

**DESARROLLO COGNITIVO
Y EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN
INFANTIL:
UN ESTUDIO DE CASO**





**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Máster Universitario Investigación e Innovación en
Currículum y Formación**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

*Desarrollo Cognitivo y Educación Musical
en Educación Infantil:
Un Estudio de Caso*

Granada, 6 de junio de 2023

Autor/a: SHEILA MARÍA CARBALLO PÉREZ

Tutor/a 1: ALMUDENA OCAÑA FERNÁNDEZ

Tutor/a 2: MARÍA LUISA REYES LÓPEZ

Resumen

En este trabajo se ha puesto el foco en la importancia de la implementación de la Educación Musical en la etapa de Educación Infantil, los beneficios que esta produce en el alumnado de estas edades, y su influencia en su desarrollo cognitivo y socioemocional. A través de un estudio de caso realizado en una escuela de música especializada en Educación Infantil (Gorgoritos) se describen y analizan las estrategias musicales que se ponen en juego y cómo influyen en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas participantes. Para llevar a cabo este trabajo empírico en primer lugar se ha realizado una revisión sistemática de la literatura sobre el tema en cuestión. Una vez establecido el marco de interpretación se ha llevado a cabo el trabajo de campo que consistió en la observación de sesiones de tres grupos de niños y niñas durante 4 semanas. El análisis y categorización de esas observaciones nos ha permitido identificar los beneficios que a nivel cognitivo y socioemocional proporciona la actividad musical. Los resultados sugieren que el entrenamiento musical, cuando cumple con criterios de calidad bien definidos, fomenta el desarrollo cognitivo y socioemocional siempre que se practique en un contexto sereno, de respeto, interés, de escucha y empatía, donde se promueva la imaginación y el pensamiento creativo a través de la cooperación, la motivación y la confianza, y en el que el alumnado pueda inventar y expresarse libremente a través del cuerpo y el movimiento.

Palabras clave: Educación musical; investigación cualitativa; estudio de caso; desarrollo cognitivo; educación infantil.

Abstract

In this paper we have focused on the importance of the implementation of Music Education in the Early Childhood Education stage, the benefits it produces in students at these ages, and its influence on their cognitive and socioemotional development. Through a case study carried out in a music school specialized in Early Childhood Education (Gorgoritos), the musical strategies that are implemented and how they influence on the cognitive and socioemotional development of the participating children are described and analyzed. In order to carry out this empirical research, a systematic review of the literature on the topic in question was first carried out. Once the framework of interpretation was established, fieldwork was carried out, which consisted of observing sessions of three groups of children for 4 weeks. The analysis and categorization of these observations allowed us to identify the cognitive and socioemotional benefits provided by musical activity. The results suggest that musical

training, when it meets well-defined quality criteria, fosters cognitive and socioemotional development as long as it is practiced in a serene context of respect, interest, listening and empathy, where imagination and creative thinking are promoted through cooperation, motivation and trust, and where students can invent and express themselves freely through the body and movement.

Keywords: Music education; qualitative research; case study; executive function; cognitive development; early childhood education.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	1
3. Objetivos	7
4. Metodología	7
4.1. Técnicas de investigación.....	8
4.2. Análisis de datos.....	10
4.3. Descripción del caso “Gorgoritos”	11
5. Resultados	13
6. Discusión y reflexiones finales	22
7. Limitaciones	24
8. Referencias bibliográficas	25
9. Anexos.....	32

1. Introducción

Debido al enorme potencial educativo que presenta la música para el desarrollo de las distintas dimensiones de los niños y niñas de Educación Infantil (EI), en este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se ha realizado un estudio de caso para analizar la influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado de esta etapa. Hemos llevado a cabo una observación, durante cuatro semanas, de tres grupos de niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y 6 años que asisten regularmente a sesiones de música en la escuela Gorgoritos. Además, hemos entrevistado a tres de sus docentes. La recogida de información se ha completado con el análisis de documentos como las programaciones, los objetivos del programa y la página web de la escuela además de mantener conversaciones informales con las coordinadoras del proyecto. Se ha elegido Gorgoritos como caso a estudiar por ser una escuela de música de referencia en Granada que desarrolla una Educación Musical Temprana (EMT) vinculada a la Universidad de Granada al ser empresa Spin-Off.

Las razones de la elección de la temática responden a dos factores: mi formación como Maestra de EI y mi vinculación con la música a través de la interpretación en la guitarra. Ambos factores han contribuido a generar preguntas sobre los posibles beneficios que presenta la música a nivel cognitivo y socioemocional del alumnado de estas edades. Además, he observado que en los últimos años existe un creciente interés de las familias en los programas de aprendizaje musical en edad temprana que necesitan de trabajos académicos que indaguen sistemáticamente en las posibles ventajas que aportan a la infancia. Este trabajo se ha estructurado de la siguiente forma: tras una introducción explicativa sobre el tema abordamos un marco teórico que revisa los trabajos de investigación sobre la temática del estudio. A continuación, definimos los objetivos y explicamos el enfoque metodológico, las herramientas de recogida de información y el proceso de análisis de datos desarrollado. Seguidamente, presentamos los resultados y, finalmente, mostramos los hallazgos principales que se han puesto a dialogar con el marco de interpretación elaborado a partir de la revisión bibliográfica inicial.

2. Marco teórico

La importancia de la implementación de la EMT en el aula de EI resulta evidente tras una revisión de la bibliografía en torno a cuáles son las dimensiones del ser humano que participan en la experiencia musical. Así lo afirman Kirby et al. (2022) en su investigación sobre los usos de la música en el aula de EI, cuando señalan que “la música está vinculada a una amplia gama de resultados positivos del desarrollo en la primera infancia” (p. 2). Existen otros autores como

Liljas e Iceberg (2022) que también apoyan esta idea al concluir con su estudio que “la investigación internacional demuestra que la enseñanza de la música tiene un efecto significativo en el desarrollo infantil” (p. 1).

Este entrenamiento a través de la música junto con el movimiento ha resultado de gran utilidad para progresar en las habilidades sociales, conductuales y motrices de dominio general del alumnado de estas edades (Lobo y Winsler, 2006; Zachopoulou et al., 2004). Además, la música es un lenguaje alternativo al lenguaje oral, una manera de expresión y comunicación, que ejerce una atracción sobre las personas, y que se manifiesta desde las primeras edades (Gómez, 2015). Es importante resaltar que los autores y autoras mencionados en este estudio han identificado distintas dimensiones del ser humano que están implicadas en la experiencia musical de la infancia. Nos referimos a la dimensión física, cognitiva y socioemocional.

Autoras como Adachi y Trehub (2012) entienden que un niño o niña en su primer año posee y utiliza competencias musicales básicas para integrarse e interactuar con su mundo socialmente y para desarrollarse a nivel cognitivo (como se citó en Young, 2016). De hecho, el entrenamiento musical puede llegar a influir en aquellas zonas del cerebro que tienen que ver con la función, estructura y sistema cognitivo (Rauscher et al., 1993; Schellenberg, 2006; Moreno et al., 2011; Schellenberg y Winner, 2011). La posibilidad de que se produzcan cambios en la estructura cerebral y en el desarrollo cognitivo es mayor si se comienza a practicar actividades musicales a una edad temprana, dando respuesta a ese entrenamiento de la música; además, es evidente que cuanto más tiempo se practique, mayores resultados positivos a nivel cognitivo se obtendrán (Shen et al., 2019). Se ha comprobado que cuando el entrenamiento es continuo y persistente en el tiempo se producen mejoras en la corteza auditiva y en el desarrollo neurofisiológico de los músicos (Zendel y Alain, 2013).

En un estudio realizado por Gillespie y Glider (2010), muchos de los docentes de EI que participaron en el mismo comentaron que usaban música día tras día para lograr un progreso en el desarrollo cognitivo del alumnado. Por ejemplo, utilizan la música para cambiar de actividad o con la finalidad de desarrollar otro tipo de aprendizaje en los niños y niñas (Arasomwan y Mashiy, 2021).

Young (2002) señaló que en el momento en el que los niños empiezan la educación formal, la actividad musical sigue siendo imprescindible para la motivación y el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, la música debiera ser un área de conocimiento clave en los procesos educativos por las implicaciones que tiene en el desarrollo del alumnado de EI, pues promueve la fluidez en el aprendizaje, la motivación, la cooperación, la espontaneidad y la confianza mediante la invención musical y la resolución de problemas (Tomlinson, 2013).

Investigaciones como las de Barrett (2007) y Bowman (2002) apoyan la idea de que los infantes que no reciben EMT pueden sufrir retrasos en su desarrollo en otras áreas clave de aprendizaje; y, además, Bowman (2002), observó cómo el pensamiento de los niños se forma en las actividades musicales a través de la "independencia..., la curiosidad, la flexibilidad y la mentalidad experimental" (Bowman, 2002, p. 75).

También se han encontrado evidencias de vínculos entre el entrenamiento del instrumento musical y la inteligencia. En un estudio de Schellenberg (2004), los niños de 6 años fueron asignados aleatoriamente en grupos para tomar lecciones de piano, canto o teatro o no recibir lecciones adicionales. Después de un año de intervenciones, los grupos de música superaron a los grupos de teatro y al grupo control en inteligencia general y en la mayoría de las subpruebas.

Dentro de la dimensión cognitiva encontramos otras "subdimensiones" de suma relevancia ya que también son promovidas gracias a la experiencia musical. Estas son la alfabetización y habilidades lingüísticas, las habilidades matemáticas y las funciones ejecutivas. En cuanto a la primera, se cree que las disposiciones de aprendizaje pueden modificarse momento a momento a través de las emociones que surgen con la práctica de la alfabetización (Pufall y Unsworth, 2004) y la música (West, 2009), requiriendo que estos niños y niñas pequeños den sentido a experiencias nuevas a la vez que crean nuevos conocimientos. Aplicar la alfabetización musical en aquellos niños y niñas que se encuentran en sus primeros años, mejora tanto la adquisición temprana de habilidades socioemocionales como el desarrollo correcto del habla (Cloete y Delport, 2015; Young, 2016). En este sentido, Brandt, Gebrian y Slevc (2012) comprobaron que, como la música y el lenguaje hablado están compuestos por tono, melodía, ritmo y tempo, cuando los docentes incorporan la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las habilidades de comunicación presentan menos dificultad para el alumnado a la hora de aprenderlas. Estos autores también compartieron la idea de que la música permite a los estudiantes mejorar sus habilidades de percepción, lo que a su vez influye sobre el aprendizaje del lenguaje y sobre la alfabetización. De esta manera, aconsejan el uso de la música para enseñar a los estudiantes habilidades de lenguaje y comunicación. Además, en una investigación llevada a cabo por Winsler et al. (2011), los resultados revelaron que los niños y niñas que habían recibido una formación musical demostraron una mejora significativa en el habla. El alumnado que ha recibido una educación musical desde la edad de seis años podía decodificar de una manera más rápida la prosodia del habla (Thompson et al., 2004).

Existen investigaciones que surgen con el fin de descubrir más sobre cómo los niños y niñas de estas edades co-construyen y comunican sus experiencias mediante actividades

musicales. El entrenamiento musical en estos niños y niñas debe ir acompañado de experiencias multimodales (mover, crear, reflexionar, tocar) para alcanzar el pensamiento simbólico (Young, 2003).

En este mismo sentido, la EMT puede también ser una vía útil para desarrollar las habilidades lingüísticas creativas; por lo que enseñar habilidades musicales en EI, puede promover las habilidades lingüísticas receptivas y expresivas, despertando así su interés en los libros y en la iniciación a la lectura (Herrera et al., 2014). La EMT que incluye cantar y tocar un instrumento permite que el cerebro del niño o niña esté mejor preparado para la lectura (Dixon, 2008). Además, esto respalda los resultados obtenidos por Herrera et al. (2011), que señalan que “las intervenciones tempranas empleando la música son un componente clave en el desarrollo de la lectura” (p. 380). Otros autores han establecido un vínculo significativo entre la conciencia del tono y la conciencia fonológica (Bolduc y Montesinos-Gelet, 2005; Tendall, 2009), indicando que la música y el aprendizaje de la lectoescritura están estrechamente relacionados.

Por otro lado, existen una serie de investigaciones que exponen cómo se debe introducir la EMT. Así, el entorno donde estos niños y niñas aprenden debe ser un lugar donde encuentren una gran variedad de colores, sonidos y texturas que les ayuden a experimentar vivencias musicales orientadas a la actividad, donde los maestros enriquezcan la alfabetización mediante discusiones reflexivas con ellos y ellas sobre la música que están creando (Harrop-Allin, 2010). Esta alfabetización también puede verse reforzada gracias a la creación de significado a través de la canción, que se consigue cuando la sintaxis o los elementos estructurales que componen el lenguaje se combinan en frases secuenciadas, dando sentido a una historia (Singer, 2008). Esto, a veces, suele desempeñarlo el docente de Educación Musical, quien enfatiza “la dinámica, el ritmo, la repetición de notas musicales en el mismo tono” (Tomlinson, 2013, p. 6), cantando frases musicales y añadiendo efectos musicales para que cobre vida la historia. De este modo, el juego autoiniciado desarrolla el vocabulario del niño o niña sobre el movimiento y la estructuración del espacio-tiempo, como una historia o un juego de rol narrativo (Young, 2003).

Siguiendo con las “subdimensiones” que encontramos a nivel cognitivo, además de las mencionadas anteriormente, las destrezas de otras materias como las matemáticas también pueden ser desarrolladas a través del empleo de actividades musicales como recurso de enseñanza (Cloete y Delpont 2015; Van Vuuren y Van Niekerk 2015). La música puede ocasionar distintas respuestas en las diferentes zonas del cerebro que repercuten al nivel cognitivo y emocional, ya que desarrolla la imaginación y la creatividad (Kochavi 2014).

Ambas importantes e imprescindibles para promover el aprendizaje matemático. Existen estudios que según Chao-Fernández et al., (2020) demuestran que la interdisciplinariedad entre la enseñanza de la música junto con las matemáticas influye de forma positiva en el desarrollo cognitivo y en los resultados académicos del alumnado. Por otro lado, estas autoras llevaron a cabo una investigación en la que se promovía el uso de la música para mejorar los resultados en las habilidades matemáticas de los estudiantes. En este estudio concluyeron que obtuvieron resultados positivos no sólo en cuanto a las matemáticas se refiere, sino que también resaltó un aumento del desempeño y motivación del alumnado (Chao-Fernández et al., 2020).

La EMT puede causar un gran número de beneficios en el alumnado de estas edades a nivel cognitivo, concretamente en el desarrollo de las FE y procesos relacionados con el desarrollo lingüístico y matemático; motor y socioemocional. Bowmer et al. (2018) afirman cómo la experiencia musical proporciona “una construcción cognitiva multidimensional que se refiere a obtener un control estratégico sobre sus propios procesos mentales” (p. 1), y está asociada con “la regulación orientada a objetivos de los propios pensamientos, acciones y emociones” (Moriguchi et al., 2016 p. 3). En el desempeño de las actividades musicales, los niños y niñas de EI muestran un alto grado de interés y motivación, lo que hace que la actividad musical sea un método adecuado para desarrollar las FE (Bowmer et al., 2018) que, como se expuso anteriormente, también forma parte de la dimensión cognitiva. Jaschke et al. (2018) consideran que estas funciones son las más adecuadas para transferir el aprendizaje de las habilidades musicales al funcionamiento cognitivo y al rendimiento académico. Esto lo justifica con la idea de que aprender a tocar un instrumento musical o aprender a cantar supone una demanda significativa de planificación, atención y memoria de trabajo.

La música, por tanto, influye positivamente en el desarrollo ya que favorece las habilidades socioemocionales como, por ejemplo, el comportamiento prosocial y la autorregulación, que al mismo tiempo impulsa a los niños y niñas a participar en otros aprendizajes distintos, y que también están relacionados con las FE y, a su vez, con las habilidades cognitivas. Atendiendo al ámbito de la autorregulación, Williams (2018) la define como “variedad de procesos relacionados con la regulación de la atención, el comportamiento y las emociones” (p. 87). Esta misma autora afirmó que intercalar actividades de sincronización de ritmo y movimiento con otras actividades basadas en la autorregulación, formaba una vía que permitía el desarrollo de la autorregulación del alumnado de EI (Williams, 2018). Por otro lado, teniendo en cuenta el comportamiento prosocial, se han encontrado efectos prosociales de interacciones musicales breves en algunos de estos estudios en los que participaron bebés (Buren et al., 2019) y niños y niñas de edades tempranas. Kirschner y Tomasello (2010), por

ejemplo, encontraron que los niños y niñas de cuatro años que participaban en actividades musicales cooperan más con sus compañeros y compañeras que otros niños y niñas de la misma edad que solo jugaban juntos en ausencia de música.

La música está presente en la vida de cada persona desde que nace y le acompaña a lo largo de toda su experiencia vital, llevando a cabo un rol muy importante en el proceso de socialización. Al final del segundo ciclo de EI, y a lo largo de esta etapa, este alumnado desarrolla, entre otras cosas, su dimensión social y sus capacidades de interacción con el entorno. En un estudio llevado a cabo por Ciurana y Alsina (2019), se demostró que, a partir de una intervención didáctica basada en la sensibilización musical, se desarrollaban positivamente las relaciones sociales, la exteriorización de sentimientos y emociones, apareciendo mejoras en el pensamiento creativo y divergente y nuevos interrogantes cognitivos. Por otro lado, a los niños o niñas de estas edades les llama la atención y les gusta el sonido y colaborar en actividades en las que la expresión musical tenga el papel protagonista (Ciurana y Alsina, 2019). También desarrollan una atracción por explorar los instrumentos musicales y todos aquellos objetos que produzcan sonido, así como sus gustos y preferencias musicales en cuanto al repertorio y actividades musicales llevadas a cabo en el aula (Delalande y Cornara, 2010; Pérez-Moreno y Reverté, 2019).

Es interesante destacar que aquellas actividades musicales que consisten en cantar, jugar con sonidos y moverse al ritmo de la música promueven la mejora de las habilidades motoras, entre otras (Adachi y Trehub, 2012; Hargreaves y Lamont, 2017; Young, 2016). Incluso Derri et al., (2001) realizaron una investigación donde integraron la música en actividades deportivas con niños y niñas de EI. Este estudio demostró que la música promovía efectos positivos y significativos en las habilidades motoras como galopar, saltar hacia delante y horizontalmente. A partir de estas evidencias, surgió la creación de programas de formación en los que se combinaba la música con el deporte. En otro estudio realizado por Pollatou et al., (2005), se llegó a la conclusión de que el sentido del ritmo musical se relacionaba con la coordinación motora del alumnado de EI, y por ello, apoyaron la incorporación de actividades rítmicas en el plan de estudios de la Educación Física escolar.

En definitiva, la música como componente cultural y comunicativo constituye una característica humana universal que aparece desde la primera infancia (Blaking, 1973; Peretz, 2006). En los últimos años, se ha prestado mucha atención a las actividades musicales en la primera infancia y cómo pueden influir en muchos aspectos diferentes de la vida de los niños y niñas. Además, puede observarse que los primeros años, desde el nacimiento hasta los cinco, es una época en la que las habilidades motoras, cognitivas, sociales, emocionales, lingüísticas

y musicales se desarrollan rápidamente (Ilari, et al., 2021). La música tiene un gran impacto en la plasticidad del cerebro, de manera que puede encontrarse una creciente evidencia de que existe una influencia positiva del entrenamiento musical a los dominios no musicales como, por ejemplo, las habilidades mencionadas anteriormente (Jäncke, 2009; Ilari, 2016). De esta forma, la maduración del infante se desarrollará a niveles más altos cuanto antes experimente de forma activa una relación con la música al igual que ocurre con otros tipos de capacidades (Levinowitz, 1998).

3. Objetivos

Partiendo del marco de interpretación anterior, elaborado a partir de una revisión sistemática de la literatura científica incluida en la base de datos WOS y Scopus en los últimos diez años, este trabajo de investigación tiene el propósito de aportar evidencias acerca de las implicaciones educativas de la EMT en áreas relacionadas con el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Observar los elementos que debe tener una actividad musical para que promueva el desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Identificar cuáles son los elementos de la acción pedagógica que favorecen ese desarrollo.

4. Metodología

La metodología utilizada es eminentemente cualitativa ya que se considera el paradigma de investigación más apropiado para lograr los objetivos de este estudio. Este tipo de aproximación nos permite una comprensión profunda de la realidad estudiada.

El enfoque metodológico de esta investigación es el estudio de caso. Este enfoque es de tipo interpretativo-cualitativo y estudia una realidad situada, específica y peculiar. Como señala Stake (2015), “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (p. 11). El estudio de caso permite “recoger de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras” (Cebreiro y Fernández, 2015, p. 666). Por lo que con este enfoque metodológico se lleva a cabo “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez, 1994, p. 85). En esta investigación el caso lo constituye una escuela de música de EMT donde se desarrollan procesos formativos con

niños y niñas de entre 0 y 6 años de edad principalmente. Para esta investigación se han seleccionado tres grupos que pasaremos a describir más adelante de manera detallada.

La elección del estudio de caso como enfoque metodológico se debe a la posibilidad de ampliar el conocimiento previamente expuesto en el marco teórico de este trabajo sobre el objeto de estudio y al hecho de que nos permite observar y analizar el fenómeno particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual se pretende realizar aportaciones con la mayor relevancia posible junto con una descripción minuciosa del proceso investigador que se ha seguido (Álvarez y San Fabián, 2012).

4.1. Técnicas de investigación

Lo verdaderamente importante de este tipo de metodología “es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos” (Cebreiro y Fernández, 2004, p. 666). Así, se han utilizado dos técnicas: la observación y la entrevista.

Las maestras de Gorgoritos utilizan una guía como instrumento de observación para llevar a cabo su labor docente y donde se recoge la idea destacada por Rogoff (1997) de estructurar este instrumento en torno a los tres planos de la actividad sociocultural: aprendizajes posibles, participación guiada y apropiación participativa. La utilidad de este instrumento de investigación no solo reside en la posibilidad de comprensión de la experiencia musical por parte del investigador, sino que las docentes también la pueden incorporar en su labor diaria como herramienta para el análisis y mejora de su actividad profesional. Así, la observación realizada ha integrado características de la observación estructurada y no estructurada (Simons, 2011).

