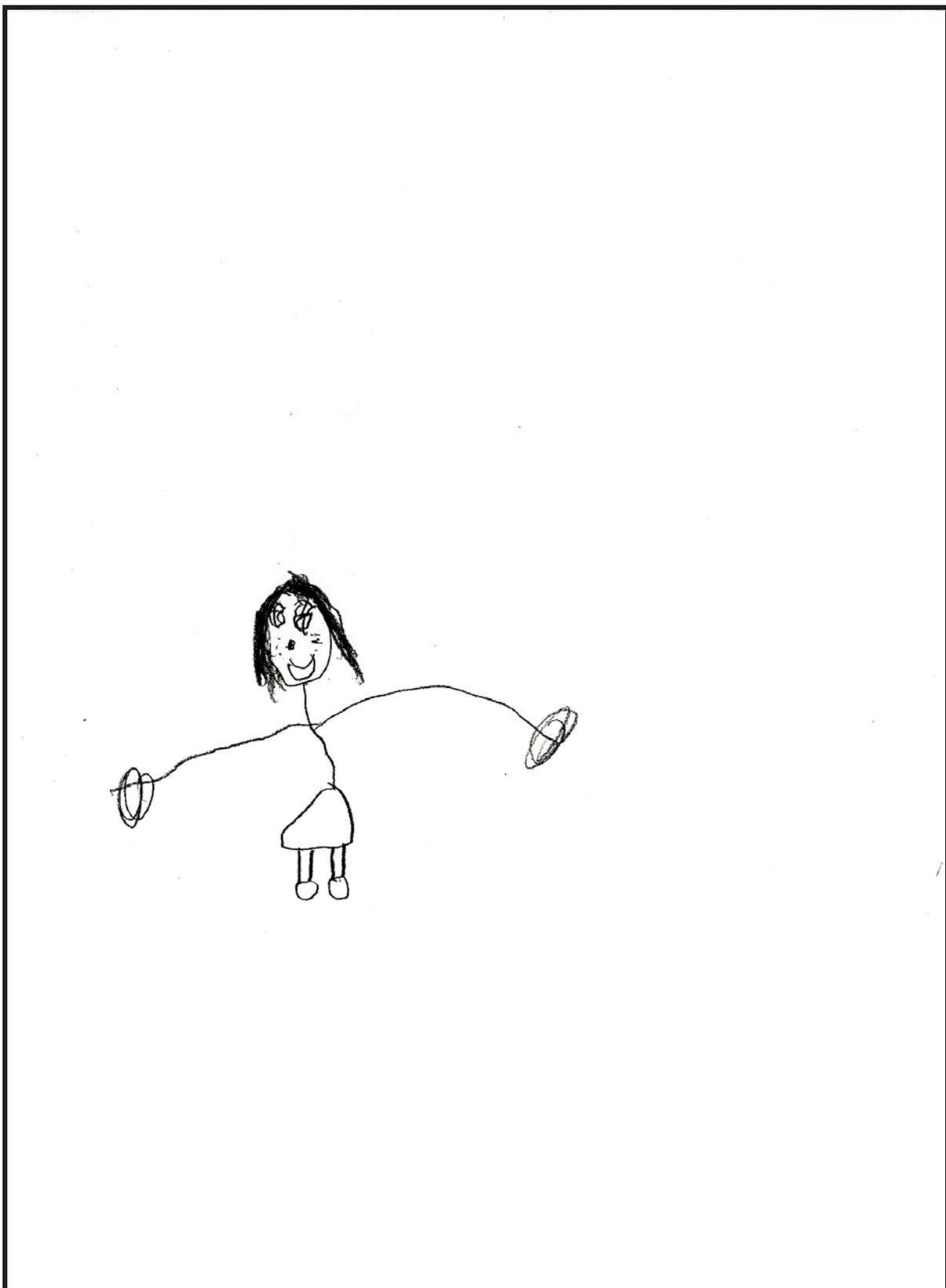


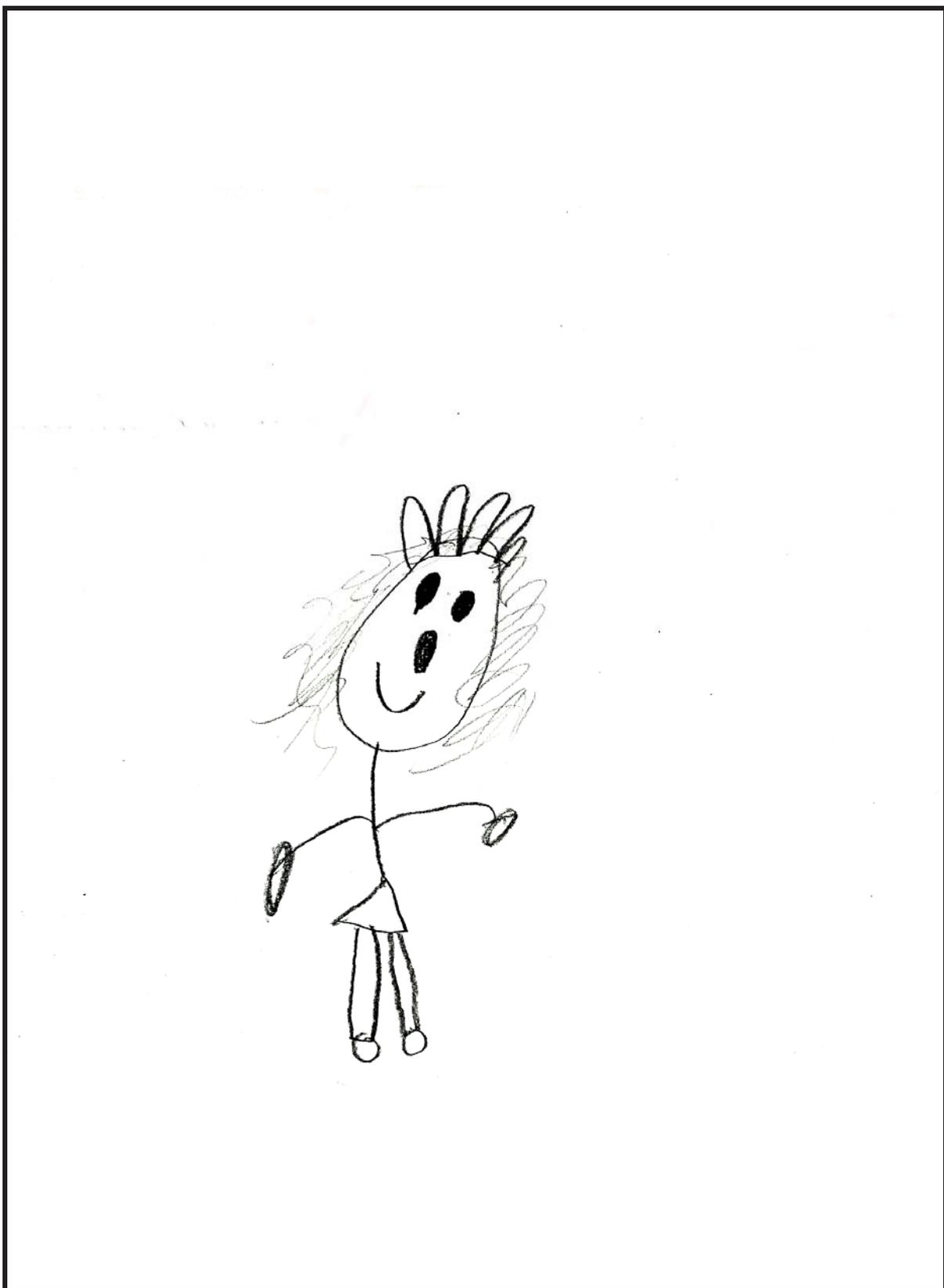


Ejemplo de evolución del indicador emocional *Figura pequeña (T)* en D1, D2, D3 y D4 realizados por sujeto de cinco años.