En este estudio se ha llevado a cabo una observación no participante, procurando una focalización progresiva (Flick, 2004). Se comenzó haciendo una descripción general de las situaciones para captar los diferentes matices, permitir la aparición de preguntas y temáticas emergentes e identificar aquellos temas relacionados con los objetivos de la investigación. En observaciones sucesivas se fue focalizando la mirada a través del instrumento de observación (Reyes-López, Ocaña-Fernández y Montes-Rodríguez, 2023) que utilizan el grupo de docentes de este espacio educativo en sus clases y los elementos teóricos estudiados para la construcción del marco teórico de este trabajo.

Se ha seleccionado la observación como técnica de investigación porque permite “acercarnos a nuestro objeto de estudio de modo más directo que con otras prácticas de investigación al vernos envueltos en los ámbitos y prácticas concretas en las que se despliega

aquello que estudiamos” (García y Casado, 2008, p. 47). La observación proporciona una mayor fiabilidad en comparación con otros métodos debido a que la incorporación de la persona que observa “en el escenario que considera de interés para sus objetivos de estudio no solo permitirá señalar actitudes, comportamientos y valores de los agentes, sino que podrá acercarse a cómo se vivencian y enredan en un caso concreto” (García y Casado, 2008, p. 59). Esta técnica se basa en un ir y venir entre las prácticas observadas y las interpretaciones que quedará reflejado en el estudio. Para su realización se cuenta con un diario de observación (ver anexo 6) que se va redactando y describiendo el escenario analizado y lo que ha resultado significativo para después poder fundamentar nuestras conclusiones en esa descripción (García y Casado, 2008).

En este caso, la observación se desarrolla en el ámbito de la cotidianidad vivida por aquellos (García y Casado, 2008, p. 47) niños y niñas que interesa estudiar. Se interpreta, se busca y se da sentido a las experiencias observadas de este alumnado en un aula de música, para poder entender la influencia de la música sobre sus aprendizajes y distintas habilidades. Además, se puede conocer de una manera más exacta y segura el escenario donde el alumnado se desenvuelve a través de la música y de qué manera lo hace. Por lo que la observación nos permite “acercarnos al ámbito mismo en el que está pasando el proceso que estudiamos; su ánimo, el de inscribir los fenómenos sociales de nuestro interés en las prácticas y sentidos que los sustentan” (García y Casado, 2008, p. 52).

Esta observación se ha llevado a cabo a lo largo de cuatro semanas en las que se han seguido sesiones de música impartidas los lunes y miércoles. Cada una de estas sesiones se estructura en seis partes: saludo, parte rítmica, la conciencia, melodía, audición y despedida. Al final de cada semana, la observación sumaba un total de dos horas y quince minutos: los lunes se observaron dos sesiones de 45 minutos cada una, y los miércoles una de 45 minutos (ver anexo 1).

La entrevista se ha elegido como segundo instrumento debido a que es uno de los métodos más dominantes en este tipo de investigación y se basa en un único encuentro con los sujetos participantes después de haber solicitado su participación en el estudio. Durante la entrevista, se ha seguido una guía con los temas y preguntas que se querían tratar y se procedió a su grabación para llevar a cabo su transcripción (ver anexo 7) y análisis (Flick, 2015). Según Kvale (2011), la entrevista es una conversación con una estructura diseñada por el entrevistador y compuesta por unos objetivos previamente formulados por éste, siendo un acercamiento en el que predomina la escucha cuidadosa con el objetivo de conseguir conocimientos meticulosamente comprobados. Este autor señala que es el entrevistador quien dirige la

conversación de acuerdo a sus intereses en la medida de lo posible, siempre desde el respeto y promoviendo una experiencia positiva.

En esta investigación se ha llevado a cabo una entrevista grupal a tres docentes que responden a una serie de preguntas relacionadas con el tema que se quiere estudiar para obtener información necesaria y realizar la triangulación con la información obtenida de las observaciones. Gracias a esta técnica se ha podido aprender sobre las opiniones de las docentes y comportamientos de su alumnado, permitiendo adentrarnos en las dinámicas que se realizan en el aula de música para obtener la mayor información posible gracias a sus testimonios.

4.2. Análisis de datos

El proceso de análisis de datos es esencial en cualquier trabajo de investigación cualitativa. En este estudio se ha tratado de proporcionar una descripción detallada del contexto, de los acontecimientos y del significado de la información recogida realizando un proceso de triangulación con las docentes participantes en el estudio (Taylor y Bogdan, 1986). El objetivo es organizar las ideas que surgen del análisis de los datos que se obtienen y realizar comparación constante entre la información obtenida y las ideas que surgen del marco teórico de referencia.

Los pasos que se han seguido para el análisis han sido:

1. Categorización emergente del diario de observación (ver anexo 2) identificando una cualidad común que presentan una serie de datos que están relacionados entre sí. A través de la codificación abierta (Strauss, 1987) se han definido las categorías iniciales buscando sus características iniciales. Las preguntas que surgían a lo largo del análisis se anotaron para intentar posteriormente encontrar respuestas y facilitar las conexiones entre los diferentes temas que han surgido.

2. Ordenar esta categorización emergente en relación con la propuesta del marco de interpretación, buscando las categorías centrales, aunando aquellas que se relacionan entre sí para ir focalizando la teoría.

3. Una vez se han desarrollado las ideas clave, con el propósito de complementar y saturar la información, se ha realizado una entrevista grupal a las docentes del caso para que ayudaran a aclarar aquellos aspectos a los que no se pudo llegar a través de la mirada investigadora, a ampliar la información obtenida y a solicitar la validación de estas informaciones. Como señala Flick (2004, p. 192), el análisis e interpretación sirven para “desarrollar la teoría y, al mismo tiempo, es la base para la decisión sobre qué datos adicionales deben recogerse”. Así, el proceso de recogida de datos y análisis se realiza en espiral.

4. Los datos nos conducen a presentar el informe en el que se destacan las ideas más relevantes que permiten al lector situarse en el contexto que ha sido investigado.

5. Triangulación de fuentes. Los datos e información presentes en este estudio han sido recogidos a través de los dos instrumentos de investigación. Se ha consultado una serie de documentos relativos al centro proporcionados por las docentes y su página web. Continuamente se ha estado en contacto con la coordinadora del proyecto para solucionar cualquier duda que pudiera surgir. Las docentes han realizado una lectura sobre toda la información obtenida para esta investigación, lo que ha repercutido en el equipo docente ya que se han visto reflejadas a través de los datos recogidos, han reflexionado conjuntamente con la investigadora del caso y han valorado el hecho de que se le aportase un marco teórico con una información que desconocían y que les enriquece como profesionales en su trabajo. En este intercambio se ha producido la negociación del informe.

6. Ética y validez. Durante todo el proceso de investigación ha existido una negociación, colaboración, confidencialidad, equidad y compromiso con los participantes con el objetivo de “encontrar en la investigación el debido equilibrio entre el derecho a la privacidad del individuo y el derecho a saber de las personas” (Simons, 2011, p. 146). Además, se ha presentado un consentimiento informado con su negociación propia en el proceso de elaboración de informes para su posterior devolución de los principales hallazgos a la comunidad más allá de su formato académico a través de una sesión informativa a las familias de cara al final de curso. Para proteger la intimidad del alumnado participante y respetar su anonimato se han sustituido sus nombres por otros ficticios.

4.3. Descripción del caso “Gorgoritos”

Gorgoritos es una escuela de música que se distingue por ser Spin-off de la Universidad de Granada (UGR). Esto supone que todas las actividades que se llevan a cabo en esta escuela están respaldadas por los resultados que el grupo de docentes del departamento de Didáctica de la Expresión Musical que forman parte del equipo obtienen en sus investigaciones. Además de aplicar los avances de investigación externas, la investigación sobre la docencia forma parte de las señas de identidad de este contexto. Todas las docentes que participan en Gorgoritos llevan a cabo un proceso de investigación-acción sobre su propia práctica. Así, Gorgoritos es un espacio donde formación, investigación e innovación van de la mano en todo momento. El principal objetivo de esta escuela es implementar técnicas de comunicación y gestión emocional a través de la vivencia de la música y mediante el uso de ciertos recursos como son la voz, los instrumentos y el cuerpo.

El espacio físico que podemos encontrar en Gorgoritos no presenta demasiados estímulos visuales porque lo que se pretende es una limpieza del espacio para que el protagonismo lo tenga su acción educativa. Los espacios son lo más diáfanos posible, con tonos claros o neutros que no generan estrés y en los que haya el menor ruido posible con la intención de que la música sea la protagonista. Procurar estar en silencio es una de las normas esenciales de esta escuela, promoviendo un contexto sereno que favorezca la atención de los niños y niñas.

Para garantizar esta actualización constante y la calidad de las actividades que se realizan en la escuela, las docentes de Gorgoritos, presentadas como uno de los elementos del caso de este estudio, trabajan de forma colaborativa, programando y evaluando juntas y siendo a su vez evaluadas por profesores e investigadores de distintas universidades. En cuanto a su formación, además de tener la titulación superior oficial en música, tienen formación pedagógica y han recibido una formación específica diseñada por las investigadoras de la UGR para lograr que el trabajo que se hace con los alumnos y alumnas sea siempre riguroso y estable. Concretamente, las tres docentes están formadas en metodologías activas como Willems, Música in culla, Dalcroze, Orff, Kodály, Gordon... Una de ellas realizó un máster en musicoterapia y otra maestra hizo otro máster de investigación en artes, música e investigación estética. Dos de ellas llevan trabajando en Gorgoritos desde finales del 2018 y principios del 2019, y una de ellas lleva en Gorgoritos desde que empezó este curso. Para estas maestras, la estabilidad del equipo y trabajar de forma coordinada es fundamental, trabajan la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la colaboración (para poder construir un aprendizaje juntos), las relaciones sociales, la gestión emocional y la autorregulación. Mediante las actividades, fomentan los valores de igualdad, solidaridad y cooperación a través de la música, entendiendo ésta como un recurso indispensable para el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños y niñas.

El segundo elemento del caso es el alumnado que encontramos en las tres aulas que han sido objeto de estudio. Así, el grupo 1 (ver anexo 3), está formado por cinco niñas y dos niños de entre cinco y seis años que se caracterizan por ser muy participativos y por mostrarse con interés por realizar cualquier actividad musical. El grupo 2 (ver anexo 5), compuesto por seis niñas y cuatro niños de entre cuatro y cinco años, presenta una actitud muy participativa, sociable y empática, con ganas por aprender música. El grupo 3 (ver anexo 4) está formado por nueve niñas y un niño de edades comprendidas entre los cinco y los seis años. Este último es un niño que presenta trastorno de espectro autista (TEA) y que, aunque le cuesta relacionarse con los demás, llega a ser igual de participativo que sus compañeras quienes, por lo general, se mantienen atentas en clase y con mucha energía.

5. Resultados

Desde mi visión como maestra novel, dentro de las aulas de Educación Formal (en adelante EF) es muy habitual observar al alumnado distraído en cualquier momento, intentando evadirse de alguna manera de aquello que la docente le está transmitiendo o, incluso, negociando con ella para realizar otro tipo de actividad que le resulte más atractiva que la que la docente le propone. No obstante, debemos tener en cuenta que este tipo de situaciones no es generalizable ni a todo el alumnado de estas edades ni a todos los centros, sean de EF formal o no, ya que como puede verse en las sesiones de la escuela de Gorgoritos, su alumnado se mantiene en un estado permanente de escucha y atención activa.

Viñeta extraída del diario de observación.

La docente comienza a cantar mientras se golpea en las piernas para seguir el ritmo. El alumnado la imita y la observa, prestando atención y en silencio. Enseña un carrillón, y de éste saca cada una de las partes que lo forman; las reparte a cada uno mientras los demás observan y escuchan la nota que le da al compañero o compañera y sin interrumpir a nadie.

Tras la investigación llevada a cabo para este estudio, se ha podido observar que tanto las normas de un centro educativo, la presencia o no de ciertos estímulos visuales dentro de él y las estrategias docentes son muy importantes para orientar al alumnado hacia un estado de atención, concentración y escucha plena. Pero a continuación, pondremos nuestra atención en la actividad musical que es el eje en torno al que gira la actividad en esta escuela.

El modo en que se articula la actividad musical compartida con niños y niñas de esta etapa influye considerablemente para que estos beneficios realmente se produzcan. Las estrategias que las docentes observadas ponen en marcha son cruciales para lograr el clima apropiado que permite la focalización de la atención, la regulación corporal y emocional, el desarrollo de la memoria de trabajo y la actitud de presencia en el instante de los más pequeños. En concreto, las estrategias utilizadas por las docentes de Gorgoritos destacan por mantener una actitud personal de presencia plena en el instante, utilizar recursos musicales (variaciones de intensidad, fraseo cuidado y contratante, elementos rítmicos variados, uso de la voz cantada con precisión riqueza y perfecta afinación, etc.) y no musicales como objetos de sencillo manejo (pañuelos, cintas, telas saquitos contrapesados etc..) que ayudan a mantener la atención de forma sostenida dentro de la actividad musical compartida. *“Nosotras planificamos cada*

semana las sesiones con mucho detalle para que cumplan los principios de contraste y repetición que son la base del aprendizaje de los más pequeños” (docente Patricia).

Como consecuencia de la cuidada planificación, la sesión de música transcurre de forma fluida sin que se produzcan interrupciones ni cortes, lo que repercute significativamente en la actitud de los niños y las niñas. Esto da lugar a que ellos y ellas se sientan cómodos y seguros y poco a poco se vayan incorporando a la actividad de forma natural guiados por sus propios ritmos de aprendizaje. A lo largo del curso, las normas de convivencia van estando claramente definidas de forma que las docentes no necesitan emplear frases con connotaciones negativas para acabar con comportamientos que pueden perjudicar el ritmo de la sesión musical y para ayudar al alumnado a comprender que hay ciertas cosas que no deben realizar en una determinada situación. Así, podemos encontrar también algunas otras estrategias captadoras de atención que pueden no estar relacionadas con lo musical y tienen que ver con la importancia que en este espacio se le otorga al respeto y al aprendizaje entre pares.

“Cuando estamos todos en un grupo: menganita está bien sentada, fulanita está bien sentada (...) y esa persona se sienta sin que tú le digas que no está bien sentada, como diciendo que también quiere que le digan que está bien sentado, entonces se sienta” (docente Patricia). *Aunque, como ya hemos señalado, la mayoría de los recursos usados para mantener al alumnado presente y atento son de carácter musical ya que, incluso, para comunicarse entre ellos se expresan a través de la música. “Yo trabajo mucho la modulación de la voz, o sea, si algún niño empieza a distraerse, como tú cambies algo en tu voz (o más fuerte o flojito), dicen uy, ¿qué ha pasado?”* (docente Elena).

De esta manera, la característica que más destaca dentro de esa adecuada comunicación que existe entre docente y discente es la comunicación cantada. Ésta es empleada por todos, de manera que se relacionan cantando constantemente sin la necesidad de tener que hablar en casi ningún momento: las docentes preguntan cantando, explican cantando, llaman la atención del alumnado cantando, expresan todo lo que realizan cantando; y el alumnado responde también cantando de una manera natural.

“Si tienes que dar alguna indicación rápida al momento, pues, lo cantas. Además, también porque Gordon decía que todo tenía que ser cantado, y en las clases de bebés no se habla nada. Eso lo llevamos a los más mayores, y no hablamos para no interrumpir el discurso musical (...) y ellos se van contagiando y también lo hacen cantando” (docente Patricia).

A través de este tipo de comunicación logran que si algún niño o alguna niña está más disperso dirija su foco de atención de nuevo a la docente o al grupo. Esta estrategia, además beneficia la dimensión comunicativa y el desarrollo del lenguaje pues se habitúan a descifrar la comunicación multimodal.

Viñeta extraída del diario de observación.

La maestra canta para cambiar de actividad y guardar el material, y así, si introducen una nueva actividad, captan mejor la atención de los niños, o si hay alguno distraído, deja de estarlo. La docente reparte un pandero a cada uno, y les dice cantando que todos los panderos deben estar “dormidos” o los guarda, porque observa cómo alguno comienza a golpearlo antes de tiempo. Si no paran de tocarlo cuando ella todavía no lo ha pedido, dice “¡Jau!” mientras se cruza de brazos y el alumnado la imita.

Como consecuencia de lo anterior, se puede afirmar la existencia de una relación entre la música y el lenguaje hablado. Al fin y al cabo, ambos comparten una serie de semejanzas (melodía, composición en frases, ritmo...) que indican que sus cualidades tienen mucho que aportar al aprendizaje de ambos. De hecho, las mismas docentes, son conscientes de la importancia del trabajo educativo a través de la música, cuestión que destacaron durante la entrevista.

“Hay alumnos a los que les ayuda la música a hablar. Es más fácil para ellos tener ese contexto musical. La rima, la poesía les ayuda a recordar pequeñas frases o canciones (...) (docente Patricia). Con la música también trabajan mucho el cantar una frase, por ejemplo, primero la cantamos, luego le quitamos la melodía y la decimos semicantando, y luego la decimos hablando. La música es un pegamento que les hace unir las palabras” (docente Elena).

En línea con la literatura consultada vemos cómo la práctica musical en edades tempranas promueve un aumento significativo del habla. Las docentes de este espacio educativo son conscientes de que las capacidades cognitivas y comunicativas de estos niños y niñas no se pueden desarrollar solamente desde su trabajo semanal en las sesiones de música nos muestran el modo en que mantienen comunicación con las familias y reconocen el valor de otras iniciativas promovidas éstas para superar algunas de las dificultades de aprendizaje que presentan algunos niños. *“[...]por ejemplo, va a música y aquí potenciamos que haga ese trabajo, pero también irá a un logopeda, a un pedagogo, a un terapeuta... Entonces, atribuirle todo eso solamente a la música, creo que es un poco de mente cerrada, porque claro, hay miles de cosas que pueden influir” (docente Patricia).*

Sin embargo, las tres maestras están de acuerdo en que las actividades musicales sí que potencian las habilidades lingüísticas del alumnado e incluso lo han experimentado con algún alumno en concreto.

“Lo potencia absolutamente. Por ejemplo, Domingo cuando empezó en clase casi no hablaba, no sabía construir frases, y ahora canta todo, habla mucho más” (docente Elena).

Ese entrenamiento musical que se desarrolla dentro del aula se lleva a cabo a través de una serie de herramientas que giran en torno a una comunicación multimodal que se promueve mediante distintas actividades donde el alumnado se mueve, crea, reflexiona, toca, canta, observa, escucha (Young, 2003). Es una metodología que facilita el aprendizaje pero no solo de conocimientos sino de competencias que les servirán para otros contextos, ya que promueve la creatividad y el aprendizaje de asumir un rol activo y autónomo que podrán extrapolar a situaciones de su vida diaria. Además, al realizarse dentro de un ambiente en el que predomina las relaciones de empatía y respeto donde la serenidad y la calma son el elemento esencial para comunicarse, se van a mejorar los resultados obtenidos a través de esas experiencias multimodales y éstas, al mismo tiempo, benefician esas relaciones sanas dentro de un contexto sereno, comunicativo, pacífico, ordenado, respetuoso y, a la vez, creativo.

Por ejemplo, destaca la existencia de actividades en las que al seguir un ritmo musical calmado y de baja intensidad, ellos también tienden a realizar movimientos calmados y lentos que estén en sintonía con ese ritmo musical, y se promueve la aparición de emociones que siguen ese compás tranquilo, evitando emociones explosivas y desarrollando un autocontrol emocional.

Viñeta extraída del diario de observación.

La docente anuncia que se van a convertir en estatuas mientras ella canta una canción relajante. Mueven lentamente los brazos de distintas formas, y después, la maestra les pregunta “¿qué movemos ahora?” y cada uno le va

De hecho, nada más comenzar la sesión, entran en el aula cantando una canción que indica que tienen que entrar en silencio, ayudándoles a incrementar su interés por la clase de música, y manteniendo el orden. De esta manera se les ayuda a lograr la autorregulación emocional tan necesaria para poder hacer significativo el aprendizaje.

Viñeta extraída del diario de observación.

Entran de uno en uno en clase mientras la docente acompañada de una de sus alumnas, Luna, cantan una canción como si fueran un tren y reproducen el sonido del mismo con un volumen bajo y lentamente. Los demás entran callados.

Este contexto de aprendizaje musical cuidado y sereno ofrece la posibilidad de lograr objetivos de aprendizaje que desarrollen esa autorregulación emocional donde los niños y niñas reaccionan adecuadamente a cualquier situación o cambio con el que pueden no estar de acuerdo, pero en el que intentan adaptarse a la situación de forma natural. Las maestras son conscientes de que disponen de este recurso como una estrategia para promover un ambiente confortable que tenga en cuenta los estados emocionales de cada una y que les permita desarrollar la flexibilidad cognitiva.

“Trabajamos mucho con los contrastes: mucha energía o bajarla a tope, tocar y parar, mucha necesidad de movimiento para realizar la carrera, el salto, el baile o el aporrear el instrumento. Explicarles que corremos o saltamos porque sabemos que lo necesitan pero que ahora vamos a parar para luego irnos a dormir o al contrario” (docente Elena).

Se ha evidenciado cómo el alumnado interviene en cada sesión musical a través de la puesta en práctica de ciertos mecanismos de autogestión emocional. Así, demuestran que se ajustan adecuadamente a las distintas dinámicas realizadas en clase de música y que reconocen sus propias emociones hasta en momentos en los que no están a favor de alguna situación dada durante la sesión. Son características difíciles de observar en un alumnado de edad temprana, quienes normalmente suelen tener berrinches cuando alguna de estas situaciones y otras semejantes ocurren en el aula o en cualquier contexto.

Viñeta extraída del diario de observación.

La docente reparte distintos roles a diferentes alumnos. Una alumna se queja para sí misma, pero en voz alta, porque siempre le toca el mismo rol pero no se queja a la docente, autorregulando esa emoción de desagrado, y acabando por aceptarlo sin discutir con la maestra.

Las docentes también exponen situaciones en las que alguno de los niños logra expresar esas emociones una vez reconocidas.

“Ayer, Luca estaba tocándose el ombligo todo el rato y le pregunté qué le pasaba y él me dijo que le dolía un poco la tripa (...), u otros que parece que les cuesta entrar a clase y es porque están cansados. Y después de todo el curso dialogando con ellos y reconociendo ese tipo de emociones, ya son capaces de expresarlo (...) porque ven que tú los entiendes” (docente Elena).