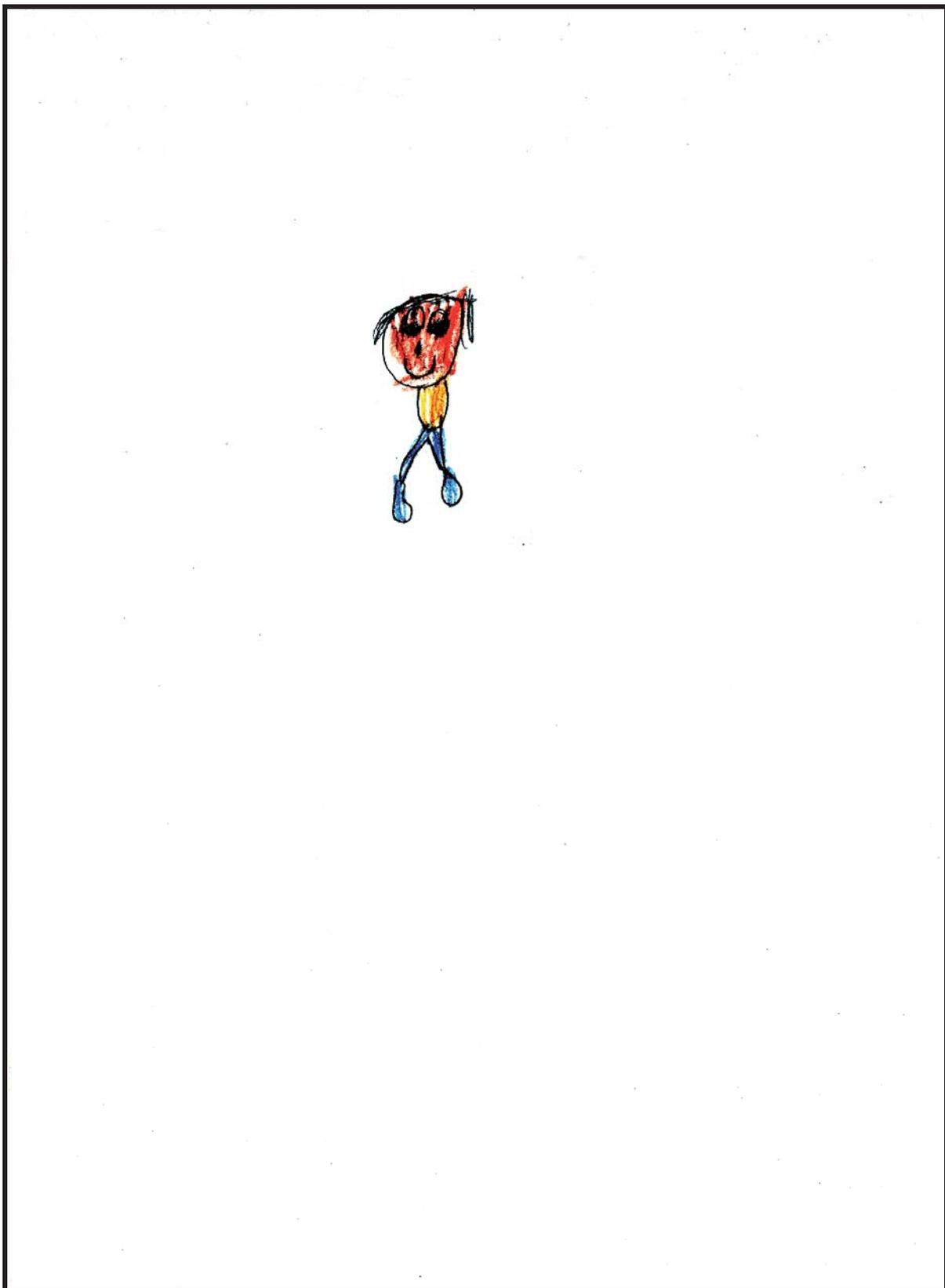


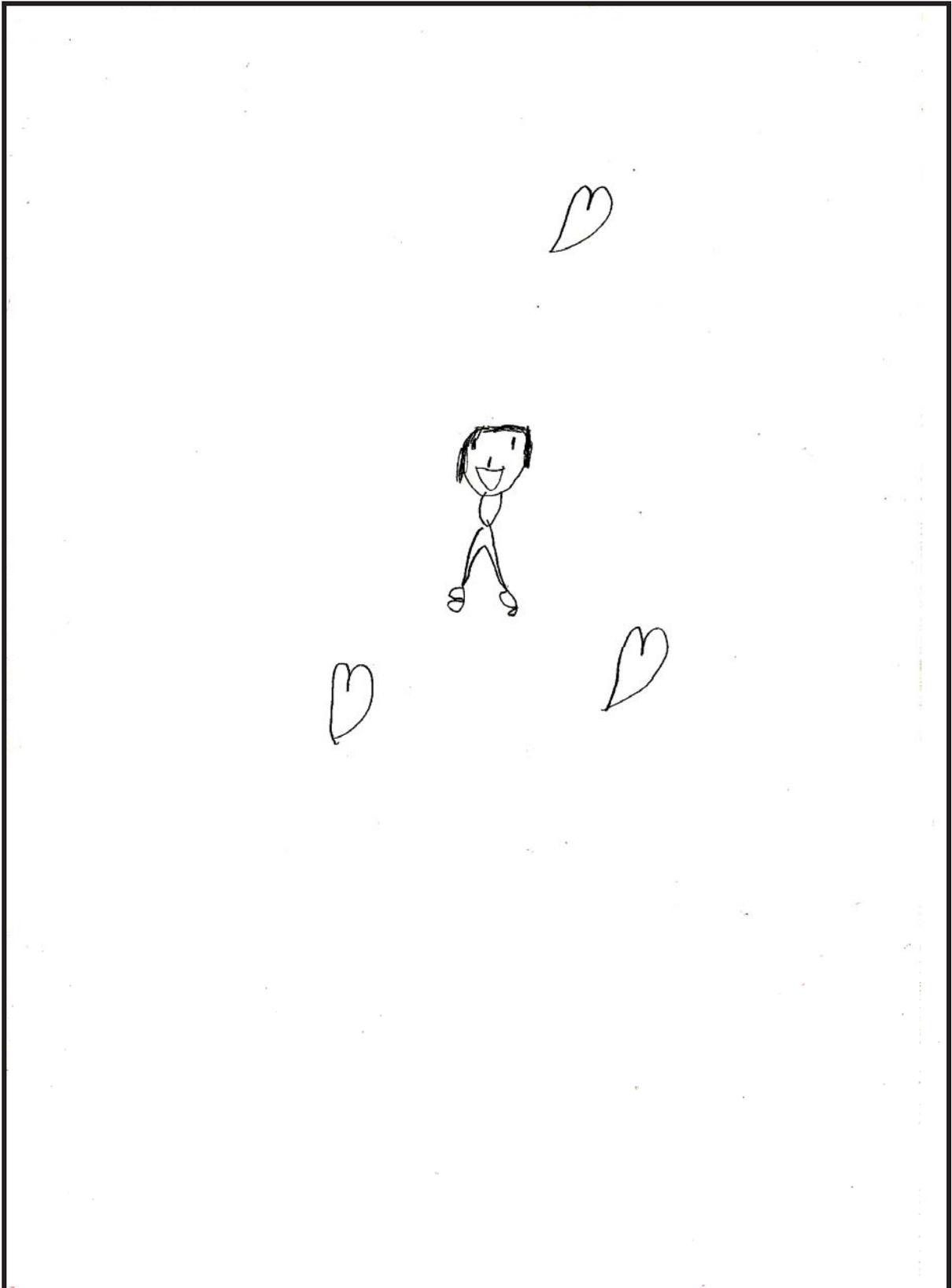


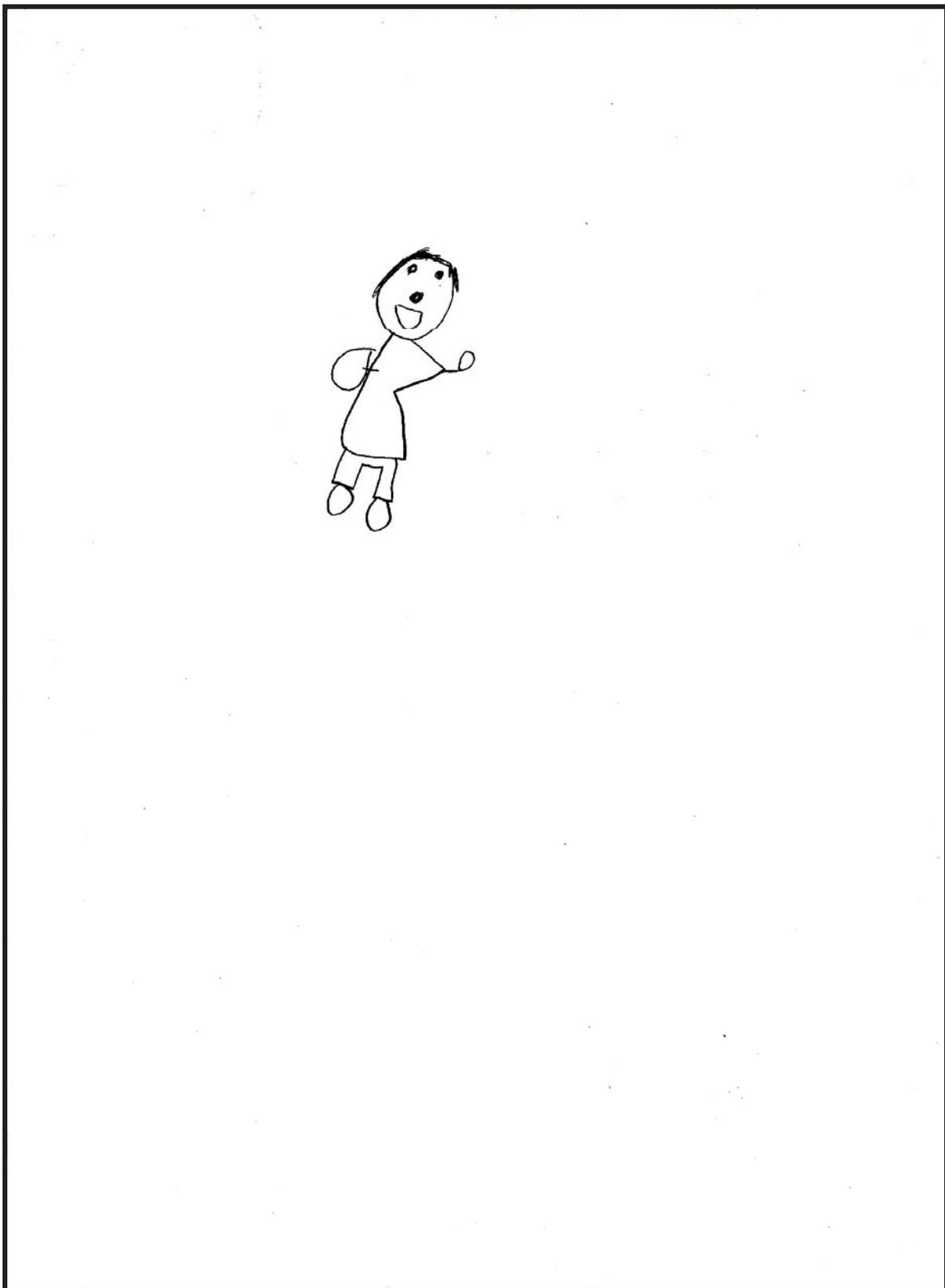


Ejemplo de evolución del indicador emocional *Manos omitidas (Mo)* en D1, D2, D3 y D4 realizados por sujeto de cinco años.