A lo largo de esta exposición de principales hallazgos encontrados existe una idea clave que presenta una conexión clara con la música: el movimiento del cuerpo. El simple hecho de que la música sea un elemento sonoro y posea un ritmo influye en el movimiento permitiendo la ventaja de que no se use casi la palabra salvo para explicar ciertas dudas puntuales. De esta manera, las docentes llevan a cabo actividades en las que la lateralidad, la coordinación y el esquema corporal tienen mucho protagonismo a la hora de realizar el entrenamiento musical en el aula. Por lo que son un buen recurso tanto para enseñar música como para que el alumnado se mantenga activo dentro del aula al mismo tiempo que potencia una serie de habilidades motoras de las que más tarde harán uso de una forma natural. De esta manera, también las actividades se hacen más atractivas para ellos al estar constantemente en movimiento y no sentados durante un largo periodo de tiempo como he observado que sucede en las escuelas durante mis prácticas en la educación formal.

“Al mover distintas partes del cuerpo ellos van explorando el movimiento de esa parte, cómo va sonando, van conociendo su propio cuerpo. Trabajamos mucho la coordinación, y tocar y cantar a la vez, tocar y escuchar mientras tú estás tocando otra cosa diferente a lo que tocan los demás; aprender el tema de la lateralidad, el seguir las direcciones que sigue todo el grupo; el movimiento desplazado, el movimiento en el sitio, el movimiento lateral, hacia delante, hacia detrás, de espaldas, compartido, individual, en parejas, los niveles. Es darle todas las opciones para que ellos entiendan el espacio y para que ellos se puedan mover” (docente Elena).

Las maestras, conocedoras de que los niños y las niñas aprenden a través del cuerpo, se valen de la actividad motriz para mantenerlos activos en todo momento y que no desaparezca esa actitud de presencia que les hace estar atentos a las actividades propuestas. Además, como podemos leer de sus palabras, la actividad motriz no sólo está prevista en la planificación de la sesión, sino que se acomoda a través de la observación del estado de los pequeños, a las necesidades concretas de movimiento de cada grupo en cada sesión concreta.

“Si estamos sentados, “¡de pie!”; si estamos de forma individual, “¡parejas!”, “¡grupo!”; (...) si queremos mantener la actividad, hay que darle un giro porque ya estás viendo que demandan otra cosa” (docente Cecilia).

Durante las actividades realizadas, que los niños estén tranquilos y manteniendo un orden depende de la estructura de la sesión sólida y planificada que presentan las maestras. Su actuación no se basa en la improvisación, sino que preparan cada uno de los detalles para procurar una implicación total del alumnado de manera que se produzca lo que Rogoff (1997) denomina apropiación participativa. Ésta surge de dos modos: ampliación de los contenidos de las actividades planteadas, proponiendo unos nuevos objetivos que ansían conseguir; y anticipación al detectar lo que va a pasar sin la necesidad de que la docente comience una actividad, reconociendo un movimiento, sonido u objeto que precede a esta.

“Les damos espacio para que puedan crear y lo recogemos, lo incorporamos, y eso les da ganas y ven que lo que ellos aportan vale y enriquece la actividad” (docente entrevistada).

Además, esa rutina interiorizada se debe a la repetición de cada una de esas actividades que los niños ya conocen porque las experimentan cada semana, desarrollando la memoria de trabajo y permitiendo esa falta de ruido y aumento de concentración.

“Muchas veces ya son capaces de asociar un movimiento o un comienzo de una canción o una forma de presentar. Ayer saqué un bolsito que suelo sacar para una actividad y en seguida una niña reaccionó nombrando la actividad (...) (docente Patricia). *Es memoria de trabajo y rutina”* (docente Elena).

Tener una estructura de clase predeterminada y que el alumnado conozca por repetición es otra de las claves para que se siga con éxito la sesión sin salirse de la planificación planteada previamente. Además, el alumnado no pierde el hilo de lo que están realizando gracias a la interconexión entre las actividades realizadas en una misma sesión y que están también relacionadas con actividades de sesiones anteriores que el alumnado logra recordar y le anima para seguir el ritmo de la clase y seguir aprendiendo, respetando la zona de desarrollo próximo definida por Vigotsky y ampliando la zona de desarrollo potencial.

La dimensión espacial también está prevista y contribuye a la consecución de los objetivos de cada sesión. Las docentes se sitúan a la misma altura que el alumnado para que estos no se sientan a un nivel inferior, que es lo que se suele encontrar siempre en las aulas de EF donde existe una relación de jerarquía docente-alumno en la que el primero siempre queda por encima del segundo, transmitiendo una relación de poder. Sin embargo, cuando existe una relación horizontal, como en Gorgoritos, el alumnado siente que es igual de importante que los demás y que existe un sentimiento de inclusión que le incita a ser partícipe de la sesión y a aumentar su interés por aquello que se realiza porque se le da su lugar. Podría ser esto una de las claves de la gestión emocional de los niños que, a su vez, da lugar a esa actitud de presencia.

“Los tratamos como iguales. En ningún momento hay algo que puedan observar que no sea de respeto, que no sea horizontal; ni una mala palabra, un grito... ni entre nosotras” (docente Elena).

Siguiendo con esta relación horizontal, la docente se incluye dentro de las actividades como una más, haciendo partícipes a todos en cualquier situación musical. Su implicación y demostración de interés constante hacia aquello que quiere compartir con el alumnado es clave para que ellos se vean incluidos, comprendidos y atendidos en este espacio, sintiéndose, al mismo tiempo, parte del grupo e igual al resto. Gracias a esto, participan por iniciativa propia expresándose cuándo y cómo les apetezca, sin perder su esencia ni su propia expresión e iniciativa.

“Somos las primeras que nos tiramos al suelo. Si hay que saludarse sacando la lengua, somos las primeras en hacerlo... vivimos con naturalidad todo lo que a ellos se les ocurra (...) y luego ellos lo hacen porque ven que está bien, que es una manera más de saludarnos y nos divertimos” (docente Patricia).

Por otro lado, es obvio que no todo el alumnado tiene el mismo carácter ni la misma personalidad. Por lo que en Gorgoritos también se dan situaciones en las que algún alumno está menos presente y contraviene las normas de clase. Cuando esto sucede, las docentes le dan su lugar en todo momento, prestándole el tiempo que sea necesario para que logre entender cuándo debe o no manifestar ciertos comportamientos.

Viñeta extraída del diario de observación.

Alma sigue jugando con una boa de plumas que usaban para identificar a los bailarines en un juego de rol. La docente se acerca a ella explicándole que es el momento de guardar y que, por favor, guardase la boa. Alma no responde y sigue a lo suyo, pero la docente se mantiene tranquila y sin presionarla hasta que logra que lo comprenda y deja de hacerlo.

Las docentes se dirigen al alumnado siempre de forma calmada y serena, respetando los tiempos de cada uno de ellos. De esta forma, se sienten escuchados y comprendidos dentro del aula, y esto ayuda a que, posteriormente, ellos hagan lo mismo y también escuchen y comprendan a sus compañeros, compañeras y docentes. Así, actúan de la misma manera con aquel alumnado más tímido.

“Esta niña tiene una timidez brutal y se sienta apartada de todos, pero no podemos dejarla de lado, sino constantemente incluirla de la forma que sea: acercando la alfombra aquí, dejándole aquí el objeto y ella lo coge cuando se siente preparada, aunque luego se vuelva a ir” (docente Cecilia).

De esta manera, consiguen desarrollarse y evolucionar sintiéndose mejor con ellos mismos al observar su propio progreso y dándose cuenta de que pueden dejarse llevar dejando atrás esa timidez que les atormentaba.

“Este niño era súper tímido y súper listo, se autobloqueaba, y ahora fluye, canta, lee, y toca de maravilla” (docente Elena).

Este alumnado lleva a cabo una gestión sana de las relaciones entre iguales, mostrando preocupación, interés, un comportamiento altruista y de cooperación, gracias al ambiente que sus maestras crean en el aula de música donde comparten miradas, gestos, movimientos y risas, y están en constante interacción con todos bailando, cantando... Esa cooperación se extrapola a situaciones que no son estrictamente didácticas y donde los estudiantes tienen la iniciativa para ayudar a sus compañeros, compañeras y a las docentes, para que se sientan incluidos, presentando un sentimiento de conciencia social y altruismo, es decir, un comportamiento prosocial.

“Hay un niño que tiene parálisis cerebral (...) y ellos le tienen en cuenta, se levantan y me ayudan a que él toque las claves, (...) se reconocen entre ellos, se escuchan, se dan espacio para intervenir, y se ayudan. También porque nosotras siempre intentamos poner situaciones para que esto pase continuamente y lo entrenen” (docente Patricia).

Viñeta extraída del diario de observación.

Mireia no quería compartir un saludo con los demás, y Sonia le dice “Te saludamos así”, mientras realiza un gesto. La docente le pregunta a Mireia si quiere que se le salude de esa manera, y ella asiente con la cabeza.

En definitiva, los elementos que contribuyen a esta situación son la mediación musical y la ausencia de ruido visual (muñecos, muchos colores, objetos colgando...), siendo así Gorgoritos un lugar sin distracciones y donde se realizan actividades musicales en las que la inclusión, el entendimiento y el respeto son varias de las claves principales para su desempeño; donde se promueve un pensamiento creativo a través de la experiencia musical, donde el silencio, la calma y la tranquilidad son normas esenciales del centro, y donde su equipo docente

atiende activamente a cada alumno y alumna por igual. La confluencia de los elementos descritos contribuye al enriquecimiento personal de los pequeños que se manifestarán más tarde en el aula a través de una precoz capacidad de atención y escucha activa, mostrando empatía e interés por los demás, desarrollando así el control de su comportamiento y autorregulación emocional.

6. Discusión y reflexiones finales

Una vez presentados los principales hallazgos, vamos a destacar las evidencias extraídas de este estudio empírico y las vamos a poner a dialogar con las que se defiende en los estudios que presentamos en el marco teórico.

En relación a cuáles son los elementos relacionados con el desarrollo cognitivo y socioemocional que la actividad musical promueve en este espacio podemos afirmar que en el trabajo realizado en Gorgoritos se observa el desarrollo de las FE. El control inhibitorio y, más concretamente, la capacidad de estar presente es una de las FE que se trabaja con más intensidad en este espacio. El alumnado, gracias a la actitud y estrategias docentes principalmente puestas en marcha a través de la experiencia musical, consigue mantener la atención durante un periodo de tiempo más o menos extenso para lo que, según mi experiencia como maestra novel, suele ser lo normal en un aula con estudiantes de estas edades. Además, la ausencia de estímulos visuales, de muchos colores, objetos distractores, etc., en esta escuela ayuda a que no exista una pérdida de la atención constante. Esta idea difiere de la que sostiene Harrop-Allin (2010) cuando expone que la existencia de muchos colores, sonidos y texturas les permiten experimentar vivencias musicales orientadas a la actividad propuesta. En el caso estudiado los objetos, los instrumentos y la fantasía ocupan un lugar justo evitando el exceso y respondiendo en cada caso a las necesidades específicas de las características de la música propuesta.

En cuanto a la forma de actuar del equipo docente, no surge como algo improvisado durante las sesiones, sino que siguen una estructura firme que preparan previamente con la ayuda de una guía de observación diseñada a partir de las tesis de Rogoff (1997). Al usar esta guía cada semana, se promueve la actitud de presencia en el alumnado fomentando el desarrollo de las FE. Las maestras no están preocupadas si un niño de repente se despista en un momento concreto, sino que le invitan y esperan a que intervenga cuando le apetezca. Además, ellos atienden a lo que sucede y fluyen sin quedarse estancados en sus estados emocionales. Como consecuencia se produce una autorregulación de atención, comportamiento y emociones desarrollada gracias a la forma en la que se lleva a cabo el entrenamiento musical en el aula, tal

y como lo afirma Williams (2018). Además, se producen situaciones en las que son capaces de reconocer esas emociones y de expresarlas a la maestra sin ningún tipo de pudor, así pues, Ciurana y Alsina (2019) comparten esta idea cuando señalan que la música genera resultados positivos en la exteriorización de sentimientos, emociones y en las relaciones sociales.

Por otro lado, se intercalan actividades que implican un movimiento del cuerpo, cantar, jugar con sonidos o bailar al ritmo de la música y que están relacionadas con el desarrollo de la autorregulación, tal y como señala Williams (2018), ya que para el alumnado de estas edades son importantes los múltiples contrastes para redireccionar su atención. Estos contrastes empleados por las docentes recogen una variedad de sonidos, objetos, movimientos usados en las tareas que permite experimentar vivencias musicales relacionadas con la actividad a la vez que enriquecen las habilidades comunicativas, como explica Harrop-Allin (2010); y al mismo tiempo se promueve el desarrollo de las habilidades motoras (Young, 2016; Adachi y Trehub, 2012; Hargreaves y Lamont, 2017). Por ejemplo, en Gorgoritos se observa el desarrollo de la coordinación motora a través de la realización de movimientos corporales que se combinan con la música; por lo que, como bien exponen Pollatou et al., (2005), esta coordinación está relacionada con el ritmo musical y, por ende, con la actitud de presencia del alumnado.

A nivel musical, con la edad de 5-6 años comienzan a ponerle nombre a lo que realizan, trabajan la improvisación, relacionan la altura de los sonidos con la altura en su cuerpo, la coordinación (tocando y cantando a la vez), diferencian la voz hablada de la cantada, la precisión para seguir el pulso (seguir un patrón rítmico), por lo que la idea expuesta por Ilari et al. (2021), se afirma cuando señala que en los primeros años (0 a 5 años) las habilidades motoras, cognitivas, sociales, emocionales, lingüísticas y musicales de los niños se desarrollan rápidamente.

También se emplea una metodología activa y colaborativa basada en la empatía, el respeto y la tranquilidad. Esto promueve un ambiente musical en el que la motivación, la cooperación, la espontaneidad y la confianza mediante la invención musical y la resolución de problemas (Tomlinson, 2013) están presentes y son reconocidas por el alumnado, a quien le impulsa a mantenerse atentamente activo ya que se siente escuchado y comprendido por las maestras. Esta cooperación, como indican Kirschner y Tomasello (2010) se fomenta si se trabaja junto con la actividad musical, pero más concretamente, con esta forma de poner en juego la música.

Una de esas formas es la comunicación cantada que las docentes utilizan añadiendo distintos efectos musicales (Tomlinson, 2013) mientras cantan aquello que desean explicar cuando algún alumno necesita un toque de atención para volver a estar presente. Ésta, además,

ayuda al desarrollo del vocabulario del alumnado, como señala Young (2003), por lo que las explicaciones cantadas de las docentes ayudan a impulsar la dimensión comunicativa consiguiendo un desarrollo correcto del habla del alumnado. Ésto se debe también a la relación estrecha que existe entre la música y el lenguaje hablado que recogen Brandt, Gebrian y Slevc (2012) al mencionar que ambos están compuestos por tono, melodía, ritmo y tempo, idea que comparten las docentes de Gorgoritos.

Así pues, si el entrenamiento musical se ejecuta de una manera consciente y con estos elementos presentados se demuestra que el hecho de que los niños estén atentos, se expresen libremente, creen, y que lo hagan a través del cuerpo y el movimiento desarrolla las FE porque están en una actitud de presencia, ya que como afirmaban los autores Miyake y Friedman (2012), éstas FE están relacionadas con la gestión del pensamiento, acciones y emociones.

Finalmente, este estudio ha puesto de manifiesto la consecución de beneficios a nivel cognitivo, socioemocional y motor gracias al entrenamiento musical que se realiza en Gorgoritos cada semana. Así, con relación a lo que señalan Young (2002) y Shen et al. (2019) es imprescindible que los niños de edades tempranas experimenten la actividad musical para impulsar la motivación y el desarrollo cognitivo ya que cuánto mayor tiempo se practique, se obtendrá un mayor número de resultados positivos. Pero estos beneficios no se obtienen por el simple hecho de hacer música, sino que la forma en la que las docentes la ponen en juego es fundamental. Es importante que se analicen estos ejemplos de buenas prácticas y que, a partir de estas experiencias educativas informadas desde los procesos de investigación-acción se diseñen propuestas formativas que permitan dar a conocer las estrategias de participación guiada que deberían caracterizar una educación musical de calidad para la infancia.

7. Limitaciones

Aunque se ha llegado a una saturación de la información adecuada con el tiempo de observación empleado en la investigación somos conscientes de que un estudio longitudinal a lo largo de varios años nos permitiría tener información interesante de la evolución de los niños y niñas participantes, así como de la acción pedagógica de las docentes. También hubiera sido interesante poder observar a estos niños y niñas en otros contextos para observar en qué medida la mediación musical es determinante o no en su comportamiento.

8. Referencias bibliográficas

- Adachi, M., y Trehub, S. E. (2012). “Music Lives of Infants.” En G. McPherson y G. F. Welch. *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 229–247). Oxford University Press.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-13. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Arasomwan, D. A., y Mashiy, N. J. (2021). Early childhood care and education educators’ understanding of the use of music-based pedagogies to teach communication skills. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.896>
- Barrett, M. S. (2007). “Surface and depth”: Generative tensions for a “comprehensive” view of music education. *Music Education Research International*, 1(1), 25-41. <http://cmer.arts.usf.edu/content/articlefiles/955-MERI01pp25-41.pdf>
- Blaking, J. (1974) *How musical is man?* University of Washington Press.
- Bowmer, A., Mason, K., Knight, J. y Welch, G. (2018). Investigating the Impact of a Musical Intervention on Preschool Children’s Executive Function. *Frontiers in Psychology*, 2 (2389), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02389>
- Bowman, W. (2002). Educating musically. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 63-84). Oxford University Press.
- Brandt, A., Gebrian, M. y Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Bolduc, J., y Montésinos-Gelet, I. (2005). Pitch Processing and Phonological Awareness. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 19(1), 3–14. <https://doi.org/10.1037/h0094043>

- Buren, V., Degé, F., y Schwarzer, G. (2019). Active music making facilitates prosocial behavior in 18-month-old children. *Musicae Scientiae*, 25(4), 449–464
<https://doi.org/10.1177/1029864919892308>
- Cebreiro, B. y Fernández, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia (Eds.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Ediciones Aljibe.
- Chao-Fernández, A., Mato-Vázquez, D., y Chao-Fernández, R., (2020). Influence of musical learning in the acquisition of mathematical skills in primary school. *Mathematics*, 8(11), 1-13. <https://www.mdpi.com/2227-7390/8/11/2003>
- Ciurana, M., y Alsina, M. (2019). El aula de música como ambiente sonoro de aprendizaje en Educación Infantil. *Electronic journal of music in education*, (44), 42-62.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/15595/14644>
- Cloete, E. y Delport, A. (2015). Music education in the grade R classroom: How three teachers learned in a participatory action inquiry. *South African Journal of Childhood Education* 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.4102/sajce.v5i1.351>
- Delalande, F. y Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257-268.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504812>
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*, 6, 16–25.
<https://doi.org/10.1080/1740898010060103>
- Dixon, S. D. (2008). Language is everywhere! Universally designed strategies to nurture oral and written language. *Young Exceptional Children*, 11(4), 2-12.
<https://doi.org/10.1177/1096250608320283>

- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. *Anuario de Psicología*, 36(1), 127-129.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- García, A. A. y Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En A. J. Gordo y A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (pp. 47-73). Pearson Educación.
- Gillespie, C.W. y Glider, K.R. (2010). 'Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behaviour', *Early Child Development and Care*, 180 (6), 799–808. <https://doi.org/10.1080/03004430802396530>
- Gómez, J. (2015). Didáctica de la música. Manual para maestros de Infantil y Primaria. UNIR.
- Hargreaves, D. J., y Lamont A. (2017). *The Psychology of Musical Development*. Cambridge University Press
- Harrop-Allin, S. (2010). Recruiting learner's musical games as resources for South African music education, using a multiliteracies approach [Tesis Doctoral, Universidad de Witwatersrand]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16237.79849>
- Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O., y Ropp, C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 367-386.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández- Smith, G., y Costa-Giomi, E. (2011). Effects of phonological and musical training on the reading readiness of native and foreign Spanish-speaking children. *Psychology of Music*, 39(1), 68-82. <https://doi.org/10.1177/0305735610361995>
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23-39. <https://doi.org/10.1177/1321103X16642631>

- Ilari, B., Helfer, S., Huynh, T., Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., y Welch, G. (2021). Musical activities, prosocial behaviors, and executive function skills of kindergarten children. *Music and Science*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1177/20592043211054829>
- Jäncke, L. (2009). Music drives brain plasticity. *F1000 Biology Reports*, 1(78), 1-7. <https://doi.org/10.3410/B1-78>
- Jansen van Vuuren, E y Van Niekerk, C. (2015), Music in the Life Skills classroom. *British Journal of Music Education*, 32 (3), 273-289. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000340>
- Jaschke, A. C., Honing, H., y Scherder, E. J. A. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, (103), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103>
- Kirby, A., Dahbi, M., Surrain, S., Rowe, M. L. y Luk, G. (2022). Music Uses in Preschool Classrooms in the U.S.: A Multiple-Methods Study. *Early Childhood Education Journal*, 1-15 <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01309-2>
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Kochavi, J. (2014). Musica Speculativa for the Twenty-First Century: Integrating Mathematics and Music in the Liberal Arts Classroom. *Journal of Mathematics and Music*, 8, 117–123. <https://doi.org/10.1080/17459737.2014.927013>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- Levinowitz, L.M. (1998). The importance of music in early childhood. *General Music Today*, 12(1), 4-7. <https://doi.org/10.1177/104837139801200103>

- Liljas, J.M., y Iceberg, J. (2022). 'I can teach you that': a study of musical interaction as a learning-generating practice in Swedish preschool everyday environments. *Early Years*, 1-14 <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2088703>
- Lobo, Y. B., y Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15, 501–519. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, 3, 1-27. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8439>
- Miyake, A., y Friedman, N. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., and Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22, 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Moriguchi, Y., Chevalier, N., y Zelazo, P. D. (2016). Editorial: Development of executive function during childhood. *Frontiers in Psychology*, 7(6) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00006>
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.004>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Pérez-Moreno, J. y Reverté, L (2019). Las actividades musicales preferidas de la voz de los propios niños y niñas de cuatro años. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 19-34. <https://doi.org/10.7203/LEEME43.13985>

- Pollatou, E., Karadimou, K., Gerodimos, V. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*, 175, 361–369. <https://doi.org/10.1080/0300443042000270786>
- Pufall, P. B., y Unsworth, R. P. (2004). *Rethinking childhood*. Rutgers International Press. <https://doi.org/10.36019/9780813558325>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., and Ky, C. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature* 365:611. <https://doi.org/10.1038/365611a0>
- Reyes-López, M. L, Ocaña-Fernández, A. y Montes-Rodríguez, R. (2023). Guía de observación y análisis de la experiencia musical. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8010548>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. P. Bronckart y J. V. Wertsch (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*. 15(8), 511–514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *J. Educ. Psychol.* 98, 457–468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Schellenberg, E. G., y Winner, E. (2011). Music training and nonmusical abilities: introduction. *Music Percept.* 29, 129–132. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05744.x>
- Shen, Y., Lin, Y., Liu, S., Fang, L. y Liu, G. (2019). Sustained Effect of Music Training on the Enhancement of Executive Function in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 10 (1910), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01910>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Singer, L. (2008). Accessing the musical intelligence in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 49-56. <https://doi.org/10.1177/183693910803300208>

- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tendall, R. A. (2009). *The effects of singing and movement in a K-1 reading first program*. [Tesis doctoral, University of Iowa]. <https://eric.ed.gov/?id=ED535388>
- Thompson, W. F., Schellenberg, G., y Husain, G. (2004). Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46–64. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.1.46>
- Tomlinson, M. (2013). Literacy and music early childhood: multimodal learning and design. *Sage Journals*, 3, 1-10 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013502498>
- West, T. (2009). Music and designed sound. En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*. (pp. 284-292). Routledge.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85–100. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-y>
- Winsler, A., Ducenne, L., and Koury, A (2011). Singing one's way to self-regulation: the role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Devopment*, 22, 274–304. <https://doi.org/10.1080/10409280903585739>
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three to four year olds. *British Journal of Music Education*, 20, 45-49. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005284>
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 28, 9-21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., y Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Education Journal*, 19, 631–642. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005>

Zendel, B. R., y Alain, C. (2013). The influence of lifelong musicianship on neurophysiological measures of concurrent sound segregation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25, (4), 503–516. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00329

9. Anexos

ANEXO 1.

Tabla 1.

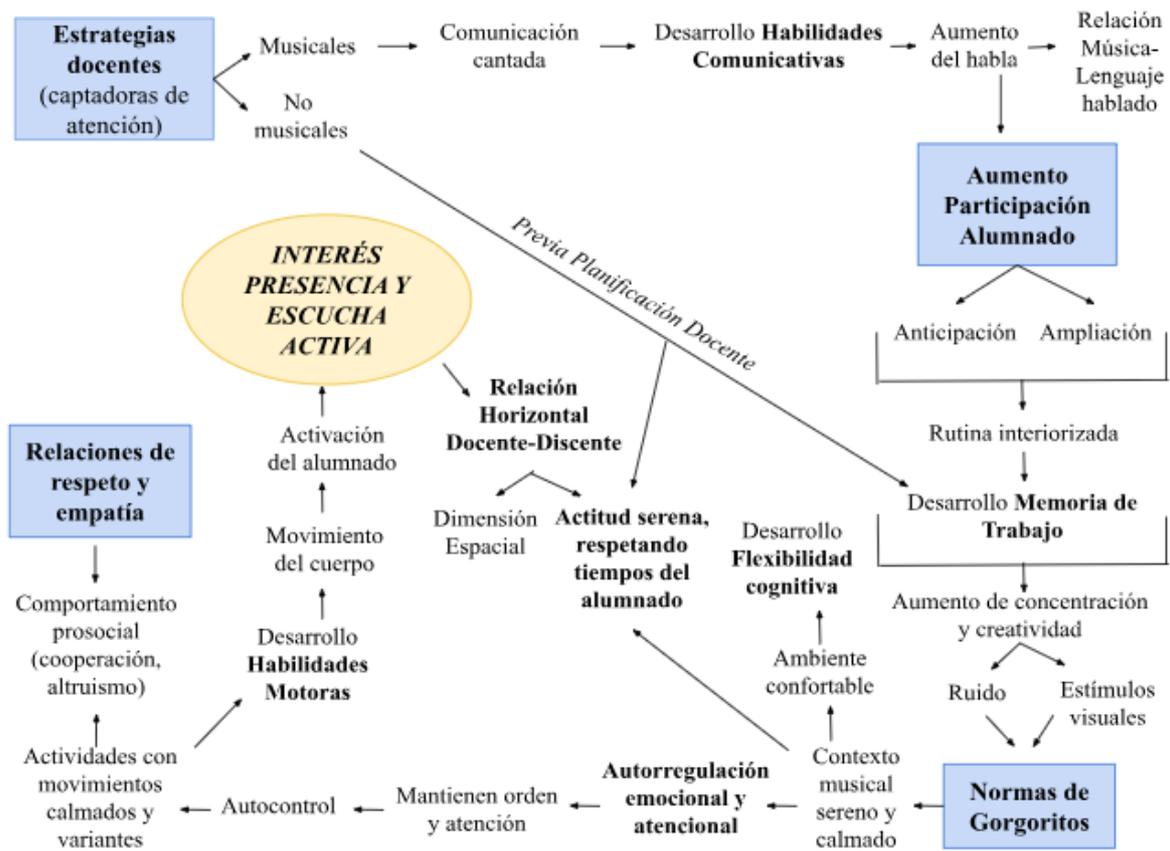
Cronograma de las sesiones observadas.

	Edad del alumnado y horario de la sesión correspondiente		
	6-7 años (17:00 a 17:45)	4-5 años (18:00 a 18:45)	5-6 años (17:00 a 17:45)
1ª semana	Lunes, 6 de marzo		Miércoles, 8 de marzo
2ª semana	Lunes, 13 de marzo		Miércoles, 15 de marzo
3ª semana	Lunes, 20 de marzo		Miércoles, 22 de marzo
4ª semana	Lunes, 10 de abril		Miércoles, 12 de abril

ANEXO 2.

Figura 1.

Elaboración del sistema de categorías.



ANEXO 3.

Tabla 2.

Características del alumnado de la primera sesión del lunes.

<p style="text-align: center;">Grupo observado: Música y movimiento II</p>			
<p style="text-align: center;">Horario: Lunes 17:00-17:45</p>			
<p style="text-align: center;">Docente: Patricia</p>			
ALUMNO/A	EDAD/FECHA DE NACIMIENTO	TIEMPO EN GORGORITOS	OBSERVACIONES DE LA DOCENTE
Alma	16/08/2016 6 años	Desde el curso 18-19	Musicalmente es muy competente. Le gusta ser la líder del grupo y a veces llevar la dirección de la clase
Alexis	11/11/2017 5 años	Desde el curso 21-22	Aprende muy rápido. Es tímido al principio pero que ya se siente muy cómodo en las clases
Alejandra	05/02/2017 6 años	Desde el curso 19-20	Muy responsable, respetuosa y correcta
Gaia	23/10/2016 6 años	Este curso	Alegre y risueña. En algunas ocasiones le cuesta mantener la atención y la concentración
Luca	01/10/2016 6 años	Desde el curso 19-20	Aprende muy rápido. Le gustan los retos musicales, pero la parte dedicada a la expresividad le resulta menos interesante
Olimpia	18/07/2016 6 años	desde el curso 19-20	Participativa y alegre, disfruta mucho con las sesiones de música
Vicky	29/12/2016 6 años	Desde el curso 19-20	Tímida, pero le encanta la música. Es participativa y responsable

ANEXO 4.

Tabla 3.

Características del alumnado de la sesión del miércoles.

Grupo observado: Música y movimiento I			
Horario: Miércoles 17:00-17:45			
Docente: Patricia			
ALUMNO/A	EDAD/FECHA DE NACIMIENTO	TIEMPO EN GORGORITOS	OBSERVACIONES DE LA DOCENTE
Alma	19/06/2017 5 años	Este curso	Muy participativa. Lo entiende todo muy bien. Le encanta la música
Celia	14/03/2017 6 años	Desde 19-20	Aprende rápido. Tiene mucho temperamento y le gusta liderar el grupo
Luna	14/11/2017 5 años	Desde 20-21	Muy sociable y participativa. Disfruta mucho con las sesiones
Jimena	12/10/2017 5 años	Desde curso 20-21	Tranquila y calmada, a veces le cuesta mantener la atención
Luna	13/09/2017 5 años	Este curso	Lo entiende todo muy bien. Es alegre y sociable. Le gusta mucho cantar
Miguel	02/02/2017 6 años	Este curso	Diagnosticado TEA. Aprende rápido, pero no tiene muchas habilidades sociales, ni entiende algunos códigos de comunicación
Tamara	23/03/2018 5 años	Desde curso 20-21	Alegre, enérgica, sociable y muy participativa
Valentina	16/06/2017 5 años	Desde curso 20-21	Es bastante irregular en la asistencia y eso se traduce en que a veces le cuesta adaptarse a la dinámica de clase. Es muy participativa y sociable
Vicky	23/09/2017 5 años	Desde curso 20-21	Muy tímida, introspectiva y reservada. Le gusta la música, pero no le suele gustar participar de manera individual.
Gracia	31/12/2017 5 años	Este curso	Le encanta la música y es muy participativa. En ocasiones demanda mucha atención y no deja espacio para que intervengan los demás compañeros y compañeras

ANEXO 5.

Tabla 4.

Características del alumnado de la segunda sesión del lunes.

Grupo observado: Música en familia 4-5 años			
Horario: Lunes 18:00-18:45			
Docente: Cecilia			
ALUMNO/A	EDAD/FECHA DE NACIMIENTO	TIEMPO EN GORGORITOS	OBSERVACIONES DE LA DOCENTE
Raimundo	28/06/2018 4 años	Este curso	Muy participativo y sociable.
Agustín	09/06/2018 4 años	Desde el curso 21-22	Disfruta de la música con los compañeros, tiene 2 amigos en clase y suele emparejar con ellos.
Amelia	23/06/2018 4 años	Este curso	Es una niña tranquila, observadora, y participa en todo momento de la actividad pero sin querer destacar
Luca	06/08/2019 3 años	Desde curso 21-22	Tiene carácter y un poco brusco, a veces le cuesta estar presente en la actividad
Luna	03/08/2018 4 años	Desde curso 20-21	Canta sin parar, mucha imaginación, se va autorregulando y dejando paso y oportunidad a los compañeros
Esmeralda	23/01/2018 4 años	Desde este curso	Amiga de 2 compañeros de clase, muy participativa
Laura	07/08/2018 4 años	Desde curso 21-22	Tiene un corazón enorme, disfruta de la música y participa de la actividad en todo momento. La música le ayuda a estar presente, parece ser que es un poco dispersa pero en clase no sucede eso
Mireia	06/06/2018 4 años	Este curso	Muy tímida, introspectiva y reservada. Participa desde su rincón, poco a poco se acerca a la alfombra, imita algún gesto
Sonia	15/08/2018 4 años	Este curso	Le encanta la música y es muy participativa. Atenta a todo
Luís	13/11/2018 4 años	Desde el curso 21-22	Amigo de 2 compañeros. El curso pasado tenía un poco de retraso en el lenguaje, la música le ayuda a superarlo

ANEXO 6.

Diario de observación.

LUNES 6 DE MARZO

Primera clase (6-7 años):

- Docente: Patricia
- Duración: 45 minutos
- N° de alumnado: 7 (5 niñas y 2 niños)
- Descripción:

Comienza la clase con la formación de una fila realizada por el alumnado en la puerta del aula (por fuera del aula) mientras la docente canta una canción cuya letra expresa que todos y todas se mantengan en fila mientras se incorporan en esta los demás compañeros y compañeras.

Esta forma de entrar en clase (cantando) pudo ser utilizada por parte de la docente para poder captar la atención de los niños y niñas, ayudándoles a incrementar su interés por la clase de música, y manteniendo el orden de la clase.

Me sorprendió que, aunque es cierto que no son demasiados alumnos y alumnas como los que podemos encontrarnos en un aula de educación formal, el alumnado se mantenía en fila haciéndole caso a la maestra, sin dejarse llevar por los nervios de entrar rápido al aula. Me ha llamado la atención ya que, teniendo en cuenta la edad del alumnado, no es muy habitual que niños y niñas de estas edades sean capaces de mantener la calma cuando llegan al aula con tanto entusiasmo.

Una vez la docente les da permiso para entrar en el aula, los niños y niñas se quitan los zapatos y abrigos para, posteriormente, sentarse en la alfombra que se encuentra situada en el centro del suelo del aula. En esta, el alumnado se sienta formando un semicírculo entre todos, colocándose la docente en frente de ellos y ellas, de manera que puedan verse todos las caras. En este momento en el que están todos sentados, la docente les pregunta cómo están y los niños y niñas responden respetándose el turno de palabra (sin que haga falta que la docente lo ordene). Cuando el alumnado, como característica propia de esta edad, no cesaba de hablar contando experiencias de su vida, la docente irrumpió pidiendo que se presentaran cantando y siguiendo cierto ritmo con palmas y golpecitos en las piernas. Una vez decían su nombre, tenían que decir cuál era su planeta favorito, mientras seguían cantando y no paraban de marcar el ritmo correctamente.

Por un lado, el hecho de respetar el turno de palabra de sus compañeros y compañeras fue de las primeras cosas que me pareció muy interesante. Normalmente, por lo que he experimentado en las prácticas del grado, en los colegios en los que he estado el alumnado durante la asamblea no solían estar en silencio mientras hablaba a quien le tocaba, y la docente tenía que regañarle; e incluso aún regañándole, seguían hablando.

Por otro lado, me llamó la atención la coordinación que tenían al cantar mientras seguían bien el ritmo y hacían, a su vez, distintos movimientos. De hecho, en ese momento, el alumnado quiso que yo también me presentara, y no salió como esperaba. Pensaba que, al saber cantar y tocar la guitarra a la vez, realizar actividades de ese tipo (de coordinación) no se me daría mal del todo, pero no fue así. Por lo que también pensé que sería cuestión de práctica (también teniendo en cuenta los nervios que tenía al ser el primer día) y que esos niños y niñas, tal vez, ya habrían realizado esa actividad o alguna parecida en algún momento, de manera que, como yo, personalmente, noté al conseguir cantar y tocar a la vez, llega un momento en el que realizas ciertas actividades casi sin darte cuenta gracias a la práctica continuada.

En la siguiente actividad, Patricia, la docente de esta clase, comenzó a hacer el sonido propio de una mosca mientras preguntaba a los niños y niñas de qué animal se trataba. Los niños y niñas participaban constantemente verbalizando insectos que pudieran hacer ese sonido. Y una vez resuelta la duda, comenzaron a hacer dos sonidos distintos: uno para espantar/aplastar la mosca (“*plas plas*”) y otro para el sonido de la mosca (“*bzzz, bzzz*”). Mientras reproducían los sonidos a la vez que lo hacía la docente, estos sonidos iban acompañados de golpecitos en el suelo, en la mano... que hacían como aplastar la mosca, pero diferenciando ese sonido del que produce la mosca. Después, en esta misma actividad, cada uno tenía que inventar una contraseña en forma de sonido para espantar la mosca; de manera que, de uno en uno, iban participando en la actividad.

La participación ordenada del alumnado me pareció algo muy interesante de destacar por la misma razón que he destacado cómo respetaban el turno de palabra. Pero, además, eran sorprendentes las ganas de los estudiantes por participar, al igual que la invención por parte de los mismos de un sonido nuevo, sin “copiar” algún otro sonido reproducido por sus compañeros y compañeras. También me llamó la atención la capacidad que tenían para aprender rápidamente la diferenciación entre los dos tipos de sonido, reproduciéndolos a la misma vez que realizaban el movimiento correspondiente a cada uno de ellos, ya que el cambio de una

actividad a otra o la ampliación de la actividad era llevada a cabo por la docente de una manera bastante inmediata.

Una vez terminada la anterior actividad, la docente sacó unas plantillas de fieltro en las que aparecían unas figuras musicales en un orden predeterminado. Cada figura tenía un nombre distinto formado por sílabas que el alumnado iba nombrando mientras la señalaba. Después hicieron lo mismo pero en grupos (que iban cambiando), y quien iba señalando las figuras era la docente. Para terminar esta actividad, la docente pidió que se realizara lo mismo pero usando el sonido de la mosca anterior (“*bzzz, bzzz*”), de manera que según el tiempo de cada figura musical, el sonido era más largo o más corto.

La asimilación y relación entre los sonidos con los que ya reconocían las figuras musicales junto con los nuevos que habían aprendido de la mosca fue tan rápida como sorprendente. Personalmente, creo que habría sido más común que la docente tuviera que dedicar más tiempo a la explicación de la actividad o a detallarla con más ejemplos, pero en este caso fue suficiente con una breve explicación de 5-10 segundos por parte de la docente, y el alumnado consiguió realizarla rápidamente. Además, era una actividad muy útil para que aprendiesen, prácticamente sin darse cuenta, la duración de cada una de las figuras (esta parte de la actividad, también la ejecutaban correctamente).

Patricia se levantó a coger otro material distinto para la siguiente actividad, y se colocó en otra zona de la alfombra, pero sin que los alumnos y alumnas dejaran de mantener un semicírculo delante de ella. Sacó un pentagrama hecho con fieltro que colocó sobre la alfombra y entre ella y el alumnado, y contó un cuento que trataba sobre una bruja que alargó sus dedos para formar un pentagrama y así ordenar las notas musicales. Mientras la docente hacía el gesto de alargar los dedos, el alumnado también hacía lo mismo, por lo que dio la impresión de que ya conocían el cuento. En este momento, los niños y niñas tenían que señalar, de uno en uno, el espacio o línea del pentagrama, de manera que cuando la docente preguntaba por la tercera línea, el alumno o alumna al que se lo pidiese tenía que señalar la tercera línea contando de abajo a arriba.

En esta última actividad, siguieron con la colocación de las notas en el pentagrama (de uno en uno), y una vez colocadas, primero leían las notas de arriba a abajo y de abajo a arriba, y como última parte de esta actividad, la docente preguntaba por notas al azar a cada uno, y como ya

estaban colocadas, solo tenían que señalarlas. Durante esta actividad se observaba una interacción constante docente-alumno, de forma que participaban en cada una de las preguntas que la maestra realizaba. Además, cada explicación durante la actividad va acompañada de una canción, cantada por la docente.

Por un lado, el cuento de la bruja que usan para explicar para qué sirve el pentagrama me pareció una manera muy útil y práctica de enseñarles su existencia, función y contenido. Incluso, más adelante, escribí el cuento completo para poder usarlo el día de mañana en un aula con mi futuro alumnado. En esta actividad, lo único que la docente tuvo que recordar una o dos veces al alumnado era el orden para contar las líneas y espacios del pentagrama (de abajo a arriba), y ellos seguían realizando la actividad sin desanimarse por el error cometido. Me sorprendía que son 6 años ya supieran la posición de las notas que se encuentran en cada línea y espacio ya que, a pesar de ser algo básico en educación musical, teniendo en cuenta mi experiencia con la música (en la educación formal), eso fue lo único que yo aprendí durante toda la Educación Primaria.

Por otro lado, todos querían participar durante la actividad y se notaba en sus caras que les parecía muy interesante lo que estaban aprendiendo. A pesar de estar entusiasmados por participar, seguían esperando que llegara su turno observando a sus compañeros, y si alguno se equivocaba observaban la explicación de la maestra. Es decir, con 6 años mantienen la atención constante en la actividad.

Me llamó la atención la actuación de la docente de estar constantemente cantando cada cosa que realizase, porque no me esperaba que fuese todo “tan musical”. Iba con la idea de encontrarme simplemente con actividades relacionadas con la música y explicaciones habladas. Pero al mismo momento que me sorprendió, también me pareció lo más adecuado, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que los niños y las niñas estén en pleno contacto con la música durante los 45 minutos que se encuentran en el aula de música.

En la siguiente actividad, la maestra canta y baila sentada en la alfombra mientras los niños y niñas la imitan. La docente cantaba “¿Qué es lo que hay allí de colores? ¿Qué es lo que hay allí de colores mil? El arcoíris”, y al mismo tiempo, sacaba de una bolsa de tela una serie de círculo de colores de fieltro (cada círculo de un color distinto: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, añil y violeta). Los colocó en el suelo formando una fila (sin parar de cantar la canción del arcoiris)

y saltaban sobre ellos con los pies juntos o a la pata coja mientras cantaban nombrando el color sobre el que pisaban. Uno de los niños del aula inmediatamente dijo que esos colores también podían ser las notas musicales, no solo los colores del arcoiris; y efectivamente, cada color representaba una nota musical, que también podía ser escuchada por la entonación con la que la docente cantaba cada color.

Cada vez que se cambiaba de actividad, la docente directamente cantaba otra cosa distinta subiendo el volumen de la voz para llamar la atención de los niños y niñas. Fue interesante porque no explicaba hablando que se iba a pasar a otra actividad distinta, sino que con ese cambio de volumen y canto, el alumnado deducía que se iba a comenzar otra nueva actividad.

En cuanto el alumno comentó la relación notas-colores, inevitablemente mis ojos se dirigieron hacia él. No esperaba ver tan pronto una asimilación tan rápida del sonido y afinación de cada nota musical por parte del alumnado y, en ese momento, solo me preguntaba cómo había sido capaz de aprender tal cosa, porque destacaba por encima de sus compañeros.

Cuando se pusieron de pie y comenzaron a saltar sobre los colores, pensé en que era una actividad en la que se podía utilizar la música para ayudar al desarrollo de las habilidades motoras y, al mismo tiempo, aprendían la tonalidad de cada nota musical (color). Me pregunté si fue pensado por la docente precisamente para esa finalidad o simplemente se diseñó la actividad de esa manera para hacerla más dinámica.

Al cambiar de actividad, la docente sigue cantando mientras guarda el material de la actividad anterior, y saca el de la siguiente. Mientras, el alumnado canta lo mismo que ella.

Todo se explica cantando, se relacionan cantando e imitando la manera de cantar de la maestra. Les llama la atención cuando canta la docente, e inmediatamente dirigen la mirada hacia ella, expectantes de saber qué se hará a continuación. Por eso, pensé que podía ser una táctica de la maestra para que no se distrajeran y estuvieran constantemente atentos, a la vez que no pierden contacto con la música.

En este momento, Patricia saca unas campanas musicales de colores mientras se sienta en otro lado distinto de la alfombra, pero manteniendo el semicírculo del alumnado delante de ella. Para la realización de esta actividad, en primer lugar, tienen que tocar las campanas de Do a

Do, pasando por cada una de ellas y cantando la nota correspondiente a cada una de las campanas. En segundo lugar, la docente toca tres campanas al azar formando una serie auditiva, y cada niño y niña tiene que repetir la serie que le ha tocado. Por último, asociaron la musicalidad de cada una de las sílabas de “El arcoiris” (la canción de la actividad anterior) y las identificaron con cada nota de las campanas.