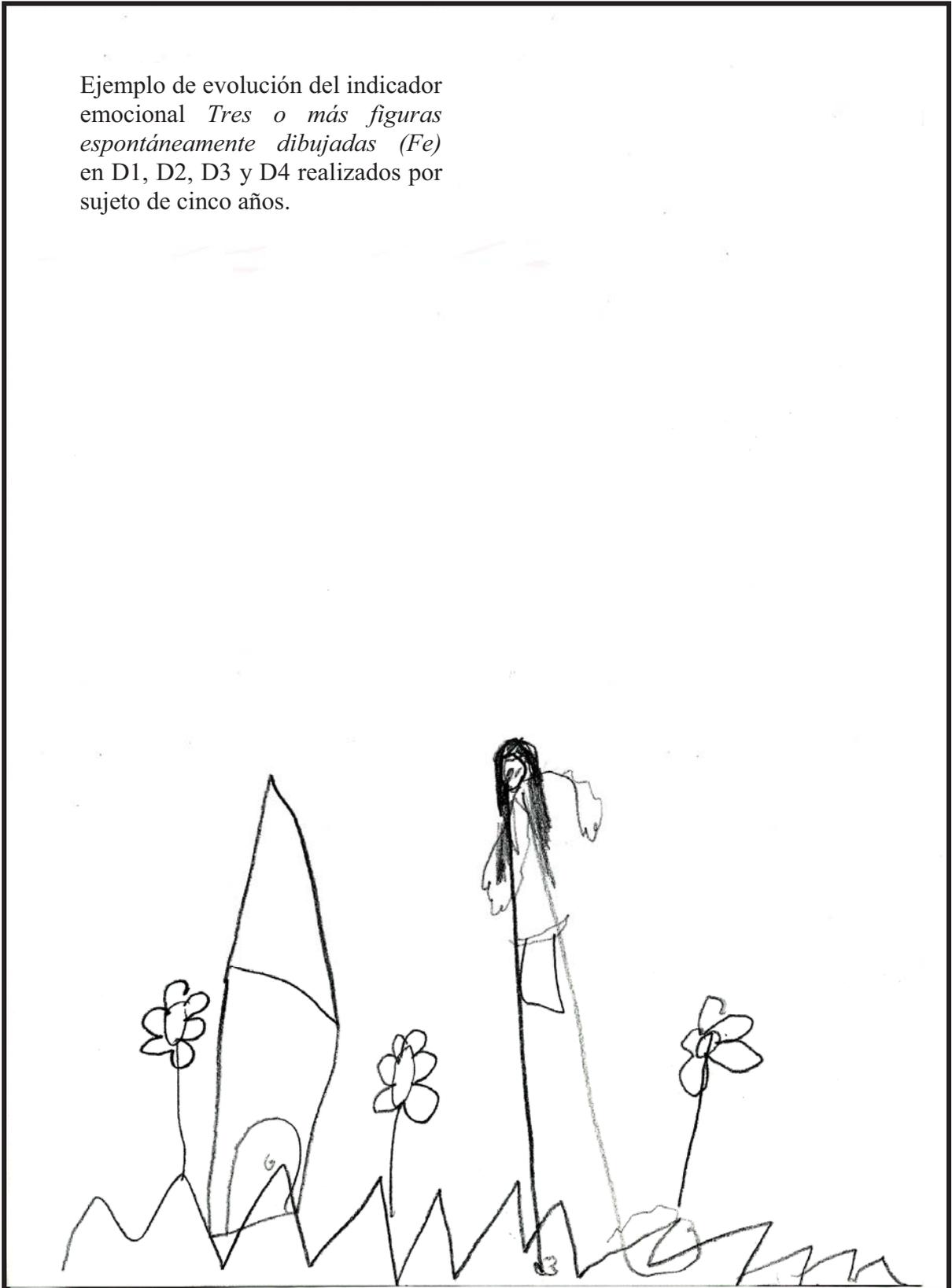


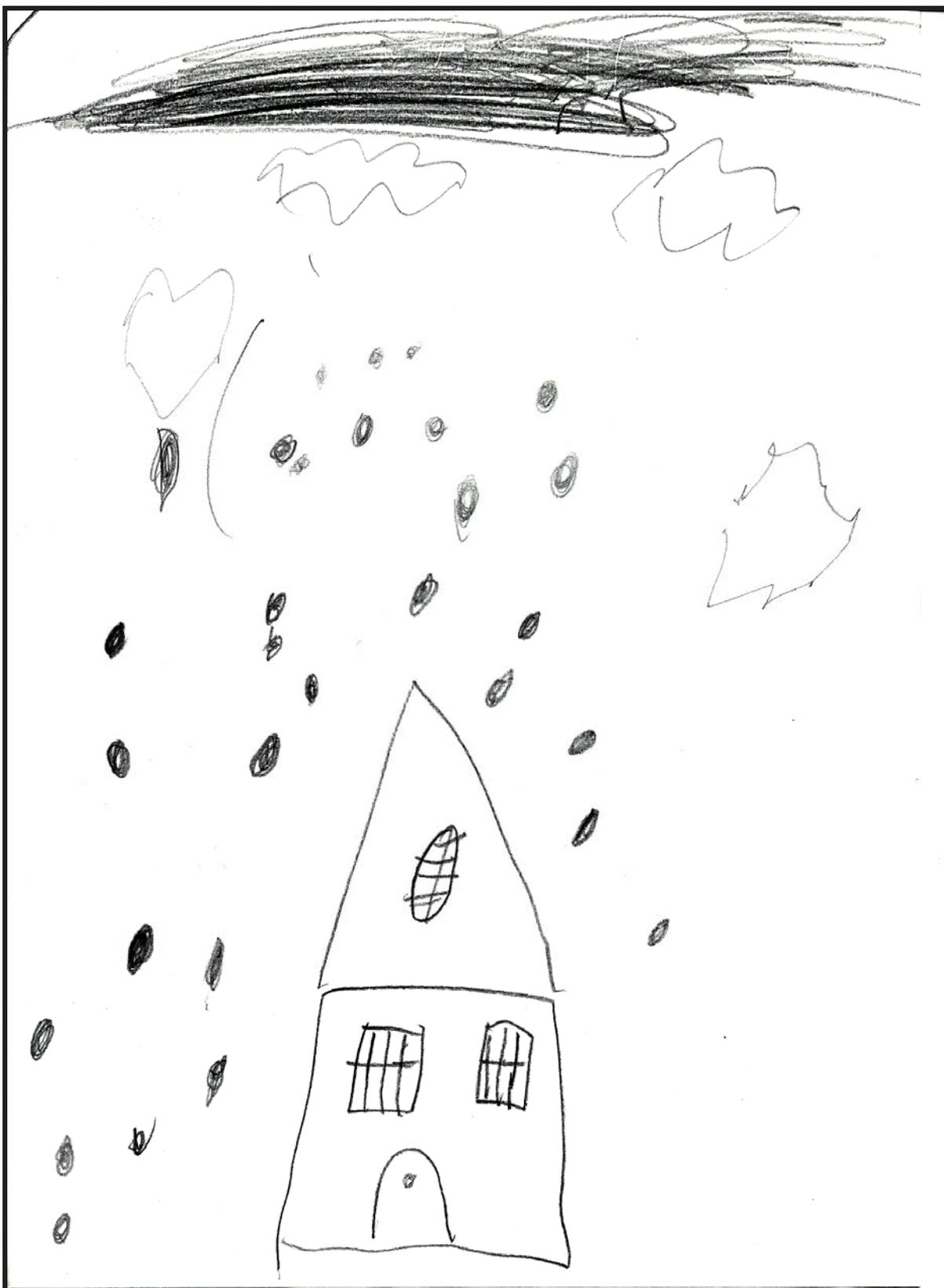


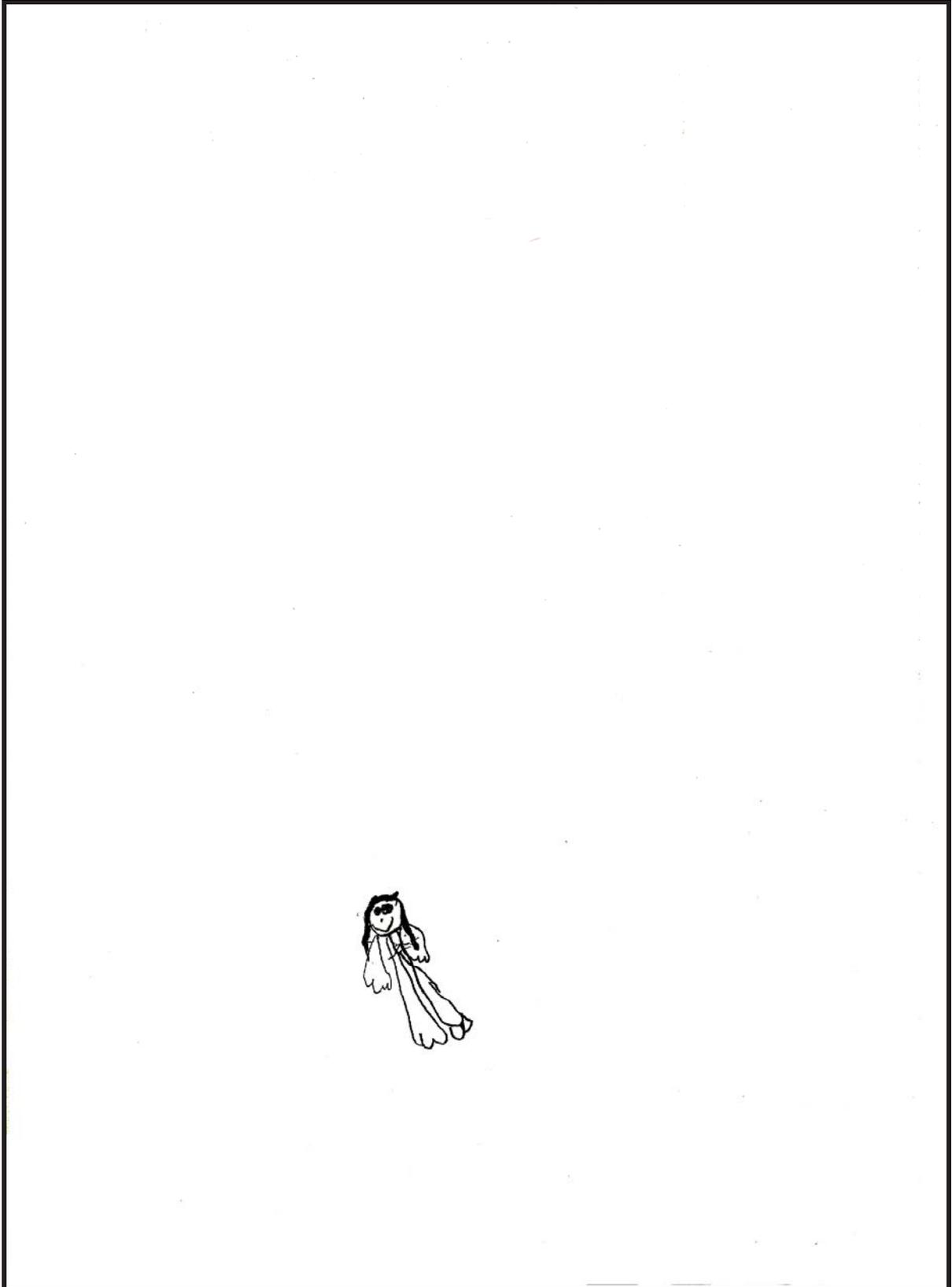


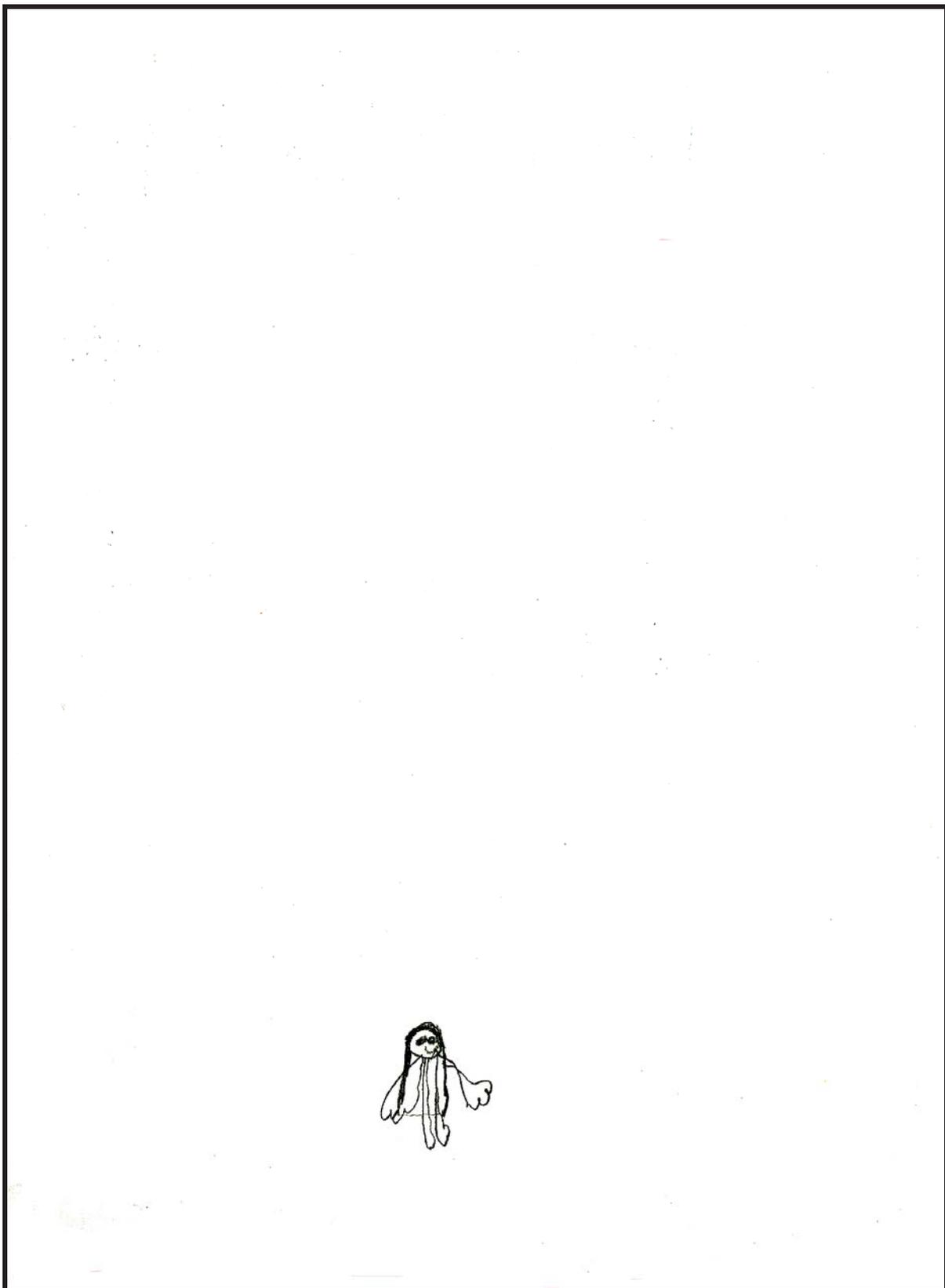


Ejemplo de evolución del indicador emocional *Tres o más figuras espontáneamente dibujadas (Fe)* en D1, D2, D3 y D4 realizados por sujeto de cinco años.



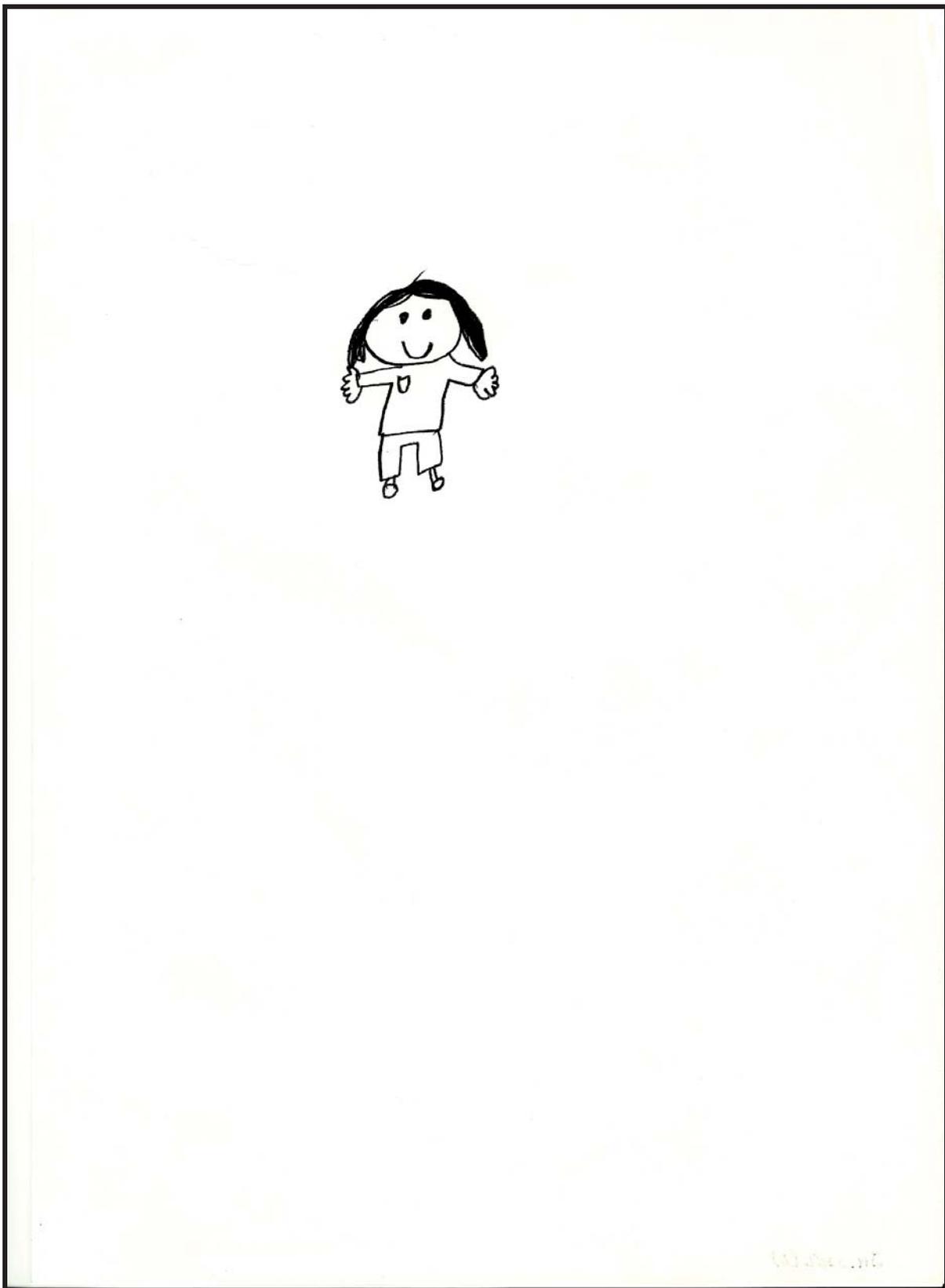


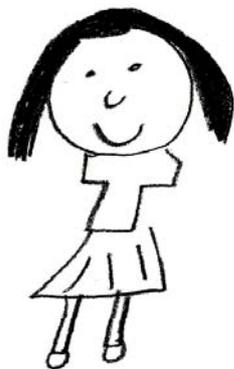


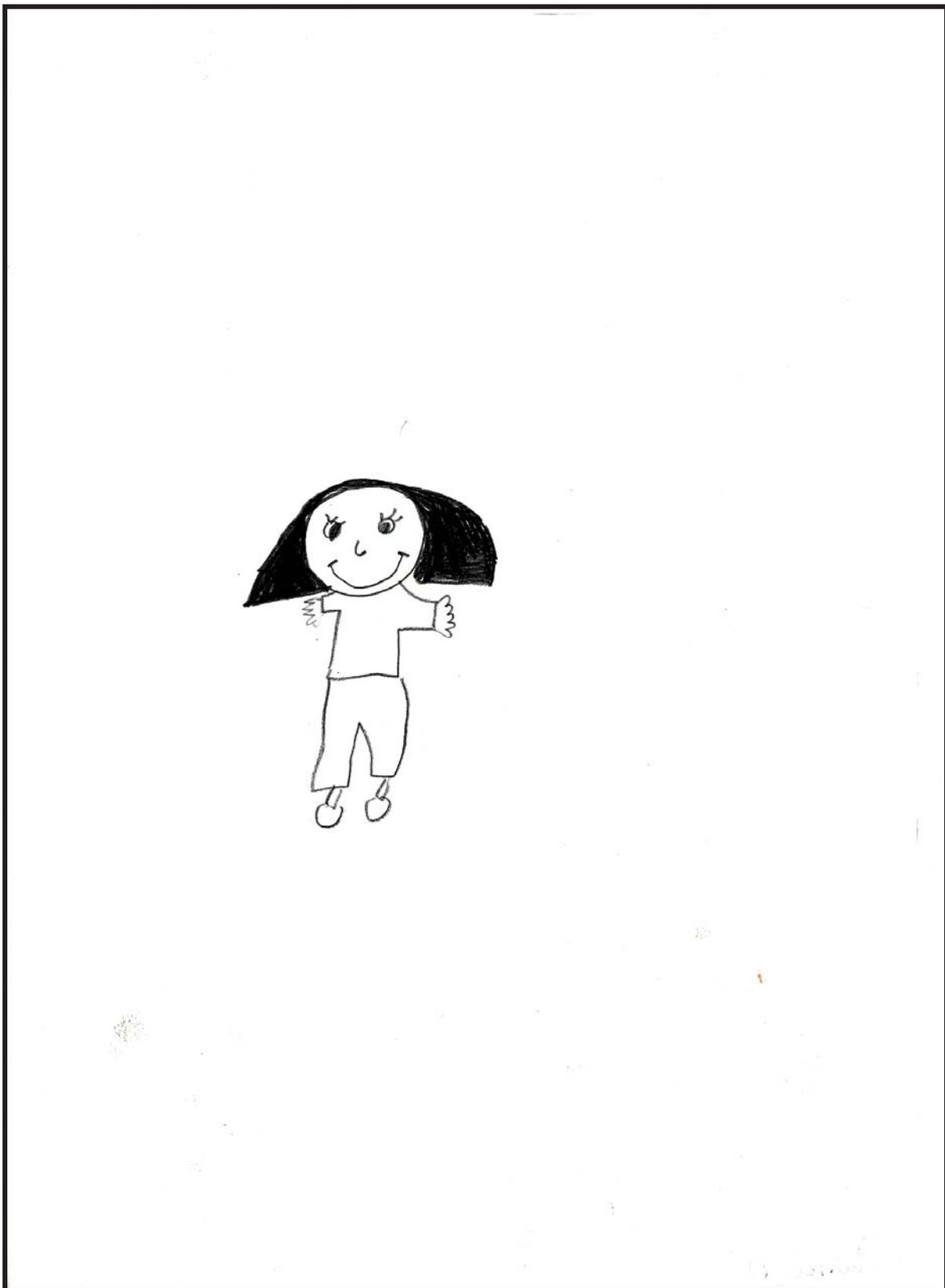


Ejemplo de evolución del indicador emocional *Omisión de nariz (On)* en D1, D2, D3 y D4 realizados por sujeto de cinco años.