Entendí que la primera parte de esta actividad se realizó para que tomaran un primer contacto con las notas y escuchar cómo sonaban, para poder realizar la siguiente actividad en la que se necesitaba una mayor concentración auditiva, y me pareció adecuado que se realizara de esa manera para habituar el oído a las distintas notas. Pero lo que me llamó más la atención fue que fuesen capaces de acostumbrar el oído tanto que incluso con las sílabas de “El Arcoiris” cantadas con ese mismo tono, pudieran reconocerlas en la misma nota. Supongo que han tenido que realizar bastantes actividades parecidas, e incluso, me atrevería a decir que gracias a ellas, serían capaces de hasta reconocer cuándo un instrumento está desafinado y cuándo no.

La docente comienza a cantar mientras se golpea en las piernas para seguir el ritmo, y todo el alumnado la imita. Ella canta “Atención, ¿qué canción es esta?”. Los niños y niñas la observan, prestando atención. Patricia sigue cantando, enseña un carillón, y de este saca cada una de las partes (notas) que lo forman, y reparte una a cada uno mientras canta la nota que está repartiendo y la golpea con una baqueta; así, el niño o niña asocia la nota con su sonido. Mientras la docente reparte, los demás observan y escuchan la nota que le da al compañero o compañera.

Una vez repartidas todas las notas del carillón, Patricia canta “Atención, solo suena el Mi”, y el niño o niña que tenga la nota Mi debe golpear con su baqueta la parte del carillón que se le ha repartido. Después se hizo lo mismo con cada una de las notas, para que todos y todas participaran en la actividad, escuchando su nota; y como última parte de esta actividad, tenían que relacionar la musicalidad de cada sílaba de la palabra “Atención”, previamente cantada por la docente, con la nota del carillón. Cada alumno y alumna tocaba cuando se lo pedía la maestra o cuando parecía creer que no iba a interrumpir a nadie. Cabe destacar que cuando la maestra pedía a alguno de ellos que realizara la actividad y otro la hacía fuera de su turno, entre ellos se autocontrolaban argumentando que no era su turno sino el de otro compañero o compañera.

Esta actividad es muy parecida a la anterior, ya que primero realiza una parte más “simple” para que asocie la nota con su sonido y color, para después saber cuándo le toca a cada uno tocar su

nota. Además, hicieron también lo mismo con las sílabas de la palabra “Atención”. Por ello, de cierta manera, se puede confirmar la teoría de haber realizado actividades parecidas constantemente; tiene sentido, ya que lo interesante es que logren acostumbrar el oído identificando las notas en los distintos instrumentos musicales utilizados en el aula.

Además, el momento en el que algunos de ellos y ellas se autocontrolaban para que nadie se adelantara a su turno captó mi atención. Eran conscientes de las normas de la actividad y de que todos y todas tenían que participar sin dejar a nadie excluido.

Como penúltima actividad, la docente se puso de pie para activar un altavoz y reproducir una canción. El alumnado comenzó a realizar todo lo que la docente hacía durante la canción: dar vueltas sobre sí mismos, abrir las piernas, saltar a la pata coja, saltar alternando las piernas, dar palmas (siguiendo el ritmo), haciendo más ruido cuanto más suena la canción, y conforme se va acabando y atenuando el sonido, ellos y ellas también bajan el sonido.

La última actividad consistió en despedirse cantando y saltando, imitando de nuevo todo aquello que realizara la docente.

En esta última parte de la clase, volví a pensar en las habilidades motoras (saltando y moviéndose de distinta manera al ritmo de la música), pero también en las sociales (relacionándose con sus compañeros y compañeras mientras realizan la actividad, compartiendo miradas, gestos, movimientos... y despidiéndose de los demás usando la música). Me sorprendió que a ninguno le diera vergüenza y todos participaran en la actividad.

Por otro lado, reservaron para el final de la clase la actividad del baile, y en la que se realiza más movimiento. Esto me llamó la atención puesto que hay docentes que suelen utilizar actividades así para “cansar” al alumnado durante la clase y así reducirles un poco la energía, de manera que puedan conseguir que estén algo menos nerviosos y más atentos a las explicaciones. Por otro lado, existen otros docentes a los que no les gusta llevarlas a cabo al comienzo de una clase o durante esta, porque consideran que el alumnado se altera más. Por esto, me parecería interesante conocer el motivo de realizar esta actividad al final de la sesión.

Finalmente, Patricia pidió (cantando) que se pusieran los abrigos y los zapatos, y cuando lo hicieron, se pusieron ellos mismos en fila, sin necesidad de ordenarlo la docente, y esta les pegó una pegatina en la mano. Por último, salieron de clase cantando.

En este momento, supuse que tienen la rutina interiorizada, por lo que no necesitan que la docente les explique que después de ponerse los zapatos y abrigos, tienen que colocarse en fila. Aunque me pregunté si siempre se han comportado de esa manera o si ha sido algo progresivo que han ido aprendiendo.

Segunda clase (4-5 años):

- Docente: Cecilia
- Duración: 45 minutos
- N° de alumnado: 9 (6 niñas y 3 niños)
- Descripción:

Comienza la clase con la formación de una fila realizada por el alumnado en la puerta del aula (por fuera del aula) mientras la docente canta una canción cuya letra expresa que todos y todas se mantengan en fila mientras se incorporan en esta los demás compañeros y compañeras. Cuando la maestra Cecilia les da permiso para entrar en el aula, les pide que se quiten los abrigos y los zapatos, y mientras tanto, algunos de ellos le hablan y quieren contarle experiencias que han tenido antes de llegar al aula.

Siendo dos años menor que el alumnado de la clase anterior, mi primera impresión sobre ellos y ellas fue que eran igual de obedientes que el alumnado de la sesión anterior.

Al igual que en una clase de educación formal, los niños siguen siendo niños, y las ganas de hablar con su maestra de cualquier cosa que les guste o les haya llamado la atención en su día a día siempre puede observarse.

Una vez se han quitado los zapatos, la docente canta constantemente “¿Qué tal? Nos sentamos en la alfombra”, hasta que todos y todas se sientan en semicírculo delante de ella. Cuando se han sentado, comienzan a cantar una canción para saludar, imitando todo lo que la docente hace (gestos, cantar) y, posteriormente, les pide a cada uno que indique cómo quiere que se le salude. Por ejemplo: uno da una palmada y después golpea una vez sus muslos con las palmas de las manos u otro girando sobre sí mismo y dando una palmada. Los demás realizan ese saludo que cada compañero y compañera ha elegido mientras cantan la canción “Buen día _(nombre)_, qué

gusto saludarte. Buen día _(nombre)_, ¿cómo estás?”. Esta canción la cantan con más o menos volumen dependiendo de cómo suene el sonido de cada saludo realizado por el alumnado. Cuando acaban de cantar la canción a un compañero, éste responde cómo está. Cabe destacar que se mantuvo el turno de palabra durante la actividad, sin la interrupción de ningún compañero y atendiendo al saludo de cada uno de ellos y ellas.

Al igual que en la sesión anterior, en esta clase, la docente canta todo aquello que quiere comunicar a su alumnado, creando un ambiente musical desde el momento en el que entran en la escuela. En esta actividad podía notarse en las caras y actuación de los niños y niñas como mostraban interés, tal vez, al sentirse protagonistas al tener que inventar algo que después los demás iban a imitar; además de fomentar la creatividad de los estudiantes para producir un sonido y gesto.

Este alumnado también respetaba el turno de palabra de cada compañero y compañera, por lo que ya empecé a sospechar que no era cuestión de casualidad que el alumnado de la sesión anterior fuese tan respetuoso. Ahora me preguntaba si la influencia de la música tenía algo que ver en el comportamiento de cada uno. Además, sorprendía más al tratarse de un alumnado con 2 años menos.

En la siguiente actividad, la docente, de repente, comienza a reproducir el sonido de la mosca (“*bzzz, bzzz*”), preguntando al alumnado por el animal que lo realiza, y ellos respondieron nombrando varios insectos cada uno. Cuando quedó claro cuál era el animal, la docente pregunta por el sonido que realiza la mosca de cada uno de ellos y ellas, de forma que ahora los niños y niñas se inventan y reproducen un sonido distinto para atribuírselo a su mosca. Después, la maestra Cecilia saca de una bolsita de tela “bichitos” de plástico y reparte uno a cada niño y niña. Conforme va repartiendo, hace un sonido distinto para cada “bichito” (por ejemplo, “*piii pipipi pi*”) y el alumno o alumna a quien se lo está dando debe realizar el mismo sonido para poder cogerlo. Mientras esto ocurre, cada alumno y alumna observa a los demás y a los sonidos que la maestra reproduce con cada uno. Ahora que todos tienen un “bichito”, la docente pide que se lo coloquen en el dedo y actúen con él como si fuera una mosca; primero, todos a la vez hacen los sonidos que la maestra reproduce, después hacen un sonido distinto y los demás repiten, y también se ponen de pie y juegan a volar la mosca colocada en su dedo, imitando cada gesto y sonido que haga la maestra y posicionando la mosca donde ella lo haga. Y, por

último, cuando han acabado la actividad, guardan los “bichitos” cantando una canción sobre guardar el material.

Vuelven a producir sonidos y cantan para cambiar de actividad o para guardar el material, de forma que esa es la manera en la que, si, por ejemplo, introducen la nueva actividad, para captar más y mejor la atención de los niños y niñas, y si hay algunos distraídos hablando entre ellos, dejen de estarlo. Por otro lado, supuse, tanto en esta sesión como en la anterior, que las docentes introducen el sonido de la mosca porque es un sonido que les puede resultar más familiar al alumnado, de manera que así pueden aprender más concentrados y atentos a producir su sonido de distintas maneras como lo hacen durante la actividad.

Y de nuevo, me llamó la atención la parte creativa de esta actividad al tener que inventarse un sonido para su mosca. Además, esta actividad también obliga a mantenerlos atentos a sus compañeros y compañeras para poder imitar el sonido de cada uno.

Vuelven a sentarse en la alfombra en semicírculo, situándose la maestra delante de ellos y comienza contar un cuento sobre un bosque donde las notas musicales saltaban “a lo loco”, y para representarlo, con la ayuda de un carillón, golpea las notas al azar y rápidamente con una baqueta; y los alumnos y alumnas hacen lo mismo que ella. Posteriormente, la docente sigue con el cuento, mientras el alumnado observa y escucha en silencio. La maestra cuenta que, para ordenar las notas, una brujita estiró cada uno de sus dedos para formar el pentagrama; y mientras pronuncia esas palabras, coloca un pentagrama de fieltro sobre la alfombra, y un vigilante (la clave de Sol) que indica que permite a las notas situarse en líneas y espacios. Después la docente canta, pidiendo a cada alumno y alumna, uno a uno, que coloquen una nota en el pentagrama; primero las colocan en las líneas y después en los espacios. Los demás compañeros y compañeras observan o intentan intervenir antes de que llegue su turno. Y acaban por formar el pentagrama con todas sus notas.

Fue interesante observar la capacidad de atención al escuchar el cuento que presentaba el alumnado; todos atendían sin distraerse ni hablar con sus compañeros o compañeras.

Me pareció una buena manera de explicar el pentagrama, como dije anteriormente, pero lo que más me llamó la atención aquí fue el hecho de que, conforme la docente contaba algo sobre el cuento, iba mostrando, justo en ese momento, el detalle del que hablaba (por ejemplo, al

verbalizar la palabra “pentagrama”, justo ahí, mostraba el pentagrama de fieltro; no lo enseñaba en todo momento mientras contaba el cuento).

La maestra guarda el material cantando, y comienza a cantar “¿Qué es lo que hay allí de colores? ¿Qué es lo que hay allí de colores mil? El arcoíris”, señalando el techo de la clase; cada vez que lo cantaba, señalaba una esquina del techo distinta, y los niños y niñas seguían con la mirada lo que señalaba, estando un poco confusos. Mientras sigue cantando, saca “una cuerda” formada por pañuelos de colores, es decir, estos pañuelos atados forman una cuerda. Y, al igual que pasó en la clase anterior con los círculos de colores, cantan cada color del pañuelo, uno por uno, y cada uno representaba una nota musical, que también podía ser escuchada por la entonación con la que la docente cantaba cada color. De repente, la docente se pone de pie, cogiendo la cuerda, cantando “el Arcoíris”, y la colocan en el suelo formando un semicírculo, de forma que parece un arcoíris; y todos ellos y ellas se colocan en frente del arcoíris que han formado. La maestra va sacando pañuelos de colores de una bolsa y se los va entregando a cada niño o niña. Estos van colocando el pañuelo sobre la zona de la cuerda del arcoíris que es del mismo color, y mientras la docente sigue cantando “el Arcoíris”; de manera que forman un arcoíris más grueso, y se colocan sobre el arcoíris cogidos de la mano, cantando todos juntos la canción. Después, en fila, pasan por encima del arcoíris cantando cada color por el que pisan. Y, por último, cantan los colores-notas sobre su cuerpo.

Cuando señalaba cada esquina del techo de la clase, los niños y niñas quedaban anonadados y sonreían mientras miraban dónde señalaba. Esto también me hizo darme cuenta de que la docente conseguía, de esa manera, mantener al alumnado atento a sus explicaciones.

Además, cuando sacó la cuerda, todos querían cogerla y empezaron a ponerse un poco nerviosos. Pero en el momento en el que la docente les pidió que volviesen a sentarse en semicírculo mirando la forma de arcoíris que representaba la cuerda en la alfombra, dejaron de repente los nervios a un lado, y hacían caso a lo que la maestra decía. Fue sorprendente la autorregulación de esa emoción nerviosa que se podía observar. Además, el hecho de darles a cada uno un pañuelo para ir colocándolo, lo entendí como una manera de relajarlos más al participar todos y todas en la actividad.

Las notas cantadas sobre el cuerpo me pareció una demostración interesante de las notas musicales ya que representaban una especie de “pentagrama corporal”. Tal vez esa manera de

representar el pentagrama sirva para poder llamarles la atención y para mostrarles una forma de recordar las notas siempre, en su orden.

La docente canta “vamos a guardar, que nuestros pañuelos van a descansar”, y los van guardando todos juntos; todos quieren participar. Coge las campanas musicales de colores y se vuelve a sentar en la alfombra, teniendo delante de ella un semicírculo formado por los niños y niñas que la observan detenidamente. La maestra las saca de una en una mientras canta el color de la campana y se las va repartiendo a cada niño y niña.

Se relacionan cantando constantemente, incluso para guardar el material y sacar otro, o para pedir a algún niño que deje de hacer eso que no le ha pedido la docente y haga lo que sí le ha pedido, pero en ningún momento se le regaña, sino que se repite todo el rato esa misma orden cantando. Por ejemplo: cuando no podían tocar las campanas todavía, la docente cantaban “las campanas a dormir”, y si alguien no hacía caso, dirigía la mirada a ese niño o niña, y volvía a cantar “las campanas a dormir”, “las campanas a dormir o guardo la campana”.

Esta forma de “regañar” me llamó muchísimo la atención porque no se notaba que le estaba ordenando que la guardase, de manera que si no lo hacía habría una consecuencia negativa (un castigo). Pasó concretamente con un alumno que se mostraba más nervioso durante la sesión, pero a la docente solo le bastó cantar, mostrándose serena y tranquila, para que el niño se diese cuenta de lo que tenía que hacer. Fue algo muy llamativo que nunca antes había observado en un aula de Educación Infantil.

Cuando cada uno tiene su campana, se colocan sentados por fuera de la alfombra, rodeándola. En primer lugar, la tocan todos a la vez. Después la maestra la toca un número determinado de veces, y el alumnado tiene que repetirlo; y siguen haciendo lo que haga la docente: tocarla lentamente durante el tiempo que ella indique, tocarla más rápido, más flojo, más fuerte, o parar cuando ella pare.

En esta actividad, hubo un momento en el que todos tocaban muy fuerte y a la vez las campanas, de manera que el cúmulo de todos los sonidos de cada campana sonando a la vez se convirtió en un solo sonido con un volumen muy alto. Lo que me sorprendió es que, estando tan agitados y emocionados al hacer “mucho ruido”, hacían caso a la maestra cuando ella paraba, y

respetaban el silencio, autocontrolándose para no seguir tocando, algo raro de ver en un momento así dentro de un aula con un alumnado de esta etapa.

Finalmente, como en la clase anterior con la maestra Patricia, la docente se puso de pie para activar un altavoz y reproducir una canción. El alumnado, colocándose delante de ella, comenzó a realizar todo lo que la docente hacía con el cuerpo durante la canción: sacan un pie, después el otro (al ritmo de la música); conforme la música va acabando y bajando el volumen, todos y todas se van sentando poco a poco, siguiendo la música, hasta tumbarse en la alfombra. De repente, empiezan a gritar diciendo “adiós” mientras imitan a la docente, y todos y todas a la vez. También callan juntos para respetar el silencio.

Al igual que antes, el autocontrol de los niños y niñas fue interesante de observar. Y, como en la sesión anterior, volví a pensar en las habilidades motoras y sociales (relacionándose con sus compañeros y compañeras mientras realizan la actividad, compartiendo miradas, gestos, movimientos... y despidiéndose de los demás usando la música). Me sorprendió que a ninguno le diera vergüenza y todos participaran en la actividad.

Mientras la maestra Cecilia ayuda a los niños y niñas a ponerse las zapatillas, se escucha como algún niño o niña tararea las canciones que se han cantando durante la clase, y otros bailan y se mueven por el aula.

La retención de la música que han experimentado durante la sesión hizo que me fijara en esos niños o niñas que tarareaban la canción, por un lado, porque demostraba lo mucho que puede interesar y gustar la música a este tipo de alumnado, y por otro, porque se notaba cómo a través de la música pueden retener cualquier información, habiéndola escuchado y aprendido con esa entonación musical previamente.

En fila, vuelven a ponerse en frente de la puerta para salir del aula y la maestra les pone una pegatina en la mano. Cantan “el tren se va”, haciendo el sonido del tren (“*chu chu*”), pero con un volumen bajo, ordenado por la maestra, para respetar una de las normas de “Gorgoritos” que indica que se debe estar en silencio para que lo único que se escuche al entrar a la escuela sea música. Los niños y niñas hacen caso a la docente y respetan el silencio.

Vuelven a usar la música para despedirse, de principio a fin de la sesión. Se canta más que se habla, o mejor dicho, se habla cantando; porque todo lo que sea música está permitido, por muy alto que se cante. Es algo que no suele verse ni permitirse en una escuela de educación formal, porque se considera “ruido”, “algo molesto para las demás clases”.

MIÉRCOLES, 8 DE MARZO

De 5 a 6 años:

- Docente: Patricia
- Duración: 45 minutos
- N° de alumnado: 9 niñas
- Descripción:

Las niñas que conforman esta clase entran al aula una tras otra y, por orden de la docente, comienzan a quitarse los zapatos y a colgar los abrigos en las pechas del aula. La maestra pide que se sienten en la alfombra en semicírculo, formando un círculo completo con la docente, que se encuentra situada delante de ellas y cerrando la forma circular. Patricia comienza a cantar la canción para presentarse “Buen día _(nombre)_, qué gusto saludarte. Buen día _(nombre)_, ¿cómo estás?”, y de una en una van respondiendo cómo están; la mayoría lo hace cantando. Antes de preguntar a cada una cómo está, la docente le pregunta por cómo quiere que se le salude, y cada alumna hace un gesto o un sonido, como por ejemplo, se da toques en la nariz con el dedo, da vueltas sobre sí misma sentada en su sitio, etc. Después todas cantan la canción a esa compañera a la vez que realizan el gesto o hacen el sonido. Por último, la docente también cuenta cómo está de la misma forma.

La forma semicircular que forman el alumnado durante cada una de las sesiones es la más adecuada y la que debería usarse siempre en cualquier tipo de aula, ya que permite al alumnado interactuar entre ellos y ellas y con la docente, de manera que nadie se sienta excluido en ningún momento; además, también permite a la docente observar y mantener sus ojos en cada uno de los niños y niñas.

En esta actividad, como en la que se realizó en la sesión anterior, la docente impulsa al alumnado a promover su creatividad a través de la música, y también se sienten parte de la actividad y de la clase, participando todas de la misma manera en estas y siendo atendidas todas por la docente de igual forma.

Por otro lado, me pareció interesante que, para responder cómo estaban, también utilizaban la música, cuando no era estrictamente necesario ni la docente lo había requerido previamente. De hecho, lo cantaban de manera que seguían la misma melodía que la docente usaba para preguntar “¿cómo estás?”. Ahí podía observarse parte de ese interés e influencia por parte de la música.

De repente, la maestra comienza a hacer “bzzz, bzzz” y a preguntar “¿qué animal hace este sonido?”; a lo que la mayoría responde “la abeja”. La docente les corrige comentando que a lo que ella se refería era a una mosca y también comenta que tiene una pulguita mientras dice que la pulga hace “pi pi pipi pí”. Quedando esto claro, la maestra empieza a alternar los sonidos de la mosca y de la pulguita mientras mueve la mano como si volase o la hace andar por el suelo como si fuera una pulga. Las alumnas la imitan: primero como si su mano volara, subiendo la mano como si tuvieran una mosca y diciendo “bzzz, bzzz bzzz bzzz”; y después por el suelo, haciendo como que su mano da saltitos como una pulga y diciendo “pi pi pipi pí”. Cada vez que hacen el sonido, el número de veces de cada “pi” o “bzzz” va cambiando.

Casi sin darse cuenta las alumnas de que la maestra ha dejado de hacer la actividad anterior, saca de una bolsa de tela unas moscas de plástico y, escuchando a algunas de las alumnas decir que preferían un color determinado, empezó a aclarar cantando “la que toque, tocó”; a lo que una alumna (Gracia) contestó: “a mi no me importa, porque me gustan todos los colores”. Mientras tanto, siguen haciendo el mismo juego de antes de la pulga y la mosca pero ahora cada una lo realiza con su mosca de plástico en el dedo. En la siguiente actividad, la maestra comenta que tiene una contraseña y que cada una tiene que pedirle, si quiere, una a la docente. Es decir, si una alumna quiere que la maestra le diga una contraseña, tiene que repetir lo mismo que ella; esta contraseña puede ser, por ejemplo, tocarse un número determinado de veces la nariz mientras por cada toque dice “pi pi pipipi”. Va cambiando el tono, el gesto, el número de veces, etc. Además, cuando preguntó si alguien quería pedirle una contraseña, la mayoría levantó la mano.

En la primera parte de la actividad, la docente introduce la misma para posteriormente hacerla más entretenida con los juguetes de moscas de plástico; entendí que era una manera de tener a las alumnas concentradas en la actividad ya que, una vez entendida, ahora pueden realizar de otra manera sin que les pudiese resultar monótona.