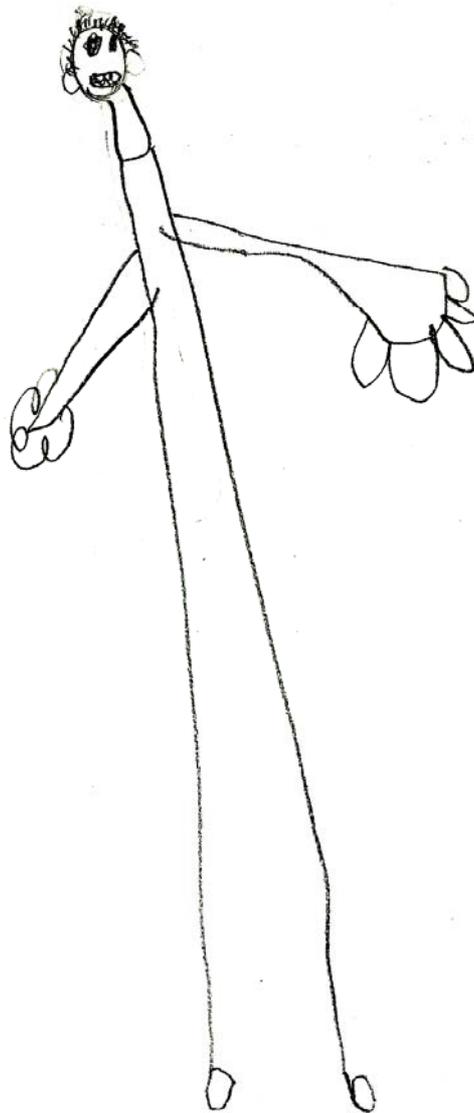


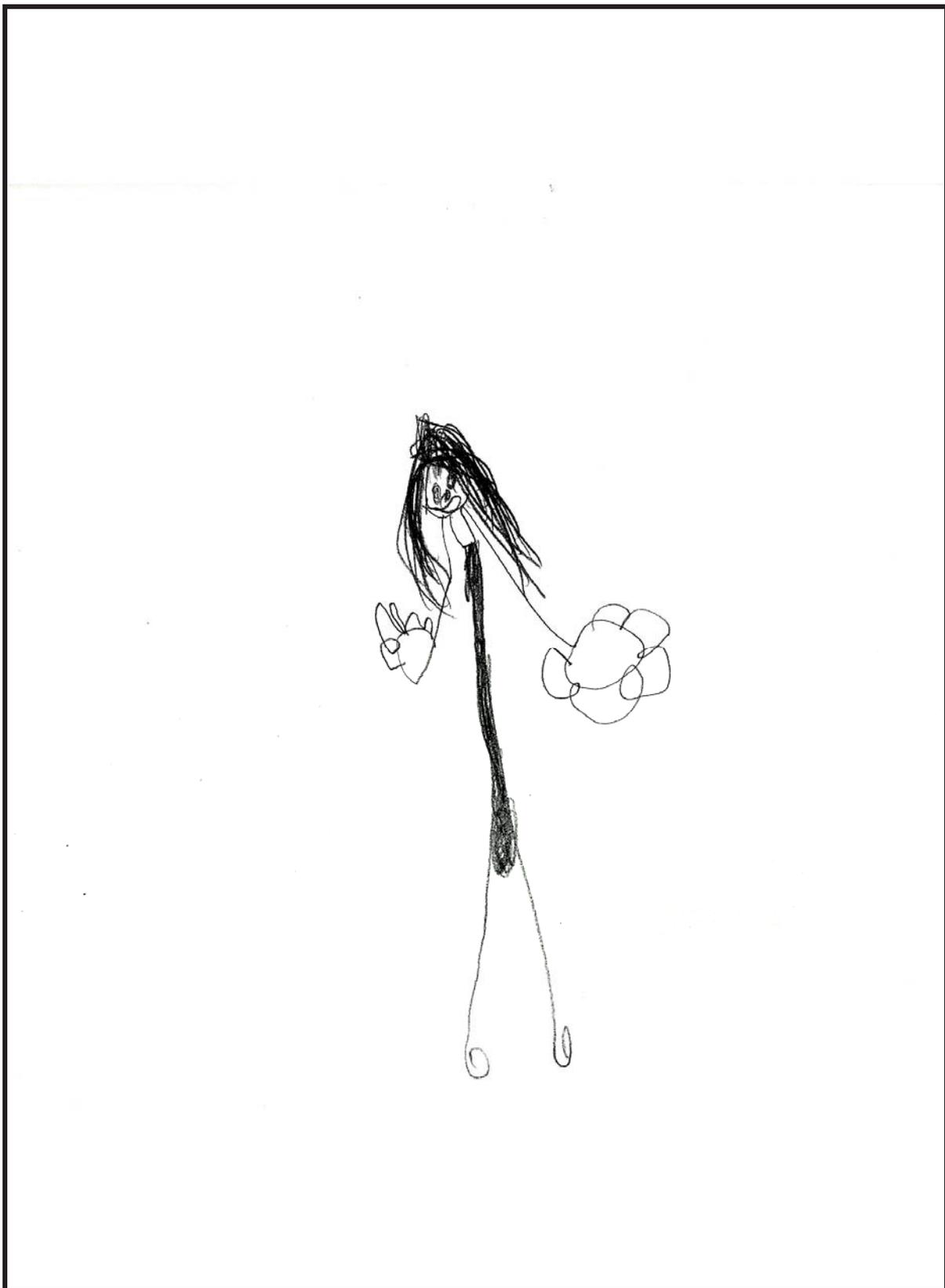


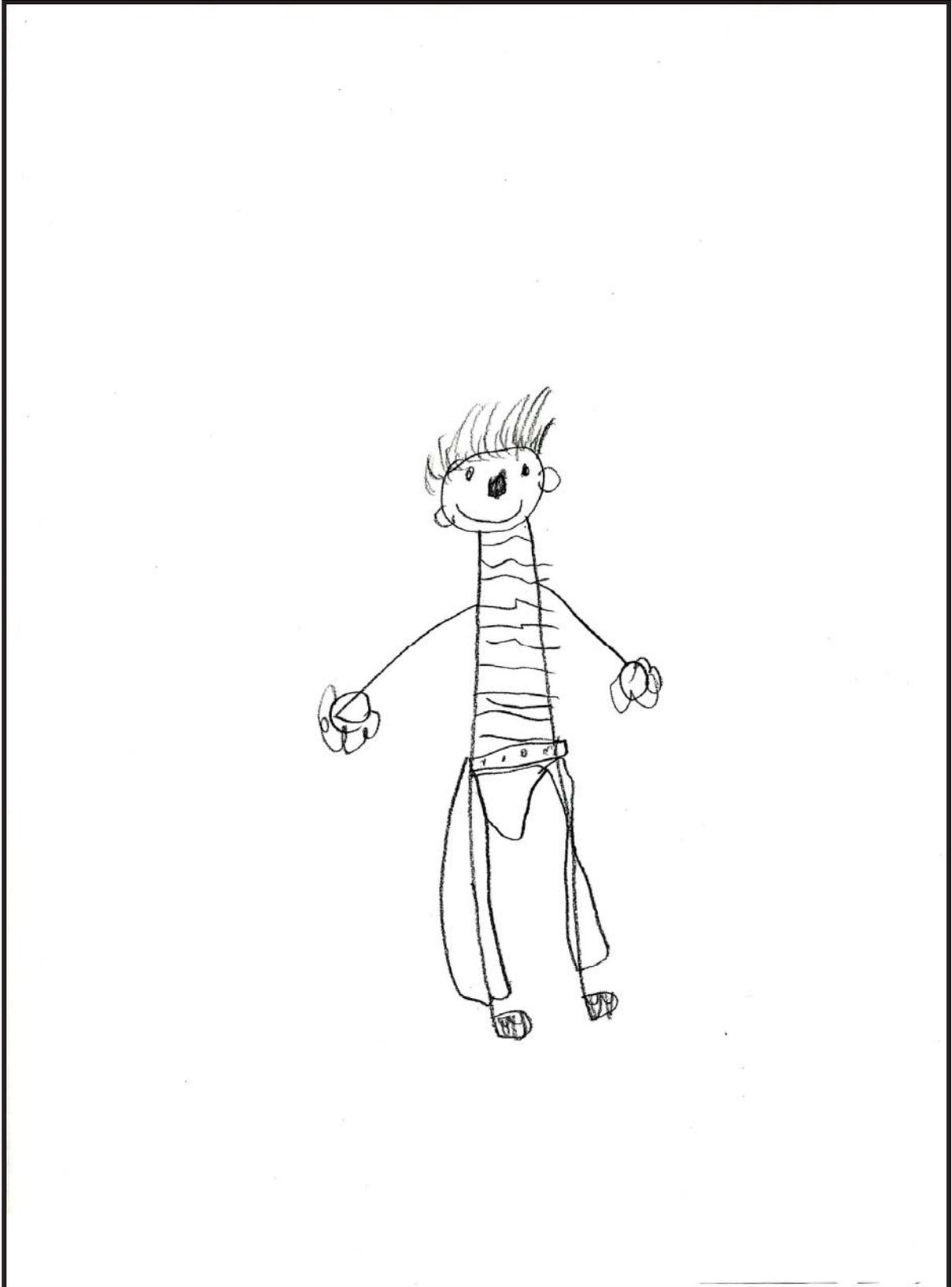


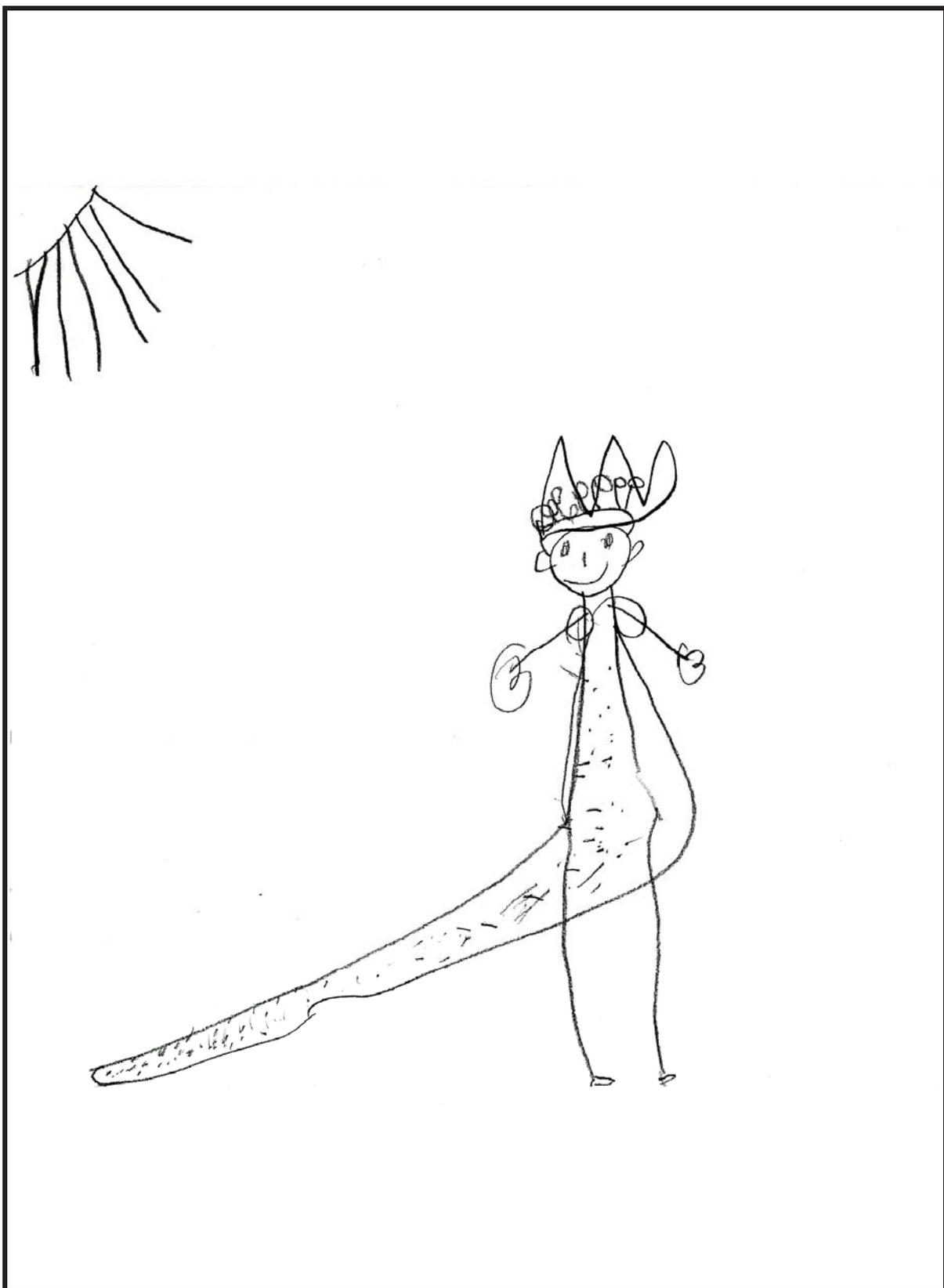


Evolución de los detalles en los vestidos en D1, D2, D3 y D4 realizados por sujeto de cinco años.









Anexo 6

Transcripción de las entrevistas.

Entrevista nº 1

Persona entrevistada: Maestra especialista de música de la Fundación Barenboim-Said.

Lugar: Sevilla.

Fecha: octubre 2009.

¿En líneas generales ¿qué te ha parecido la experiencia realizada?

Muy interesante y pienso que, a partir de ahora, obligatoria para darse cuenta de muchas cosas.

¿Cuál ha sido, en tu opinión, el aspecto más relevante de tu participación en la investigación?

El ver, comprobar y “tocar” la realidad objetiva de mi trabajo.

Tras la investigación ¿Ha cambiado o evolucionado tu visión didáctica o pedagógica?

Si, en muchos aspectos.

En caso afirmativo ¿puedes concretar cuáles han sido estos aspectos y en qué ha consistido el cambio?

Daba por más que entendidos o aprendidos ciertos aspectos básicos y luego he comprobado con sorpresa que no han sido tan asimilados. Debería de haber dedicado más tiempo a estos aspectos base o haberlos retomado o repasado más a menudo ya que ciertos ejercicios que pensaba que iban a ser superados sin problema no lo han sido tanto. No había aplicado antes de forma tan sistemática la observación directa individualizada y ha sido algo a incorporar en mi aula (quizá por la falta de tiempo, media hora al día no da para mucho más ¿no?). El tener una escala de valoración, no sólo si se ha conseguido o no, sino cómo se ha conseguido, que reacciones...

¿Crees que la forma de enseñar implementada -donde la música que escucha e interpreta el niño es el principal conductor educativo- es compatible y adecuada para ser aplicada al proyecto E.M.I. de la Fundación Barenboim-Said?

Sin duda.

Explica por qué.

A parte de hablar como músico hablo como maestra de infantil. La música está presente a todas horas en cualquier aula de educación infantil, para rutinas (recoger, hacer la fila, lavarse las manos, pasar lista...), para enseñar conceptos (letras, números, posiciones espaciales, aspectos psicomotores....), pero en el aula de cualquier maestra, con o sin conocimientos musicales, por lo que considero que la música, a veces es una bomba en manos de algunas personas que, ya no digo que no hayan estudiado esta materia, sino que no tienen conocimientos básicos y consiguen efectos contrarios a los buscados.

¿Notaste cambios emocionales y de aprendizaje en los niños y niñas durante el periodo en que se aplicó el programa?

Sí

En caso afirmativo concrétales.

Más alegría en las clases, más ánimos para hacer las cosas.

¿Qué piensas acerca de la observación del maestro en el aula?

Es importantísima para mejorar como maestro, empiezas a evaluar a los niños de otra forma.

Indica las principales dificultades con las que te has encontrado al participar en la investigación.

Sobretudo la falta de tiempo y la acumulación de trabajo. Considero que media hora al día es muy poca, se te va mucho entre que entras, cambias el chip tuyo y del alumnado.

¿Qué cambiarías de las pautas de observación utilizadas?

Poner un espacio reservado a indicar el tiempo que dura la música o el ejercicio.

¿Qué aspectos educativos te gustaría remarcar o modificar del programa?