También pudo observarse una participación activa por parte de las alumnas. Y por otro lado, se trabaja mucho, en todas las actividades, para lograr el desarrollo de la capacidad auditiva, teniendo que estar atentas, en este caso, al número de veces que realiza cada sonido y el tono que va incorporando en cada uno.

La docente pide que se cambien de sitio en la alfombra, y que se sitúen delante de ella para que puedan observar mejor el nuevo material que va a sacar para esta actividad, de forma que se tienen que sentar en el filo de la alfombra. Saca unas plantillas, unas verdes y otras naranjas, con figuras musicales dibujadas (negras, blancas, corcheas...), y pregunta cuál de las dos plantillas, verde o naranja, es la del sonido de la pulga y cuál la de la mosca. Relacionan el sonido de la mosca y el de la pulga con las duraciones de cada figura musical. La docente forma dos grupos y pide que lean las figuras con la duración y cifrado correspondiente, por ejemplo, una negra “du”, una blanca “duuuu” (dos tiempos de negra), una corchea “du de”, etc. Cambian de grupo, las demás observan, y después, responden a la docente leyéndolo también a la vez.

Cabe destacar que las docentes, en cada momento y actividad, tienen muy en cuenta su posición en el aula, para que todo el alumnado sea participe en la clase y puedan ver lo que sucede en cada momento y de la misma manera, de forma que no se queden atrás en la explicación.

Me quedé sorprendida por cómo, con tan solo ver las figuras musicales, algunas de ellas relacionaron el sonido de cada insecto con los dos tipos de melodías. Tomando de referencia mi experiencia musical en la educación formal, aprendí la explicación de las duraciones de las distintas figuras musicales durante la Educación Secundaria, por eso me sorprendió aún más que ellas con 5-6 años, fuesen capaces, no solo de conocer sus duraciones, sino también de poder usar distintos sonidos para distinguir cada duración e incluso averiguando melodías y relacionándolas con unos sonidos concretos, con tan solo observar una serie de figuras musicales.

La maestra se levanta y les pide a las alumnas que se sienten en unas sillas que están situadas formando un círculo en otra esquina de la clase, y dentro del círculo que forman, se encuentra una alfombra circular en el suelo para poder apoyar poner los pies. Una vez sentadas, la docente, sentada también en una de esas sillas, comienza a contarles el cuento de la bruja y el pentagrama mientras saca un pentagrama hecho de fieltro. Pregunta a sus alumnas cómo se llama lo que acaba de sacar, y alguna de ellas pronuncian palabras que suenan parecido a pentagrama como,

por ejemplo, “montagrama”; y la docente les ayuda pronunciando la primera parte de la palabra, es decir, “penta”, y las alumnas la completaron diciendo “grama”. Después la maestra coloca el pentagrama en la alfombra para que todas puedan verlo bien y pregunta cuál es la primera línea; y muchas de las niñas quieren participar en su respuesta. Cada vez preguntaba por una línea o espacio distinto, y cuando todas han participado, saca la clave de Sol de fieltro mientras cuenta que era el vigilante que cuando se agarró a la segunda línea, empezaron a llegar todas las notas musicales y, seguidamente pregunta “¿quién sabe las notas musicales?”. Todas empezaron a hablar en voz alta diciendo las notas mientras que la docente va señalándose las partes del cuerpo donde se sitúan las notas y las alumnas la imitan. Cuando acaban de decirlas, una de las alumnas comienza a decirlas del revés, por lo que la maestra pide a las demás alumnas seguir diciéndolas de esa manera, y lo hacen todas a la vez.

Me pareció una buena manera de abordar la actividad que, mientras está introduciendo el cuento del pentagrama, enseña el pentagrama de fieltro al mismo tiempo; de manera que sirviese, en ese momento, como apoyo visual y de recordatorio para que relacionaran el pentagrama con el cuento de la bruja. Además, la explicación de la docente siempre tiene un sentido y está desarrollada de una forma muy organizada, de manera que antes de introducir las notas, por ejemplo, previamente tiene que explicar la clave en la que están esas notas ya que, musicalmente, es necesario saber, principalmente la clave. Por eso, supongo, que lo explica en ese orden. Por otro lado, es un punto a favor también para las explicaciones que realizan, el hecho de que utilizan muchos recursos para mostrar visualmente la afinación de las notas, por ejemplo, en este caso, señalándose parte del cuerpo de arriba a abajo y de abajo a arriba.

Me llamó también la atención que dijeran palabras inventadas pero parecidas, porque en ese momento estaban intentando “hacer memoria”, y sin dar importancia a que equivocarse o no, simplemente participaban de forma activa, aunque no lo recordasen del todo. También fue bastante curioso que, aunque la docente no había pedido que dijeran las notas al revés, tienen tan interiorizado decirlas de las dos maneras, que le salió de una forma muy natural decir las notas también al revés.

La docente les va repartiendo circulitos negros de fieltro que representan las notas musicales y las alumnas tienen que ir colocando de una en una. La maestra para ello, primero pregunta, por ejemplo, “¿qué nota va después del Mi?” y las alumnas proceden a decir las notas en orden y en voz alta hasta llegar a la que va después del Mi. Cada vez que la docente tiene que colocar la nota en el pentagrama, las alumnas se levantan para señalar dónde tiene que colocarla. Una

vez colocadas todas las notas en el pentagrama, de una en una tienen que señalar aquella nota por la que la maestra les pregunta. Mientras una alumna la va colocando, las demás observan cómo lo hacen las compañeras. Cuando acaban, la docente empieza a guardar el material y las alumnas le ayudan a recogerlo.

El compañerismo que se observa incluso hacia la maestra me pareció algo que había que destacar, ya que se suele observar también como en las demás sesiones ayudan uno o dos alumnos/as pero, en este caso, eran prácticamente todas las que querían participar hasta para ayudar a la maestra.

Se podía observar también, cómo tienen de interiorizada la escala de las notas, de manera que por ahora, tienen que ir nombrando nota a nota hasta llegar a aquella por la que le preguntan. Quise destacarlo para ir observando si más adelante lo llegaban a hacer de una forma más mecánica, sin necesidad de ir nombrando todas las notas.

Se levantan de las sillas y vuelven a la alfombra cantando “chu chu chu” y una niña, de repente, dice “esa es la canción de *chuchuwá*”.

Este momento me pareció interesante por la relación de sonidos y sílabas parecidas de canciones que ya conoce el alumnado con las canciones que escucha y aprende en la escuela de música.

Sentadas todas en la alfombra de nuevo, la docente empieza a cantar la canción del arcoíris: “¿Qué es lo que hay allí de colores? ¿Qué es lo que hay allí de colores mil? Y algunas de las alumnas responden “¡El Arcoíris!”. Entonces, saca los círculos de colores de uno en uno mientras canta su respectivo color y colocándolos en el suelo. Después se pone de pie a la vez que canta la canción, y les pide que hagan una fila para pasar por encima de ellos mientras cantan cada color por el que pisan. Cuando lo han hecho, les toca hacerlo de nuevo pero de una en una. Las demás observan cómo lo hacen sus compañeras y se muestran nerviosas por que llegue su turno; otras hablan entre ellas.

De aquí también se podría destacar, a nivel docente, los distintos recursos que utilizan en cada sesión para desarrollar indirectamente la capacidad auditiva del alumnado, asimilando la afinación de cada uno de los colores-notas, mientras la docente los canta cuando ellas pasan por ese color.

Los nervios que presentan suelen ser por querer participar y, en ningún momento son nervios que impliquen tener que interrumpir la clase porque llegasen a molestar. Solo observan y no interrumpen en ningún momento.

La docente recoge los círculos de colores y muestra el carillón. Se vuelven a sentar en la alfombra en semicírculo, y la maestra, sentada en frente de ellas, comienza a golpear cada color del mismo con una baqueta y todas juntas cantan de uno en uno los colores. De repente, una de las alumnas pregunta si pueden también cantar el nombre de las notas, en vez de cantar solo los colores; la docente acepta la petición y juntas cantan nota a nota mientras ella las golpea con la baqueta.

Me pareció interesante que sea el alumnado el que muestra interés por aprender haciendo peticiones sobre distintas maneras de poder realizar la actividad. Tal vez lo hagan porque previamente habrán realizado actividades de ese tipo también. Y ahí también puede observarse la interiorización ya desarrollada de la relación nota-color, pareciéndoles más interesante “subir de nivel”, pasando de los colores a las notas.

A continuación, la maestra pregunta si alguna de ellas quiere ser quién lo golpea, pero al ver que alguna de las alumnas está algo distraída, señala que sólo podrá hacerlo aquella alumna que esté bien sentada. Así, comenzaron a hacerlo de una en una, excepto una de ellas (Vicky) que no quiso hacerlo (mostrando cierta timidez), y la docente le dijo que si no quería no pasaba nada, y pasaron a la siguiente alumna. Cabe destacar que, mientras una alumna golpea el carillón con la baqueta, todas juntas cantan las notas que se van golpeando. Cuando terminan, la docente, mientras guarda el carillón, canta “el arcoiris se va a...” y las alumnas contestan cantando “descansar”.

Fue la primera vez que pude observar en esta escuela a una alumna que se mostraba tímida y no quería participar. Quise destacar ese momento por si podía observar, con el tiempo, una evolución en el comportamiento de esta alumna.

Por otro lado, la manera de terminar las canciones o frases de las docentes indica que prestan atención y que la rutina de la clase la tienen bastante interiorizada.

La docente, de repente, empieza a cantar “Atención, ¿qué canción es esta?” mientras se golpea en los muslos con las palmas de las manos siguiendo el ritmo. Las alumnas se ponen nerviosas intentando responder la pregunta, notándose que les suena pero no se acuerdan del todo. La maestra, al ver que no logran acordarse, responde cantando la canción por la que preguntaba: “Música”. La va cantando a la vez que va realizando distintos movimientos para seguir el ritmo de distintas maneras mientras canta, como por ejemplo, estando sentadas golpean los pies contra el suelo cantando “con los pies hago música” (se escuchan un par de voces tímidas que cantan junto con la maestra). Después la docente canta “Atención, vamos a cambiar”, y empiezan a hacer lo mismo pero cambiando el movimiento y, por ejemplo, estando sentadas formando un círculo, cada una da toquecitos con su dedo al dedo de su compañera de al lado mientras cantan “con un dedo hago música”. De repente, la maestra canta “Atención, vamos a bailar” mientras se pone de pie, y las alumnas hacen lo mismo que ella. Y mientras la docente pone la canción de despedida en el reproductor, se escucha a alguna de las alumnas cantar la canción de antes: “Música, música”. Otra niña, sin que se diese cuenta la maestra, salta desde una silla, y otra compañera se lo comunica a la maestra y esta le llama la atención.

Dos cosas a destacar: por un lado, el uso de la música para la concienciación de su propio cuerpo, aprendiendo que se puede hacer música hasta con un dedo, y con cualquier parte, sin necesidad de un instrumento específico; el cuerpo ya es un instrumento. Por otro lado, la retención de las canciones que se escuchan en clase, y cómo se puede escuchar, como consecuencia de ello, entre una actividad y otra, una vocecilla que canta o tararea una canción aprendida en clase.

La alumna (Gracia) que comunicó a la maestra que una compañera había saltado de la silla, previamente le había hablado de una forma poco amigable a otra compañera pidiéndole, sin mostrar mucho aprecio, que se quitara del medio porque no veía lo que la maestra enseñaba. Lo destacué porque también querría observar la evolución en cuanto a su comportamiento.

Suena la canción de despedida y comienzan a imitar todos los movimientos que la docente hace, excepto una niña que no se levanta y sigue sentada en la alfombra (la misma niña que no quiso participar en otra actividad anterior) pero observa lo que hacen las demás. La maestra intenta animarla tímidamente para que baile también pero no lo consigue.

Volví a fijarme en la misma alumna (Vicky) que no quería participar en la actividad anterior, y eso me llevó a querer saber más de ella y a que crecieran mis ganas de ver su evolución en clase.

Las demás compañeras, junto con la docente, siguen bailando y repitiendo todo lo que haga esta última. Cuando acaba la canción, la maestra canta “Adiós, adiós. Este es nuestro modo de decir adiós. Golpeo los pies para decir adiós”, mientras golpean los pies; también la imitan haciendo círculos sobre sí mismas, corriendo, cantando, etc.

Termina la clase y la maestra pide que se pongan los abrigos y los zapatos. Antes de que se los pongan todas, una alumna saca un saxofón de juguete de su mochila y dice “¡Mirad qué trompeta!”. La docente la corrige explicándole que no es una trompeta sino un saxofón y la alumna mientras tanto sigue tocando el saxofón de juguete, y sus compañeras la observan.

Esta alumna (Gracia) que enseña su saxofón es la misma que no mostraba mucha simpatía hacia algunas de sus compañeras. Quise destacar este detalle porque, tanto con su manera de actuar previa como en este momento en el que enseña su juguete a las demás, me parecía que necesitaba, tal vez, llamar la atención de la docente y de sus compañeras, por algún motivo. O puede que, simplemente, fuese algo puntual.

Se terminan de poner los zapatos, y una niña le pregunta a la maestra por una tirita que tiene en el dedo; la maestra le explica que tiene una herida y por eso se la ha tenido que poner. Seguidamente, les pide que se pongan en fila delante de la puerta y les va pegando una pegatina en la mano. Salen por la puerta para reencontrarse con sus familiares.

Me llamó la atención que mostrasen empatía por la docente, preocupándose por ella. Y pensé que podría ser interesante destacarlo, para seguir observando sus habilidades socioemocionales y cómo las ponen en práctica.

LUNES, 13 DE MARZO

Primera clase (de 6 a 7 años)

- **Docente:** Elena/M^a Luisa
- **Descripción:**

La docente cierra la puerta antes de entrar en la clase mientras espera al alumnado. En fila, van entrando en clase, y la docente pide que se quiten los zapatos y los dejen cerca de la puerta. Le

obedecen y, una vez sentados en semicírculo delante de ella, le preguntan por la maestra Patricia, que no ha podido asistir por encontrarse mal de la garganta. Los niños y niñas, al escuchar esto, muestran preocupación y quieren seguir preguntando por la maestra Patricia. Pero, de repente, Elena recuerda al alumnado que están ya en la clase y que no se han saludado todavía, así que pregunta quién quiere saludar, y la primera que levanta la mano es Olimpia. Y la docente vuelve a preguntar “pero, ¿qué vamos a decir?”. Los niños empiezan a debatir sobre si decir su deporte o juego favorito (al igual que en la primera clase cuando dijeron su planeta favorito), y acaban decantándose por el deporte favorito. Así, comienzan a saludándose mientras cantan “yo me llamo __ (nombre) __ ” y hacen distintos gestos y sonidos a la vez (se dan un toque en las piernas con las manos, dan una palmada, y hacen un sonido que suena como “shup, shup” mientras dirigen sus dedos pulgares hacia cada perfil de su cara). Lo hacen de uno en uno mientras escuchan y observan a sus compañeros.

La puerta cerrada antes de entrar en clase me llamó la atención porque la mayoría de las veces las docentes lo hacen, y me dio la sensación de que la intención de dejar la puerta cerrada es para que el alumnado no tenga el impulso de entrar agitado a clase sino que tienen que aprender a entrar tranquilos, en fila, y aprendiendo a esperar a todos sus compañeros y compañeras, y atrayéndoles los menos estímulos posibles para que no se agiten.

Me sorprendió ver la expresión de sus caras cuando Elena les comentó por qué no había podido asistir Patricia a la escuela. Mostraban preocupación por la ausencia y malestar de la maestra. Y de hecho, habrían seguido preguntando por ella si Elena no les hubiese cambiado de tema para poder comenzar la clase. Y, con la misma intención que cuando le preguntaron por la tiritita el miércoles de la anterior semana, quise que quedara constancia del momento para observar el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y de qué manera las muestran.

La maestra empieza a realizar un juego en el que cantan “shh, shh. Toco aquí, toco allá. ¡A tocar! shh, shh. Toco aquí, toco allá. ¡Me da igual!”, y mientras tanto se hacen cosquillas entre ellos (sentados formando un círculo). La docente canta “y esta canción también se puede cantar”, y cambia la letra “shh, shh. Canto aquí, canto allá. ¡A cantar! Shh, shh. Canto aquí, Canto allá. ¡Me da igual!”. Y para comprobar que se acordaban de la canción, la docente ahora solo hace los gestos que realizan durante la canción, y el alumnado es quien debe cantarla. Cuando terminan, se ponen de pie, en círculo sobre la alfombra, y la maestra canta “y esta canción también se puede bailar”, de manera que vuelve a cambiar la canción y ahora dice “shh,

shh. bailo aquí, bailo allá. ¡A bailar! Shh, shh. Bailo aquí, Bailo allá. ¡Me da igual!”. Ahora, como la canción exige que se baile, recuerdan algunos pasos de baile: la maestra recuerda el *Charleston*, y seguidamente, Luca enseña a hacer las *manos de jazz*, y, por último, entre todos recuerdan *las pulguitas*, que trata de rascarse muy rápido como si tuvieran pulgas en el cuerpo. Así, una vez recordados los pasos de baile, comienzan de nuevo a cantar la canción de bailar todos juntos, y después es la docente de nuevo la que realiza solamente los gestos mientras que el alumnado le acompaña cantando. Alexis resalta sabiéndose mejor la canción, y a Vicky le cuesta un poquito más concentrarse en realizar los gestos a la vez que canta.

Estando todavía de pie en la alfombra, la maestra los divide por grupos de dos (tres grupos de dos) y pregunta “¿quién tiene mejor puestos los pies en el suelo?”. Elige a los que mejor los tenían y les coloca un sombrero y una boa de plumas alrededor del cuello, mientras los demás se ríen al ver a sus compañeros disfrazados. Estos dos alumnos representan a los bailarines. Después vuelve a preguntar “¿quién tiene mejor puestos los pies en el suelo?”, y los niños y niñas se quedan quietos de repente. Ahora, es el turno de elegir a los cantantes y a los que tocan un instrumento. Vuelven a cantar las canciones de antes, de grupo en grupo, de manera que cada grupo va a cantar la que le corresponde según si tocan, bailan o cantan. Además, van cambiando para todos cantar y bailar las tres canciones. Al principio les cuesta recordar lo que ellos están haciendo (por ejemplo, los que tienen que decir “a bailar” se equivocan, y dicen lo que sus dos compañeros anteriores han dicho, por ejemplo “a cantar”). Siguen cambiando, y conforme lo van haciendo más, lo hacen mejor. A Vicky le cuesta un poco más y se queda más parada. Mientras tanto, la maestra les hace gestos para ayudarles a recordar qué es lo que le toca hacer a cada pareja, por ejemplo, si tienen que cantar, hace el gesto de tener un micrófono en la mano, y abre y cierra la boca como si cantase.

Para terminar la actividad, la maestra canta “y ya podemos guardar”, y guardan todo el material. Mientras la docente guarda, algunos empiezan a saltar o a hacer el puente (Alexis y Gaia) y la docente les pregunta si creen que eso se hace en clase de música, de manera que ellos dejan de hacerlo.

Cuando estaban haciéndose cosquillas todos juntos, observé lo bien que se llevaban entre todos; en ningún momento excluían a ningún compañero o compañera ni se sentían incómodos, sino que mostraban lo bien que lo pasaban juntos.

A Luca y Alexis se les veía bastante participativos y activos desde el primer momento en el que la clase empezó. Por el contrario, Vickyparece ser algo más tímida, comparándola con el resto de sus compañeros. No obstante, también participa en las actividades sin poner pegas, se lo pasa bien, y se le puede ver muy observadora a todo lo que realizan tanto la maestra como sus compañeros y compañeras. En general, la clase es muy participativa, de hecho, se observa cuando se muestran tan entusiasmados en realizar la actividad que se equivocan porque no les da tiempo a pensar bien lo que tiene que realizar cada uno. Pero aún así, se nota que la entienden y que no es por no saber realizarla sino por los nervios y ganas de hacerla.

Por otro lado, cuando la docente solo hacía los gestos durante la actividad, fue interesante ver al alumnado cómo intentaba acordarse de la canción mientras se fijaba en el gesto que la maestra realizaba para saber si tener que decir “canto”, “bailo” o “toco”, teniendo que pronunciar la palabra correcta y acorde con el movimiento de la maestra.

Se sientan en las sillas que están colocadas en semicírculo en frente de la alfombra. Sobraba una silla, al lado de Luca, y la docente le pide que la retire y la coloque más alejada de ellos porque no le hace falta a nadie, y él respondió que sí podía hacerle falta para poner los pies en ella. La maestra le llamó la atención y le indicó que eso en clase no debe hacerse, y ella colocó la silla donde había ordenado anteriormente. Seguidamente, señala que quien no tenga los pies bien posicionados en el suelo mientras está sentado, no pueden responder a lo que ella pregunte. Y de repente, todos intentan colocarse bien.

La docente, sentada delante de ellos, sacó el pentagrama de papel plastificado y preguntó si sabían cómo se llamaba, y prácticamente todos contestaron. Al preguntarles por la clave de Sol, quien respondió y dijo su nombre fue únicamente Alexis. También preguntó cuántas líneas y espacios tenía y, sacando unos circulitos de colores que representaban las notas, preguntó por orden, una a una, cada nota mientras las iba situando en el pentagrama. Una vez colocadas, las leyeron de arriba a abajo y de abajo a arriba.

Luca, de repente, empieza a subirse la camiseta e intentar quitársela; la docente no se da cuenta hasta que sus compañeros y compañeras comenzaron a reírse por lo que Luca estaba haciendo. Cuando Elena lo ve hacerlo, le indicó que eso no debía hacerlo, pero él volvió a hacerlo enseguida, y ella le volvió a regañar. Ya no volvió a hacerlo más.

Durante la clase, puse el foco de atención, sobre todo, en Luca y en Alexis, pero más en el primero. Por otro lado, en el momento en el que Luca se intentó quitar la camiseta, miraba a sus compañeros intentando hacer contacto visual para que se rieran de lo que estaba haciendo, para captar su atención. No son niños que se comporten mal ni tampoco alumnos que no obedezcan y no realicen las actividades, todo lo contrario (pude ver a Alexis participando en muchos momentos como en el de la clave de Sol). Sin embargo, supuse que estaban más revoltosos y traviesos debido al revuelo que había en clase desde que esta comenzó debido a la ausencia de la maestra Patricia. Y, como puede leerse y pude observar, la docente Elena también lo notó desde un primer momento, ya que usaba frases para que se tranquilizaran, como “¿quién tiene mejor puestos los pies en el suelo?” o “quien no tenga los pies bien posicionados en el suelo mientras está sentado, no pueden responder”. Con la intención de que se centrasen en la clase de música.

Estando todavía sentados en las sillas, la maestra saca varios instrumentos (campanas y carillón) y los círculos de colores sobre los que saltan en la alfombra. En esta actividad, por grupos de dos, cada pareja va a tener un función: dos tocan el carillón, dos tocan las campanas y los otros dos saltan sobre los círculos que la docente ha situado en fila sobre la alfombra. De esta manera, a la misma vez que tocan una nota en el carillón y tocan a la vez las campanas, los que saltan tienen que hacerlo sobre la nota que ha sonado (en orden, de Do a Do). La docente tuvo que salir de clase, y se quedó la maestra M^a Luisa para atender la clase, quien había llegado hace unos pocos minutos.

Alexis y Luca durante esta actividad estaban muy nerviosos y traviesos, no paraban de tocar las campanas antes de tiempo y, aunque la maestra les llamaba la atención, volvían a hacerlo al rato. Después Luca, sentado en la silla, comenzó a tocar con los pies las campanas, que estaban en el suelo. La docente vuelve a llamarle la atención para que deje de hacer eso y realice la actividad como los demás, y en seguida deja de hacerlo.

Pude observar de nuevo que, justo cuando vuelve a haber otro cambio de docente, se vuelven a poner nerviosos y a hacer cosas que no deberían incluso cuando la docente les pide que dejen de hacerlo. Se comportaban mejor cuando tenían que saltar porque se notaba que lo que necesitaban era descargar esos nervios momentáneos. Las demás alumnas, sin embargo, no hacían ni caso a lo que ellos dos hacían, y realizaban su parte de la actividad.

El tipo de actividad que realizaban me pareció muy interesante, ya que tenían que estar pendientes de muchos estímulos al mismo tiempo, para poder conseguir ir todos juntos a la misma vez, de manera que tenían que observar a sus compañeros mientras ellos y ellas realizaban su parte de la actividad. Además, de desarrollar la capacidad de concentración, atención y auditiva (para reconocer la nota que suena y saltar a tiempo sobre ella), trabajaban también las habilidades motoras.

Realizando la misma actividad, la maestra pide que deben hacerlo igual pero cantando cada nota que tocan/pisan. Al no sonar demasiado afinado, la maestra les pregunta si piensan que sonaban bien las notas o tenían que cantarlas correctamente afinadas. Ellos responden dándole la razón, pero no canta casi nadie, así que la docente vuelve a recordarles que tienen que cantar todos con ella. Además, mientras unos tocan el carillón, otros saltan, y otro toca las campanas, la maestra pide que uno de ellos va a seguir las notas del pentagrama (previamente colocadas en una actividad anterior) golpeando con una baqueta por debajo de cada una de ellas; de manera que se sentaban en el suelo todos menos los que tenían que saltar. Por otro lado, cada pareja iba cambiando la función que realizaban durante la actividad.

No pensé que no cantaban por no querer participar, sino porque se les olvidaba que también tenían que hacer eso mientras seguían tocando o saltando. Consideré interesante apuntarlo porque, en el caso de que sigan realizando este tipo de actividades en las que tienen que estar pendientes de muchos estímulos a la vez, tal vez podría observar una evolución en ellos. Aun así, cuando la docente se lo recordaba, realizaban esa multitarea a la vez y cantando las notas afinadas.

Luca, quien tenía que tocar el carillón, sigue golpeando las notas en el pentagrama. La maestra le coge la mano y se la dirige hacia el carillón recordándole lo que le tocaba realizar ahora. Siguen realizando la actividad, y la docente tiene que volver a cogerle la mano e indicarle que debe golpear solamente una vez cada nota por cada salto que sus compañeros daban, y no darle golpecitos constantemente. Vuelven a cambiarse los puestos, y Luca y Alexis, en las campanas, siguen tocándolas cuando no deben; y la docente, de nuevo, les vuelve a indicar lo que deben y no deben hacer.

La maestra les comenta que se va a realizar otra cosa, y tienen que dejar los instrumentos y volver a sentarse en las sillas. Ella comienza a cantar “tres notas hay que suenan bien. Gran

amistad tienen las dos”, mientras chasquea los dedos iniciando el pulso, y el alumnado tiene que repetir primero una frase y después la otra, entonando bien cada nota. Después con la misma entonación y pulso, cantan “DO MI SOL, DO MI SOL, DO MI SOL DO”, y el alumnado repite, intentando chasquear también sus dedos. De repente, Alexis pregunta “¿qué notas son?” y Olimpia responde “DO MI SOL”. Después, la docente, mientras cantan todas y todas esas notas, golpea con una baqueta cada una de ellas en el pentagrama de antes. Y ahora, de uno en uno van sentándose en el suelo y haciéndolo ellos de la misma manera. Los demás, sentados en las sillas, observan y cantan hasta que llegue su turno. Prácticamente todos lo hacían bien pero no paraban en el último DO; Alexis y Olimpia fueron los únicos que pararon en ese DO, y a Gaia le costaba golpear la nota correcta pero eso no le desanimaba.

La actividad siguió siendo la misma, pero ahora, dos de ellos tenían que saltar en los círculos de colores situados en la alfombra, de forma que se saltaban uno cada vez que tenían que llegar a la nota que tocaba (DO MI SOL, saltándose RE y FA), y volver corriendo para empezar de nuevo en DO. Los demás siguen cantando las notas y observando, menos el que tenía que golpear las notas en el pentagrama, que debía cantar también; hasta que les toca cambiar de posición en la actividad, para que todos puedan realizar cada parte de la misma.

Durante toda la sesión, de Olimpia pude observar que es una alumna que entiende rápidamente los contenidos que se realizan en clase; sin embargo, no es, por ejemplo, tan nerviosa como Alexis que, a pesar de ser también de los que más resaltan en clase en este sentido, interviene en clase más espontáneamente. Por otro lado, a Gaia le cuesta más realizar las actividades correctamente, aunque siempre es muy participativa y cada actividad la lleva a cabo con muchas ganas y entusiasmo.

A pesar de ser distintos, son niños y niñas que se respetan entre ellos, que se nota que se llevan muy bien y que existe ese compañerismo a la hora de ayudar a un compañero o compañera a entender lo que se ha explicado.

Esta actividad en la que algunos de ellos y ellas tenían que saltar y correr, a Alexis y Luca les vino muy bien para descargar esa energía y nervios, y conseguir relajarse un poco. De hecho, se notó porque no volvieron a interrumpir la clase.

Se acerca la hora de terminar, y conforme los que van saltando acaban su parte de la actividad, la docente pide que se vayan poniendo los zapatos, es decir, cada vez que una pareja va

terminando de saltar, solo ellos dos se colocan los zapatos y cogen sus abrigos. Cuando ya tienen todos los zapatos puestos y la mayoría están colocados en la fila, la docente les recuerda que suelen cantar para decir adiós. Y de repente, Alexis canta “Adiós”. La maestra y los demás compañeros y compañeras le siguen “no movemos nada al decir adiós. Este es nuestro modo de decir adiós. Golpeo los pies para decir adiós. Listos para el salto y decir adiós”. Alexis, mientras los demás cantaban y realizaban aquello que decía la canción, saltaba en los círculos de colores, mostrándose nervioso. Algunos de sus otros compañeros y compañeras cantaban y otros no, y la docente les animaba a hacerlo. La mayoría están colocados en la fila y, desde allí, algunos de ellos cantaban y bailaban algunas partes de la canción.

Tienen muy interiorizada la rutina. Desde mi punto de vista, no cantaban mucho porque, normalmente, justo antes de ponerse los abrigos y los zapatos es cuando cantan la canción de despedida. Entonces, al ya haberse puesto los zapatos y colocarse en fila delante de la puerta, puede que se descolocasen un poco. Pero cuando lo hacen siguiendo la rutina normal de la clase, suelen participar en ese momento.

En la fila, algunos se colaban para posicionarse delante de otro compañero, y algunos comentaron que en su colegio les dejan colarse. Así que, la maestra, dudando sobre lo que acababa de escuchar, les preguntó a cada uno si les dejaban colarse. Algunos respondían que sí y otros que no. La docente, seguidamente, abrió la puerta y llevó al alumnado con sus familias.

La relación con las docentes, como puede observarse, es muy buena. Siempre hablan con ellas, quieren contarles experiencias de su vida, se preocupan por ellas, se comunican en todo momento ya sea hablando o cantando. Son solo 45 minutos de sesión, pero durante los cuales, de forma intensa cantan, bailan, y están en constante interacción con todos y todas (incluida la docente). Por ello, la confianza que se crea es inevitable, y más aún, cuando puede observarse un sentimiento de respeto, preocupación y querer ayudar (docente-alumno y alumno-alumno).

Segunda clase (de 4 a 5 años)

- **Docente:** Cecilia
- **Descripción:**

Entran de uno en uno en clase mientras la docente acompañada de una de sus alumnas, Luna, cantan “chu chu chu” como si fueran un tren. Los demás entran callados. Seguidamente, la

maestra pidió cantando que se quitasen los zapatos. Luna, sigue hablando comentando que hace calor e indicando a la maestra que hay mucho sitio en la alfombra.

Luna junto con Laura y Luca son los únicos de su clase que llevan más tiempo en la escuela. Se puede notar, en este caso, en Luna por cómo no para de hablar constantemente durante la clase. Me llama mucho la atención puesto que es ella casi la única a la que se le suele escuchar hablar, contarle cosas a la maestra, etc., mientras a los demás se les nota más cohibidos a la hora de hablar de cualquier cosa.

Una vez sentados en semicírculo sobre la alfombra, la docente, delante de ellos, comenta que hay que saludarse, y pregunta si hay alguien que quiere que se le salude. Todos levantan la mano, y de uno en uno van diciendo o haciendo el gesto con el que quieren que se le salude. Al mismo tiempo que todos realizan el gesto, cantan juntos “Buen día _(nombre)_, qué gusto saludarte. Buen día _(nombre)_, ¿cómo estás?”. Esta canción la cantan con más o menos volumen dependiendo de cómo suene el sonido de cada saludo realizado por el alumnado. Cuando acaban de cantar la canción a un compañero, éste responde cómo está. Cabe destacar, que todos participan y respetan el turno del compañero tanto cuando tiene que indicar su saludo como cuando responden cómo están. Cuando es el turno de la maestra, dijo una vez su saludo, y enseguida, el alumnado comenzó a cantar la canción, sin la necesidad de que la maestra tuviera que cantar antes.

Normalmente siempre suele ser la maestra la que comienza a cantar o realizar movimientos que luego el alumnado debe imitar, es decir, hasta que la docente no comienza a hacer alguna de esas cosas, los niños y niñas no empiezan a hacerlo también. Por eso me pareció interesante el hecho de que supieran que tenían que cantar ellos y ellas, sin haber empezado la maestra antes. Por otro lado, al igual que la semana anterior, seguían respetando a sus compañeros y compañeras, escuchando y observando detenidamente lo que cada uno tenía que decir o hacer, y en ningún momento se interrumpían entre ellos sino que esperaban su turno en silencio y mientras participaban.

En la primera actividad, la maestra preguntó si se acordaban del juego que iban a realizar, y mientras hacían el sonido “shh shh” (indicando “silencio” con un dedo sobre los labios) con más o menos intensidad y el número de veces también iba cambiando. Primero lo hacía la docente y después el alumnado lo repetía. Después, la maestra comenzó a llevarse las manos a

la cara y, tapándosela y destapándosela, cantaba “pa pa papapa”; mientras variaba, como antes, la intensidad y las veces que lo realizaba. El alumnado seguía imitándola atento a lo que hacía y participando constantemente.

La maestra saca un platillo pequeño y pregunta al alumnado (que observa en silencio) si conocen el nombre del instrumento. Luna responde que le recuerda a una batería, y la docente le comenta que es uno de los instrumentos que conforman la batería y que se llama platillo. La docente saca una baqueta y les pregunta si saben cómo se llama, y Laura contesta correctamente. Después, para esta misma actividad, y sentados en círculo, la docente les reparte una baqueta a cada uno y, antes de que el niño o niña la coja, tiene que repetir el sonido que ella haga, por ejemplo, “papa papapa pa papa pa” o “shh sh sh shh”. Cuando ya todos tienen una, hacen lo mismo pero todos a la vez, después de la docente, pero golpeando el platillo que la docente sujeta, posicionándolo en el centro del círculo pequeño que han formado, para que todos puedan golpearlo. Cuando dice “stop” y para, el alumnado también para. Después hacen lo mismo pero la docente se lo va pasando a cada uno, junto con un sonido que tienen que verbalizar mientras lo golpea con la intensidad con la que pronuncia el sonido, y lo golpea un número de veces que corresponde al número de sílabas.

En este último párrafo se puede observar cómo se confirma la veteranía de Laura y Luna, siendo las únicas que contestan. En cuanto a la respuesta de Luna, me pareció curiosa la relación de la batería con el platillo, ya que se pudo deducir que tiene conocimientos sobre distintos instrumentos musicales, previamente escuchados y conocidos en la escuela de música.

Por otro lado, se vuelve a observar el autocontrol de los niños y niñas, respetando las decisiones de la maestra cuando, por ejemplo, paran de tocar cuando ella para, sin dejarse llevar por ese impulso nervioso del momento por seguir tocando. De manera que están concentrados en lo que debe hacerse y en los cambios que se van realizando durante la actividad.

Esta actividad me pareció muy adecuada para el desarrollo de la capacidad auditiva, memorística y de atención del alumnado, ya que deben prestar atención a los cambios de sonido, de melodía, de intensidad, afinación, etc., para imitar a la maestra correctamente.

La docente les pide que se pongan de pie y que usen la baqueta como si fuera un micrófono, mientras hacen el sonido “shh shh”, y después cantan “shh, shh. Canto aquí, canto allá. ¡A cantar! Shh, shh. Canto aquí, Canto allá. ¡Me da igual!”. Cuando terminan de realizar la

actividad, la maestra guarda el material cantando “pa pa papapa, a guardar”, y algunos niños y niñas le ayudan. Después, de pie, cambiaron la canción y comenzaron a bailar cantando “shh, shh. bailo aquí, bailo allá. ¡A bailar! Shh, shh. Bailo aquí, Bailo allá. ¡Me da igual!”, e imitando todos los movimientos que la maestra realiza, y cuando ella para de repente, ellos y ellas también.

Para la siguiente actividad, el alumnado se coloca en las sillas que forman un semicírculo, y la maestra saca un pentagrama y les pregunta si se acuerdan de lo que era. El alumnado no recuerda el nombre pero lanzan ideas como “la brujita” o “las notitas”, relacionándolo con el cuento que la docente les cuenta sobre el pentagrama. La maestra les dice que se llama pentagrama y todos a la vez repiten el nombre. Después explica de nuevo la responsabilidad que tiene la clave de Sol como vigilante, y comienzan a contar todos juntos las líneas que tiene el pentagrama ya que no se acordaban cuando les había preguntado la maestra previamente. Seguidamente, saca unos círculos pequeños de colores que representan las notas y de uno en uno se van a acercando a la maestra para que les de un círculo que van a colocar en la línea que ellos quieran. Mientras tanto, los demás observan desde su silla, y hablan entre ellos. Después hacen lo mismo con los espacios: primero los cuentan y después las colocan de uno en uno en los espacios que ellos y ellas elijan. Cuando ya las habían colocado todas, la maestra explica: “y así fue como todas se pusieron ordenadas en las líneas y en los...” y los niños y niñas, a la vez, gritan: “...espacios”.

De esta parte de la sesión, me llamó la atención el hecho de que, a pesar de no recordar cómo se llamaba el pentagrama (ya he observado en distintas sesiones y con distinto alumnado que es un nombre complejo de recordar para ellos) sí que se acordaban del cuento que las docentes usan para explicar qué es y su relación con las notas musicales, de manera que al ver el pentagrama conocen su relación con estas. Por otro lado, aunque tampoco recordaban el número de líneas y espacios, una vez repasado esa parte del contenido y al terminar la frase de la maestra, se pudo comprobar que atienden a la docente durante sus explicaciones y que lo entienden perfectamente. Esto también se debe gracias a la participación activa que siempre muestra el alumnado.

En la siguiente actividad, se pusieron de pie y la maestra les dijo que iban a subir y bajar una escalera. De manera que usaba sus brazos, posicionándolos uno por encima del otro, sin tocarse, e iba subiendo alternando uno y después otro; mientras iba subiendo cantaba “voy subiendo la

escalera” y por cada “escalón”, cada sílaba sonaba con una entonación distinta, para ir cambiando de nota conforme iba subiendo. Después hizo lo mismo pero bajando: “voy bajando la escalera”. Y el alumnado repetía todo lo que ella hacía, al mismo tiempo.

Mientras la maestra está buscando el material que va a protagonizar la siguiente actividad, les pregunta “¿podemos subir y bajar la escalera?”. Saca los círculos de colores, los coloca formando dos filas de colores sobre la alfombra, y Luna dice “¡Es como el arcoiris!”, relacionándolo con la canción “¿Qué es lo que hay allí de colores?”. Posteriormente, de dos en dos, uno a en cada fila de círculos, va saltando sobre ellos mientras van cantando “voy subiendo la escalera” de manera que por cada sílaba-nota van saltando sobre el mismo color-nota. Cuando llegan a la última nota, hacen lo mismo pero al revés, cantando “voy bajando la escalera”. Mientras dos de sus compañeros o compañeras están saltando, todos juntos cantan lo mismo y al mismo tiempo, para así ir saltando sobre la nota correcta mientras se canta esa misma nota. Algunos van más rápidos que otros, y otros parecen entender de lo que trata la actividad.

De nuevo, puede observarse a Luna relacionando unas actividades con otras ya realizadas anteriormente, lo que vuelve a confirmar que ha participado en muchas actividades parecidas y que recuerda los materiales usados para cada una de ellas.

Además, no deja de sorprenderme la cantidad de recursos distintos que usan para enseñar música y, en esta caso concretamente, la altura de las notas musicales; incluso visualmente cuando lo nombran de abajo a arriba tanto sobre el cuerpo como alternando los brazos, subiendo y bajando. Después vuelven a trabajar lo mismo junto con el desarrollo de las habilidades motoras mientras saltan en los círculos y, a la vez, las cantan afinadas, y también la orientación espacial (arriba-abajo, abajo-arriba) que forma parte de las habilidades matemáticas. Esto me hace pensar que dentro de la educación formal no tienen excusa para no darle importancia a la didáctica de la música, habiendo tantas herramientas para su puesta en práctica y pudiendo trabajar, a su vez, distintas habilidades.

La docente les pide que vuelvan a sentarse en la alfombra, y el alumnado se sienta en semicírculo alrededor de ella. Luna, agarrada del brazo de su compañera Laura, le pregunta a la docente: “¿Me puedo sentar contigo?”. La maestra le responde que se tiene que sentar al lado de uno de sus compañeros, en frente de ella, porque así puede ver a todos los niños y niñas de la clase. Y, Luna, sin rechistar, se sienta donde le ha dicho la maestra.

Aquí pude observar la buena relación que, debido al tiempo compartido durante las sesiones, pueden construir el alumnado con las docentes. Y, además, a pesar de no conseguir aquello que quería (sentarse al lado de la maestra), entiende la situación y obedece. Me pareció que fue capaz de autogestionar esa emoción que sentía en el momento y que, como propio de su edad, lo normal habría sido cabrearse, intentar llamar la atención o, como mínimo, insistir un poco.

La docente les dice que se van a convertir en estatuas y, el alumnado, observando a la docente, imitan cualquier gesto que realiza mientras ella canta una canción relajante que parecía un idioma inventado. Movían lentamente los brazos de distinta forma. Y después, la maestra les preguntó “¿qué movemos ahora?” y cada uno, de uno en uno, le va diciendo qué mover (los brazos, la cabeza, los pies), cada vez de distinta forma. Todos se imitan. Después la docente les pide que se pongan en parejas, uno delante del otro, cogiéndose de las manos, y realizan el mismo juego, pero solamente con los brazos, sin soltarse las manos. Ellos y ellas miran a su pareja y observan lo que hacen ellos mismos y los demás. Por último se levanta, y hacen lo mismo de pie, por parejas. Como última parte de esta actividad, se cogen todos de las manos, formando un círculo y hacen igual, pero moviendo los pies cada uno desde su sitio, o moviéndose alrededor de la alfombra... e imitan todo lo que hace la seño, incluso cuando ella calla o se para, ellos también.

Este momento me pareció un modo de conexión entre compañeros y compañeras, sobre todo cuando estaban en parejas. De hecho lo pude observar con más intensidad en Laura y Luna que se habían puesto juntas (en ese momento yo no sabía que eran de las que más tiempo llevaban recibiendo clases de música) y se podía ver cómo se relajaban durante la actividad y simplemente escuchaban cómo la maestra cantaba y esperaban al siguiente nuevo movimiento casi sin apartar la vista la una de la otra. Los demás también estaban tranquilos sin interrumpir, pero se les notaba algo más inquietos mirando alrededor, riendo...

La maestra pide que se sienten en semicírculo delante de ella, y empieza a contarles que en su casa tiene un molino de viento. El alumnado obedece y observa. Y la docente, mientras les enseña un molinillo, canta “Sopla, sopla. El molinillo quiere girar. Con sus aspas de colores mil vueltas dará. Pam pam pam”. Cada vez que decía “sopla”, soplabla al molinillo y sus aspas se movían. Los niños y niñas observaban a la maestra mientras ellos cantaban la canción. Les va entregando un molinillo a cada uno a la vez que va diciéndoles “pam pam pam, a dormir” para

que no comenzaran a usar el molinillo, y va cambiando la entonación, intensidad y volumen del “pam” por cada entrega. El alumnado repite y observa.

Después todos juntos cantan la misma canción y soplan el molino cuando deben hacerlo, imitando constantemente a la maestra. Esta les pregunta por los colores que tiene el molino, y todos participan a la vez diciendo varios colores cada uno. Volvieron a cantar la canción, y mientras, Luca estaba intentando sacar las aspas del molinillo, y la maestra, cantando, le explica “no, que se puede romper”. Y paró en el momento, y no volvió a hacerlo.

Me llamó mucho la atención cómo los niños y niñas observaban lo que hacía la maestra con un nivel de concentración que parecían estar hipnotizados por sus explicaciones y su canto. La observan con detenimiento y sin retirar la mirada de ella en casi ningún momento. Sorprende que siendo tan pequeños (4-5 años) puedan mantener la concentración de esa manera.

Como dije anteriormente, esta forma de “regañar” me llamó mucho la atención porque no se notaba que le estaba pidiendo que dejara de hacer eso sino que se lo dijo indirectamente mientras cantaba de forma serena avisándole de lo que podía pasar si seguía haciéndolo.