Lo veo completo...

¿Crees que esta experiencia ha supuesto algún beneficio en tu competencia profesional?

Sí... mucho beneficio ya que me ha aportado pensar en la música que pongo o toco, actividades, evolución de conceptos, una escala de observación y valoración objetiva... a parte de darme cuenta de mis "fallos" como maestra como en cualquier evaluación.

Entrevista nº 2

Persona entrevistada: Maestro especialista de música de la Fundación Barenboim-Said.

Lugar: Sevilla.

Fecha: octubre 2009.

En líneas generales ¿qué te ha parecido la experiencia realizada?

La experiencia me ha parecido estupenda, muy enriquecedora, personal y profesionalmente.

¿Cuál ha sido, en tu opinión, el aspecto más relevante de tu participación en la investigación?

Me ha abierto los ojos, a un nuevo punto de vista a la hora de plantear una actividad con los niños/as, y me ha hecho pensar desde el papel del propio niño.

Tras la investigación ¿Ha cambiado o evolucionado tu visión didáctica o pedagógica?

Por supuesto.

En caso afirmativo ¿puedes concretar cuáles han sido estos aspectos y en qué ha consistido el cambio?

Sobre todo, en que a partir de la investigación, analizo más las músicas que voy a utilizar en las actividades. Mi observación a los niños/as es mayor, casi inconsciente. Noto que las actividades son más ricas en propuestas, y por tanto en respuestas de los niños/as.

¿Crees que la forma de enseñar implementada -donde la música que escucha e interpreta el niño es el principal conductor educativo- es compatible y adecuada para ser aplicada al proyecto E.M.I. de la Fundación Barenboim-Said?

Estoy convencido.

Explica por qué.

Utilizando palabras del propio Proyecto E.M.I., nuestra función es la de llegar a la música, a través de la música. Por tanto, esta forma de enseñar, no es sólo compatible, sino una de las herramientas más importantes a tener en cuenta, a la hora de hacer las actividades o plantearnos las sesiones con los niños/as.

¿Notaste cambios emocionales y de aprendizaje en los niños y niñas durante el periodo en que se aplicó el programa?

Sí.

En caso afirmativo concrétales.

Todos prestaban más atención, el compañerismo y el trato entre ellos era mayor. Todos se animaban unos a otros, y noté una unión especial entre ellos.

¿Qué piensas acerca de la observación del maestro en el aula?

Pues creo que es importantísima, pues es una de las claves para autoevaluarnos como docentes. Personalmente, no me había dado cuenta de su importancia, hasta que no participé en la investigación.

Indica las principales dificultades con las que te has encontrado al participar en la investigación.

Principalmente, el número de niños/as que tenemos por grupo. Al necesitar la investigación una observación bastante precisa, necesitamos dedicar mucho tiempo a cada niño, y hacer eso en solo 30' de sesión; provoca cierto caos en los niños que no participan en la actividad.

¿Qué cambiarías de las pautas de observación utilizadas?

Nada.

¿Qué aspectos educativos te gustaría remarcar o modificar del programa?

Concretar más el significado de entorno musical rico.

¿Crees que esta experiencia ha supuesto algún beneficio en tu competencia profesional?

Sí, pues me veo más capaz de crear nuevas actividades, y sobre todo de saber adaptarlas a las necesidades de los niños/as, para así lograr mejor el objetivo final.

Entrevista nº 3

Persona entrevistada: Maestro especialista de música de la Fundación Barenboim-Said.

Lugar: Sevilla.

Fecha: octubre 2009.

En líneas generales ¿qué te ha parecido la experiencia realizada?

Si pudiera resumir con palabras mi experiencia en este trabajo, habría varias palabras claves: Ilusión, motivación, observación, didáctica, esfuerzo, sorpresa, rendimiento, responsabilidad, confianza. Me han ido acompañando durante las sesiones de evaluación porque ya es excitante que confíen en tu persona para una tesis y, además, para una persona tan querida para nosotros en la Fundación como es Eugenia. El hecho de no dártelo todo hecho sino que tú aportas también un “granito de arena” en las actividades a evaluar supone que eres un elemento activo. No sólo te dedicas a explicar y observar las actividades que te propone la investigadora. Tú tienes también que pensar y eso es una responsabilidad para los que confían en ti. No cabe duda que ha habido problemas y debe haberlos porque el mundo infantil es muy peculiar. No es lo mismo realizar las actividades a primera hora de la mañana que a última, la temperatura en nuestra Sevilla influye en el rendimiento y encima te debes adecuar al horario habitual de clase de los chicos, media hora. No te das cuenta que surgen los problemas hasta que no te pones a realizar las actividades y debes improvisar estrategias didácticas para captarlos, para que no pierdan la frescura. También ha habido sorpresas gratas, la que más me asombró fue el momento del dibujo. Todos sabemos del potencial de la música y la influencia emocional que ejerce en la persona pero yo nunca vi que se pudiera reflejar de manera tan fidedigna en una representación plástica, en un dibujo. Cuando comparaba los dibujos antes y después de la clase de música me asombraba. Seré sincero, había dibujos que al verlos me erizaban la piel y puedo asegurar que en la sesión de dibujo se le explicó a los niños de manera muy escueta lo que debían hacer. Hoja en blanco, lápiz, y – dibuja a una persona – punto en boca.

¿Cuál ha sido, en tu opinión, el aspecto más relevante de tu participación en la investigación?

La experiencia ha sido muy positiva porque he sondeado cómo se encuentran mis alumnos musicalmente porque las actividades propuestas para los niños son los elementos esenciales para el trabajo en Educación Musical Infantil en el campo de la rítmica.

Tras la investigación ¿Ha cambiado o evolucionado tu visión didáctica o pedagógica?

Sí.

En caso afirmativo ¿puedes concretar cuáles han sido estos aspectos y en qué ha consistido el cambio?

El evaluar a los niños me ha servido para observar sus movimientos y mejorar mi calidad en el movimiento. Realicé anotaciones que me han ayudado a reflexionar y mejorar en mis clases diarias de música. También me ha servido esta investigación, por la responsabilidad que tenía, para pensar minuciosamente la forma o estrategia para enfocar la actividad a los niños, para que no hubiera problemas a la hora de aplicarla y todos los niños y niñas supieran antes de someterse a la prueba, qué debían hacer sin dudar. Mantener la frescura en ellos para no caer en la rutina era mi premisa fundamental. En definitiva esta investigación me ha ayudado a observar y ser más escrupuloso en la utilización de la música que van a oír los niños.

¿Crees que la forma de enseñar implementada -donde la música que escucha e interpreta el niño es el principal conductor educativo- es compatible y adecuada para ser aplicada al proyecto E.M.I. de la Fundación Barenboim-Said?

Sí.

Explica por qué.

Pienso que la única manera que tiene el niño de poder escuchar e interpretar música de manera más natural es a través del cuerpo, que es nuestro canalizador entre el fenómeno sonoro y nosotros mismos. Si la pregunta se dirige por esta vertiente considero que este es el camino de enseñanza que debe seguir E.M.I. porque lo veo diariamente en ellos. La enseñanza musical en estas edades debe ser totalmente sensorial y la única manera fiable de representar esta sensación captada por los sentidos es a través de nuestro cuerpo. Una música variada automáticamente genera implícitamente emociones diversas y estados de ánimo positivos en nuestros niños y niñas que al terminar la sesión de música nos lo verifican los maestros y maestras los cuales ven en sus alumnos mejoras en sus quehaceres ordinarios de clase. Tengo la suerte de poder trabajar con algunos maestros y maestras vocacionales muy involucrados en la educación de sus alumnos que tienen muchos años de experiencia y me dicen sin dudar un ápice que las sesiones diarias de música son muy importantes para sus alumnos ya no sólo como refuerzo cognitivo y su aprendizaje musical sino lo más importante, son más felices. Vivimos en un mundo muy competitivo e individualista y los niños son el grupo humano menos adaptado y más vulnerable a estos cambios que surgen en la sociedad. Hay chicos tristes porque ven poco a sus padres que están trabajando todo el día y no les echan cuenta, hay chicos con problemas de comportamiento porque sus padres están separados... Mira, en esta vida que me ha tocado vivir me voy a quedar con pocas cositas que me guardaré en el baúl de mi memoria y una de ellas será la risa de un niño, otra el abrazo sincero, otra el beso impulsivo de alguno de ellos. Siento ponerme tierno pero creo que la gente todavía no ha descubierto el tesoro de la música.

¿Notaste cambios emocionales y de aprendizaje en los niños y niñas durante el periodo en que se aplicó el programa?

Sí.

En caso afirmativo concrétales.

La música es mágica, si cambiabas la música ellos cambiaban emocionalmente y cómo se encontraban al finalizar la clase dependía de la música con qué terminabas. Si terminas con actividades de pulsación, de ritmo, de intensidades los chicos se activan. Mientras que si acabas con melodía, silencio, o timbre se calman, siempre dependiendo de cómo vaya transcurriendo la sesión porque no siempre es así. Lo que sí está claro es que no hay término medio o una cosa u otra.

¿Qué piensas acerca de la observación del maestro en el aula?

Los maestros se portaron desde el comienzo genial. Fueron concientes de la importancia de la investigación y ayudaron en todo momento sin ningún atisbo de duda. Cuando había problemas de horario, no tenían ningún inconveniente en cambiar alguna hora para que los niños estuvieran más “frescos” para hacer la evaluación. En las sesiones siempre me apoyaron ayudando a mantener la calma en el grupo. Creo que la observación es imprescindible para el maestro

Indica las principales dificultades con las que te has encontrado al participar en la investigación.

- a. Mes de mayo y junio: Todos sabemos lo dificultoso que es trabajar en los últimos meses de curso. Las tutoras están estresadas acabando los programas del curso, la preparación de la fiesta de fin de curso, el cansancio acumulado de todo el curso.
- b. El calor: Sin duda el mayor problema. En nuestra Sevilla es complicado trabajar con 25 grados a las 9 de la mañana.
- c. Algunas incidencias de comportamiento: Cuando observabas sólo a grupos más reducidos los que no participaban podían llegar a agobiarse.
- d. Dificultades de comunicación: La acumulación de trabajo en estas fechas dificultaba la comunicación entre los especialistas, no obstante los correos electrónicos estuvieron calientes en esas fechas.
- e. El espacio de clase: Las clases no están adecuadas para los ejercicios de rítmica, existen muchos obstáculos que dificultan la fluidez en el movimiento. No obstante, sabiendo de esta carencia lo solventábamos colocando sillas y mesas en un rincón con el fin de dejar el máximo espacio libre posible
- f. Horario: En uno de los días la clase se realizaba después del recreo. Costaba volverlos a la tranquilidad después del jaleo del patio pero se conseguía aunque tardáramos un poco más.

En general todos los problemas que surgían a priori eran solventados y creo que no afectaron en demasía a los resultados.

¿Qué cambiarías de las pautas de observación utilizadas?

Principalmente especificaría con cuántos alumnos se realizarían cada prueba. Hay parámetros como silencio = parada en la que pueden intervenir muchos alumnos porque la observación es más fácil, pero hay otros parámetros como las marchas que si observas a un alumno porque no tienes claro como lo evalúas se te puede escapar la observación de otros, y hay ítems los cuales la observación en los primeros compases es esencial a la hora de evaluar. También me gustaría que se indicara la velocidad de las músicas sobre todo para actividades que son más rítmicas.

¿Qué aspectos educativos te gustaría remarcar o modificar del programa?

Me gustaría remarcar el trabajo con el contenido timbre asociado al parámetro formas corporales Si la memoria no me falla, fue un apartado que me sorprendió porque esperaba más desastre de lo que pasó, salieron respuestas afectivas e imaginativas muy interesantes, muchos se metieron en su mundo y comenzaron a expresar con el cuerpo situaciones y estados emocionales curiosos.

¿Crees que esta experiencia ha supuesto algún beneficio en tu competencia profesional?

Creo sinceramente que el beneficio no sólo ha sido para mi competencia profesional sino para la competencia del proyecto E.M.I. Vivimos en un panorama de Educación Musical muy difícil donde cada vez la importancia de la música en las aulas es menor. El proyecto E.M.I. es un islote dentro de este mar. Y los habitantes de este islote, los niños y niñas del proyecto, avanzan, y avanzan mucho. Y este avance es gracias a personas pensantes que aportan un granito de arena a la pedagogía musical infantil, terreno que sigue siendo virgen pero puedo asegurar que muy fértil a la hora de investigar. Y esta investigación te despierta, te aclara y te abre la mente y te da frescura en tus clases diarias de música, te da nuevas ideas para concebir actividades siguiendo la senda del programa y las pautas de observación realizadas. Me siento un privilegiado por pertenecer al grupo de especialistas de la Fundación Barenboim–Said que ha tenido el placer de trabajar con Eugenia Arús porque una tesis que fomenta el desarrollo evolutivo de las personas a través de la música es un paso más para la aceptación de la música dentro del panorama de la Educación.

Entrevista nº 4

Persona entrevistada: Director del proyecto E.M.I. de la Fundación Barenboim-Said.

Lugar: Sevilla.

Fecha: octubre 2009.

En líneas generales ¿qué le ha parecido la experiencia realizada?

La participación en el trabajo de investigación ha sido para los especialistas en música y todas las personas involucradas en el proyecto de Educación Musical Infantil de la Fundación Barenboim-Said una experiencia muy positiva y fructuosa. Desde su puesta en marcha en el curso escolar 2005-2006 el proyecto de Educación Musical Infantil ha crecido de forma considerable en términos cuantitativos (centros participantes, especialistas en música etc.) así como cualitativo. Al constante crecimiento cuantitativo es preciso introducir mecanismos de control de la calidad, dado que esto podría conllevar un descuido de los detalles. En el caso de E.M.I. esto significa, entre otros, poder analizar y controlar de forma continua la realización del proyecto y su máximo acercamiento a los objetivos propuestos a través de herramientas específicas. Desde su puesta en marcha la Prof. Arús ha sido una de los artífices del proyecto E.M.I. participando activamente en calidad de profesora de los cursos de formaciones para los especialistas del proyecto. Conociendo el proyecto desde “dentro” ha podido desarrollar herramientas específicas y a “medida”, como en el caso de los test y la pauta observación utilizados en la investigación, y que queremos poder introducir próximamente entre las herramientas de E.M.I.

¿Cuál ha sido, en su opinión, el aspecto más relevante de su participación en la investigación?

Como coordinador tengo y mantengo la visión completa de todas las partes del proyecto. Creo que en este rol haya podido ayudar en que los instrumentos utilizados en la investigación se adaptaran a las distintas características de los centros y del proyecto en general.

Tras la investigación ¿Ha cambiado o evolucionado en cierta manera su visión didáctica o pedagógica en el marco del proyecto?

La investigación ha sido un proceso que ha requerido inevitablemente una reflexión continua sobre cuestiones pedagógicas, didácticas y metodológicas. Un primer cambio se ha producido en el proceso mismo de la investigación dado que ha significado una toma de conciencia más profunda y precisa sobre el trabajo que se realiza en el aula. Un segundo cambio de naturaleza más “técnica” se realizará cuando, junto con la Profesora Arús, analizaremos los significados de los resultados de la investigación.

En caso afirmativo ¿puede concretar cuáles han sido estos aspectos y en qué ha consistido el cambio?

Todos los proyectos en general se articulan en tres partes íntimamente relacionadas entre sí. Un cambio en una de ellas repercute en las otras dos. La primera es la parte de la planificación y formulación de los objetivos. Aquí se concretan las visiones, el planteamiento general, las metodologías. En fin cómo y qué se quiere conseguir con el proyecto. En la segunda parte se realizan concretamente las ideas y se desarrolla la planificación. Un proyecto ha conseguido sus objetivos cuanto más la realización práctica coincida con la planificación es decir cuánto más los contenidos de la primera parte coincidan con la realización de la segunda. El mecanismo encargado de la verificación, del control y de la retroalimentación del sistema constituye la tercera parte. Los especialistas desempeñan el papel más importante en el ámbito del proyecto. En ellos “conviven”, en un cierto sentido, las tres partes del proyecto: ellos son depositarios de los objetivos, están encargados de la realización y del control y verificación del mismo. La clave para la fructuosa combinación de todas partes reside en la capacidad de observación y autocrítica de su propia acción educativa. Solamente con éstas podrán efectivamente analizar y evaluar la situación y aportar las correcciones necesarias o bien en los objetivos, en la didáctica o bien en la metodología.

Las herramientas utilizadas en la investigación son por un lado muy precisas en recoger las informaciones más importantes acerca de grado de interiorización de elementos musicales en los niños, el aprendizaje musical, y por el otro han demostrado ser muy eficaces en estimular la capacidad de observación de los especialistas en música.

¿Cree que la forma de enseñar implementada -donde la música que escucha e interpreta el niño es el principal conductor educativo- es compatible y adecuada para ser aplicada al proyecto E.M.I. de la Fundación Barenboim-Said?

Sí.

Explique por qué, por favor.

Por un lado la música que escucha e interpreta el niño (mientras que no sea exclusivamente la propuesta por él) es la que mejor refleja su grado de desarrollo psicofísico y la que mejor se adapta a su capacidad de aprendizaje. Por otro lado creo que el aprendizaje musical está vinculado al contacto con otras músicas, y de su capacidad de inducir otras representaciones mentales, en la acepción más “gordoniana” del término. Estas sí pueden ser estimuladas solamente a través de propuestas musicales por parte de los especialistas en música.

¿Notó cambios de actitud en los maestros participantes durante el periodo en que se produjo la investigación? En caso afirmativo concréte los, por favor.

Absolutamente. Como ya he dicho el periodo de investigación supuso un esfuerzo activo en los especialistas, una mayor atención en los detalles, un esfuerzo en la observación y autocrítica de su acción educativa.

¿Cree que esta experiencia ha supuesto algún beneficio educativo en los niños y niñas participantes en la investigación?

¡Seguramente! Los tests de música más conocidos, como los de Seashore, Wing, Bentley, Gaston, Drake, Gordon, Colwell etc. tienen como objetivo medir la capacidad analítica auditiva de unos pocos aspectos musicales, la altura, el ritmo etc. Estos tests dan pequeñas indicaciones sobre capacidad y habilidad musical para facilitar el acceso al estudio instrumental. Se revelan pero poco concluyentes a la hora de reflejar aspectos musicales propios de la educación musical infantil-no instrumental. Por el contrario los parámetros de la investigación (Pulsación = Organización regular de la acción corporal, Introducción musical = Preparación corporal, etc.) recogen de forma clara los aspectos musicales que se trabajan en el proyecto E.M.I. y ofrecen un cuadro completo sobre los objetivos y los contenidos alcanzables en la Educación Musical Infantil. A lo largo del año pasado hemos experimentado el PMMA (Primary Measures of Music Audiation) de Edwin Gordon y hemos podido apreciar una diferencia notable en la capacidad entre los dos tests de conseguir informaciones. Lo que se pretende medir con el PMMA es la capacidad de discriminación de los niños a partir de parejas de patrones melódicos y rítmicos. En la pauta de observación propuesta por la Profesora Arús los parámetros con los cuales se trabaja son más eficientes a la hora de devolver informaciones a los investigadores. En efecto se consiguen simplemente más informaciones, más informaciones detalladas, precisas y fiables y finalmente informaciones sobre aspectos más pertinentes al proyecto E.M.I. Con el test PMMA no hemos conseguido informaciones suficientes sobre el estado de aprendizaje musical de los niños y tampoco sobre las correcciones que podríamos aportar para mejorarlo. Por lo contrario con los tests de la Profesora Arús sí. En la sesión de análisis la calidad de los datos nos ha permitido formular una serie de propuestas de mejoras claras y viables y esto va a beneficiar directamente a los niños y niñas del proyecto.