La maestra canta “arriba, a bailar” para que se pongan de pie, y de repente, dice “un momento, ¡estatuas!” para que atendieran a lo que iba a enseñarles. Saca una flauta de émbolo, la hace sonar una vez y dice “cuando haga ese sonido nos agachamos”; después la hace sonar otra vez, mientras sigue agachada (el alumnado también, porque sigue imitándola) y dice “cuando haga ese sonido, nos levantamos” (y se levantan todos). La docente reproduce una canción, en la que suenan varios instrumentos, siendo el principal una flauta. Bailan todos juntos alrededor de la alfombra, andando en círculos e imitando los movimientos de baile de la maestra, que de vez en cuando va tocando la flauta de émbolo (normalmente cuando la música para) y se van agachando y subiendo, y bailando tanto de cuclillas, cuando se agachan, como de pie; y paran cuando la música para. De repente, la canción termina. Se miran todos las caras, y la docente solo dice “A...” y el alumnado grita: “...diós”. Y cantan “este es nuestro modo de decir adiós” todos juntos.

Otra vez puede observarse cómo trabajan las habilidades motoras bailando la última canción de la sesión, al mismo tiempo que tienen que estar atentos al momento en el que la maestra toca la flauta para saber qué movimiento tienen que realizar.

La docente les dice que ya es hora de ponerse los zapatos y el alumnado obedece inmediatamente. Y se van colocando en la fila sin necesidad de decirlo la docente. Luna le pide a la maestra “¿puedes ponerme una pegatina?”, y esta responde “sí, pero para poner una pegatina hay que ponerse los zapatos”. Cuando están todos listos, en la fila, la maestra les pone en la mano una pegatina a cada uno, y canta “el tren se va”. Les dice al alumnado en voz baja “¿cómo salimos de la clase? En si...”, el alumnado completa la palabra “...lencio”, y ella sigue diciendo “y sin...”, y el alumnado vuelve a completar la frase “...empujar”. Por último, salen de la clase, en fila, cantando “chu chu”.

Aquí también se observaba la interiorización de la rutina que tiene el alumnado al terminar las palabras/frases de la maestra sobre las normas de la clase; además de actuar de acuerdo a esas normas. Por otro lado, me llamó la atención cuando Luna pidió de forma educada que le pusieran una pegatina ya que, una vez más, se observa la buena relación y de respeto que tiene con la docente.

MIÉRCOLES, 8 DE MARZO

De 5 a 6 años:

Al entrar en el aula, ya había 7 niñas y la maestra M^a Paz sentadas en la alfombra que habían estado previamente en clase con la maestra Elena. Las otras 3 alumnas restantes entraron después, se quitaron los zapatos y se sentaron junto con sus compañeras y las dos docentes. La maestra Patricia pregunta, una vez sentadas formando entre todas un círculo, si hay alguien preparada para saludar, y cantar la canción “Buen día __ (nombre) __, qué gusto saludarte. Buen día __ (nombre) __, ¿cómo estás?”. Prácticamente todas levantan la mano, mostrando que quieren participar. Vicky, la misma alumna del miércoles pasado que no quería participar, hoy no quiso saludar, pero intenta hacer tímidamente los saludos que las demás eligen.

Vicky es la alumna más tímida de las tres clases en las que llevo a cabo las observaciones. No habla, solo hace gestos moviendo la cabeza para decir “sí” o “no”, no la he visto participar activamente en ninguna actividad, pero si se le anima un poco puede aceptar aunque luego no realice la actividad. Pero se le puede ver ejecutar algún movimiento incompleto y cada mucho tiempo. Así, quiero destacar su comportamiento para comparar sesiones por si pudiese observar cambios en el mismo y, con suerte, alguna evolución a mejor gracias a las clases de música.

Cuando todas las alumnas y las maestras terminan de decir su saludo, la maestra Patricia comienza a hacer “shh shh”, alternando el dedo índice de cada mano mientras lo posiciona sobre los labios (haciendo el gesto de “silencio”). Y va cambiando de sonido (“pa pa pá”, “prrr”), el número de veces que lo repite y la entonación con la que lo hace. Gracia y Alma intentan averiguar la canción pronunciando en voz alta nombres de canciones que recuerdan haber escuchado en clase. De repente, Alma canta “¡a cantar!”. Pero la maestra estaba haciendo el gesto de las pulguitas, haciendo como que le picaban y buscando que las alumnas le dijeran “¡a picar!”.

Me llamó la atención que, aunque no acertara justamente la parte de la canción de la que se trataba, sí acertó la canción, es decir, la asociación que logró realizar al escuchar la entonación con la que la maestra realizó los sonidos con la canción que cantó era correcta, solo que no dijo la palabra que la docente estaba buscando que dijeran.

La docente, seguidamente, saca unas baquetas y vuelve a sentarse en la alfombra delante de las alumnas. Va golpeando una baqueta sobre la alfombra mientras va diciendo, como antes, distintos sonidos (“papa pa pa pá”, “prrr”), cambiando el número de veces que lo repite y la entonación, de manera que la alumna que lo repita correctamente se lleva esa baqueta. Las demás observan e intentan intervenir. Por otro lado, la docente tiene que llamarle la atención a Gracia porque estaba hablando constantemente con una compañera.

Cuando todas tienen una baqueta, la maestra coloca la suya como si fuera un micrófono y canta “Shh shh. Y con este micrófono yo puedo cantar. Shh, shh ¡A cantar! Canto aquí, canto allá. ¡A cantar! Shh, shh. Canto aquí, Canto allá. ¡A picar!”. Todas la imitan y cantan menos Vicky, que está sentada observando, casi sin moverse; por el contrario, sus compañeras estaban continuamente tumbándose/sentándose en la alfombra, moviéndose tumbadas, etc.

Posteriormente, las alumnas, de una en una, le tienen que decir una contraseña a las docentes, inventando un sonido mientras golpea la baqueta el mismo número de veces y con la misma intensidad que pronuncia ese sonido. Las demás tienen que repetir lo que cada alumna haga. En esta actividad, Vicky no quiso inventar el sonido.

Esta manera de repartir el material que usan las docentes me suele llamar mucho la atención porque incluso para esos momentos en los que parece que no son para aprender, porque

simplemente están repartiendo material, aprovechan cualquier momento para que el alumnado siga repitiendo sonidos de distinta forma, de manera que están promoviendo su desarrollo auditivo, musical, atencional, etc., y es muy interesante.

En esta actividad, volví a fijarme en Vicky y seguí observando que su manera de actuar durante la clase no cambiaba demasiado ya que seguía sin participar. Esta forma de actuar incita a pensar que es timidez lo que siente, y se puede notar sobre todo cuando la maestra le pide que sea ella la siguiente en participar y ella, en cuanto escucha su nombre, dirige su mirada al suelo, contestando que “no” con movimientos de cabeza.

Patricia canta “y estos micrófonos se van a descansar”. Los guarda y pide que se pongan de pie, mientras canta “y esta canción la podemos...” y las alumnas terminan la frase “...bailar”. Antes de cantar la canción y bailarla, recuerdan los distintos pasos de baile que ya se saben mientras la docente se los va mostrando: manos de jazz, charleston, pulguitas. Y comienzan a cantar “shh, shh. bailo aquí, bailo allá. ¡A bailar! Shh, shh. Bailo aquí, Bailo allá. ¡Pulgas! ¡Ahhh!”. Cuando dicen “a bailar” hacen cada vez un paso de baile distinto (imitando el que realice la docente), y al decir “Ahhh” se rascan el cuerpo (como si tuviera pulgas) y gritando mientras giran sobre sí mismas.

Después la docente forma 3 grupos de 3 y, mientras busca el material para la siguiente actividad, Gracia y otra compañera dicen estar viendo instrumentos super chulos (donde está buscando la docente el material) creando intriga a las demás compañeras. Patricia reparte un triángulo, una campana y un platillo a las alumnas que van a hacer de instrumentistas (uno para cada una). Y, mientras la maestra está repartiendo baquetas (micrófonos) a los cantantes y sombreros y boas de plumas a los bailarines, las instrumentistas no cesan de tocar su instrumento. Cada grupo, de uno en uno, canta la canción que le corresponde según si son cantantes (“a cantar”), bailarines (“a bailar”) o instrumentistas (“a tocar”). Cuando terminan cada ronda, cambian de rol y se intercambian los materiales. Al no parar de tocar el instrumento mientras la maestra va reorganizando los grupos, les pide que dejen de tocar y que estén en silencio. Las alumnas obedecen al momento.

Una vez hayan pasado todas las alumnas por cada rol, la docente pide que se sienten en el filo de la alfombra delante de ella. Todas obedecen menos Gracia, que se sienta a su lado. La docente le pide educadamente que se coloque al borde de la alfombra como las demás

compañeras porque era la mejor forma para que viera lo que ella estuviese haciendo. Después de un rato rebatiendo a la docente, se colocó donde le pidió.

En ningún momento las docentes pierden la calma al tener que regañar al alumnado. Normalmente son casos aislados de algunos niños o niñas que están más nerviosos y en determinado momento, nunca se trata de un descontrol a nivel grupal. En este caso, como ha pasado en otras sesiones, el hecho de tener un instrumento en la mano les hace tener el impulso y la necesidad de tocarlo para recordar su sonido o aprender cómo suena, o simplemente por pura curiosidad, porque se nota en sus caras de ilusión al escuchar el instrumento. Pero sí que sería interesante seguir observando esos momentos y si el comportamiento del alumnado va cambiando, logrando entender cuando deben y cuando no deben tocar el instrumento.

Por otro lado, a lo largo de la sesión ya empecé a anotar actitudes de Gracia que me llamaban la atención porque es de las que más resalta en el aula por su comportamiento activo. También la destaco porque querría observar en ella, como en Vicky, una evolución en su comportamiento y, en el caso de Gracia, que lograra a no rebatir a la maestra y a comportarse debidamente en el aula.

La maestra saca un pentagrama y pregunta “¿Quiénes son las protagonistas del cuento de la brujita?”. Las alumnas dicen cosas relacionadas pero no aciertan hasta que Alma dice “Do Re Mi...”, y la maestra pregunta “¿y esas qué son?”; a lo que Alma responde “las notas”. Después la docente pregunta por cómo se llama la casa de las notas, y todas contestan correctamente “pentagrama”. También pregunta por las líneas y espacios que hay, y se van acercando al pentagrama para contarlas. La maestra les pide que le digan cómo se llama la guardiana/vigilante de las notas, y contesta Tamara, acercándose a la respuesta diciendo “nota de sol”. La docente corrige “nota” por “clave” y pregunta dónde se agarró la clave de sol. Las alumnas señalan líneas al azar, no se acuerdan bien pero participan. Seguidamente, de una en una, van colocando las notas (círculos pequeños de fieltro) en el pentagrama, y Celia, de repente, comenta que hay una que se quedó colgada de una cuerda porque se cayó. La maestra pregunta “¿y esa cuál es?” y la mayoría contesta “¡Re!”. Mientras tanto, siguen colocando las notas, y Gracia interrumpe a la maestra varias veces queriendo ser ella la que coloque casi todas las notas. La docente le explica que las demás también quieren participar.

Después, sentadas en el mismo sitio, Patricia dice que ahora van a cantar las notas en el cuerpo y se colocan todas la mano cerca del ombligo, y van subiendo, diciendo cada nota con su afinación correcta, hasta llegar por encima de la cabeza. Todas imitan a la docente, pero Vicky lo hace solo a veces y no señala todas las notas en su cuerpo.

Con esta actividad, pude observar una evolución de una semana a otra ya que la semana pasada no se acordaban del todo cómo se llamaba el pentagrama pero esta vez dijeron correctamente su nombre. Además, la mayoría de las preguntas las acertaban, destacando sobre todo la participación de Alma y Tamara; aunque, por lo general, varias alumnas contestaron algunas preguntas al mismo tiempo acertando también.

Vuelve a destacar la adecuada explicación por parte de la docente a Gracia sobre su interés por ser ella la que realizase la mayor parte de la actividad, sin permitir a sus compañeras participar en la misma. A pesar de eso, esta vez hizo caso a la docente inmediatamente. Por otro lado, Vicky también destacó intentando participar tímidamente en la actividad, de manera que, poco a poco, parecía ir soltándose.

La maestra empieza a cantar una canción emitiendo sonidos (“pam pam pam”) y pregunta a las alumnas de qué canción se trata. Ninguna se acuerda hasta que la docente canta “2 por 10. Bizcochitos calentitos. 2 por 10”, tocando las notas sobre su cuerpo mientras las niñas la imitan. Patricia pregunta por el número de notas que están tocando sobre su cuerpo y Alma responde “¡una en el ombligo!”. Y la maestra pregunta “pero, ¿en cuántas partes nos estamos señalando?”. Varias alumnas responden “¡3!”. Y seguidamente, dicen todas juntas las notas a las que corresponden esas partes del cuerpo (Mi Re Do). Posteriormente, las colocan en el pentagrama formando la melodía de la canción completa. Las van colocando de una en una pero, en un principio, las iba colocando quien iba acertando. Por otro lado, Alma acertaba casi todas.

Me llama mucho la atención Alma porque parece que lleva recibiendo clases de música más tiempo que alguna de sus compañeras, ya que era de las que más acertaba las cuestiones que la maestra preguntaba y, aunque no acierte, participa a lo largo de toda la sesión.

Entre todas llegaron a formar la melodía de manera que primero averiguaron las notas de “2 por 10” (Mi Re Do), después la de “Biz-co-chi-tos” (Mi Mi Mi Mi) y, por último, “Ca-len-ti-tos” (Re Re Re Re). Mientras las colocaban, la docente se dio cuenta de que Celia se distraía

bastante y, sin decirle nada directamente, dijo “ y esta la pone Celia” para que participase y dejase de distraerse; y volvió a centrarse en la actividad.

El grado de dificultad de la clase empezó a incrementarse, de forma que construyeron la melodía de la canción, una vez averiguadas las 3 notas que la conformaban. Y personalmente, para la edad que tienen me pareció sorprendente el nivel musical en el que están y con el que saldrán de la escuela de música dentro de unos años, si siguen asistiendo a sus clases.

La docente coge tres carillones y se los da a tres de las alumnas para ir realizando la siguiente actividad de 3 en 3, mientras las demás, que no tienen carillón, cantan. Empiezan a tocar las 3 notas que forman la canción anterior, y después van tocando la melodía entera mientras las demás cantan las notas que deben ir tocando sus compañeras. Después hacen lo mismo pero cantando la letra de la canción. Cabe destacar que durante esta actividad, Celia y Tamara estaban distraídas ordenando los zapatos y tumbadas en el suelo, y la docente les llamó la atención pero al rato siguieron igual; por otro lado, Gracia no paraba de tocar el carillón cuando la maestra ordenaba guardarlos, y al observar que no hacía caso, le pide por favor que lo guarde y le da las gracias cuando obedece.

Aquí puede observarse cómo sigue aumentando la dificultad de la actividad. Una vez conocen la posición de las notas en el pentagrama y los colores que representan cada nota, comienzan a tocar un instrumento mientras leen una partitura. Es verdad que les costaba realizarlo correctamente, pero muchas de las notas las acertaban. Y lo más me impresionó es el hecho de realizar ese tipo de actividades en una aula formada por un alumnado de la etapa de Educación Infantil ya que, teniendo en cuenta mi experiencia y la de gente de mi edad que no ha recibido clases de música fuera de la educación formal, se comienza en la educación secundaria a aprender a tocar un instrumento (flauta dulce) sin haber usado ningún recurso previo más “simple” del que se pueda partir para que el aprendizaje sea más progresivo. Por ello, escuelas como esta demuestran, no solo la importancia que tiene la música en el desarrollo de las personas sino también que es posible una didáctica de la música desde educación infantil, resultando indignante que no se promueva esta en los colegios de educación formal.

Por otro lado, en este momento en el que ya se acercaba el final de la sesión comenzaron a estar más nerviosas Celia y Tamara, aunque Celia ya había estado algo nerviosamente anteriormente cuando la docente le llamó la atención porque se distrae fácilmente, aunque sin hacer ruido ni

molestar a nadie, pero pierde el hilo de la clase de vez en cuando. También destaca Gracia, “retando” de nuevo a la docente aunque en este momento obedeció antes. Además, se puede seguir observando que la docente se lo pide educadamente en todo momento.

La docente pide que se pongan de pie y saca una flauta de émbolo, haciéndola sonar una vez y dice “si hago este sonido”, y Alma responde “bajamos”; después la hace sonar otra vez, mientras sigue agachada (el alumnado también, porque sigue imitándola) y dice “cuando haga ese sonido, nos levantamos” (y se levantan todas). La docente reproduce una canción, en la que suenan varios instrumentos, siendo el principal una flauta. Vicky sigue sentada en el suelo y la docente la anima haciéndole un gesto que indica que se levante, y le hace caso. Mientras las demás bailan todas juntas alrededor de la alfombra, Vicky observa dando vueltas lentamente sobre sí misma siguiendo con la mirada a sus compañeras que van andando en círculos e imitando los movimientos de baile de la maestra, que de vez en cuando va tocando la flauta de émbolo (normalmente cuando la música para) y se van agachando y subiendo, y bailando tanto de cuclillas, cuando se agachan, como de pie; y paran cuando la música para. De vez en cuando, Vicky intenta realizar algún movimiento tímidamente.

Hacen una conga con la docente en la primera posición de esta, y sujetándose de la camiseta de la persona que tienen delante; y Vicky consigue animarse colocándose en la parte de atrás de la conga, pero sin realizar ningún movimiento de baile, solo anda siguiendo a sus compañeras. Cuando se sueltan y termina la conga, las demás siguen imitando a la docente, pero Vicky se queda de pie y quieta en un sitio volviendo a observarlas a todas.

De repente, la maestra dice “A...” y las niñas completan la palabra diciendo “...dios”. Cantan todas juntas “este es nuestro modo de decir adiós, no movemos nada al decir adiós”. Casi todas volvieron a sentarse en la alfombra mientras la docente cantaba esta canción, excepto Gracia, Alma y Vicky. Alma es la única que realiza cada movimiento que la maestra hace, y las demás cantan o realizan esos gestos de vez en cuando.

La semana pasada, la maestra no logró que Vicky se levantara de la alfombra para bailar pero, una semana después, lo ha conseguido; y, aunque no se ha animado a bailar, por lo menos, ha intentado hacerlo participando en la actividad. Así, se ha podido observar un pequeño avance en su superación de la timidez.

Otro de los motivos por lo que pienso que Alma lleva más tiempo en el aula fue esta última parte de la sesión en la que es la única que hace todo aquello que la maestra realiza. Aunque las demás participaban de forma más intermitente, Alma lo hacía sin distraerse en ningún momento y manteniendo su atención en la maestra.

Se empiezan a colocar los abrigos y zapatos mientras hablan entre ellas. Vicky, que solo observa lo que sus compañeras comentan, no habla con ninguna de ellas. Después, Gracia saca de nuevo el saxofón de juguete del otro día y comienza a tocarlo. La docente le pide que deje de tocarlo y lo guarde porque no habían acordado ver el saxofón (el otro día sí lo acordaron, y por eso lo sacó), pero ella sigue tocándolo hasta que la maestra se lo vuelve a repetir un par de veces más, porque incluso en la fila, justo antes de salir del aula, volvió a tocarlo. Finalmente, mientras hablan entre ellas en la fila sobre las pegatinas que les ha tocado a cada una, la docente abre la puerta y salen de clase.

Otra de las actitudes que me llama la atención de Vicky es que no la he escuchado hablar en ningún momento durante la sesión. Por lo que sería interesante observar si conforme van pasando los días se va soltando más en durante las clases, y empieza a hablar y relacionarse de una forma más activa con sus compañeras y con la docente.

Al final de la clase, a Gracia le siguió costando hacer caso a lo que la maestra le pedía. Y, al igual que la semana pasada, me sigue pareciendo una manera de llamar la atención de sus compañeras, de querer resaltar de algún modo (como cuando solo quería ser ella la que colocara las notas en el pentagrama), ya que se daba cuenta de cómo las miradas de sus compañeras se dirigían hacia ella cuando tocaba el saxofón de juguete y después de eso le daban más ganas de seguir tocando. Sería también interesante observar su evolución en el aula y cómo va progresando en relación a los comportamientos que presenta al tener que obedecer a la maestra.

LUNES, 20 DE MARZO

Primera clase (de 6 a 7 años)

- Descripción:

Antes de comenzar la sesión hubo una reunión informativa con las familias sobre qué es Gorgoritos, qué hacen sus hijos e hijas en clase de música, qué trabajan y qué se pretende desarrollar con el uso de la música, explicando que lo principal es el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de sus hijos e hijas, por lo que no solo atienden a los aprendizajes musicales.

A esta reunión asistieron tres madres que se mostraban muy involucradas en el aprendizaje musical de sus hijas, ya que preguntaban cómo podían guiarles en casa con el instrumento que están tocando. Las docentes le explicaron que una guía/apuntes para ello.

Una de las cosas que me llamó la atención fue darme cuenta de que hay relación entre este análisis de contenido que estoy realizando de las observaciones y los objetivos que las docentes les explicaron a las familias en las reuniones informativas. Por lo que pienso que, en cierta manera, entiendo lo que sucede en el aula de música y algunos de los comportamientos/estrategias que las docentes llevan a cabo en el aula. Por otro lado, me pareció muy interesante observar esa implicación de las familias para ayudar a promover el aprendizaje de sus hijos e hijas fuera del aula de música, ya que quiere decir que reconocen el valor de la música en el desarrollo de estos y quieren seguir ampliando su aprendizaje para obtener más resultados positivos.

Comienza la clase entrando el alumnado y quitándose los zapatos, colocándolos en el lugar en el que siempre lo hacen. Mientras se van sentando en la alfombra en semicírculo alrededor de la docente, esta pregunta “¿Qué decimos hoy?” y Olimpia responde “peinado favorito”. Empiezan a cantar la canción para saludarse “yo me llamo __ (nombre) __ ” y hacen distintos gestos y sonidos a la vez (se dan un toque en las piernas con las manos, dan una palmada, y hacen un sonido que suena como “shup, shup” mientras dirigen sus dedos pulgares hacia cada perfil de su cara), diciendo también el peinado favorito de cada uno. Lo hacen de uno en uno mientras escuchan y observan a sus compañeros.

Seguidamente la maestra canta “Shh shh, papa pá” y pregunta “¿Quién se lo sabe?”. Levantan la mano porque les suena la canción y quieren intervenir pero, al no acordarse del todo, la docente es quien acaba recordando la canción de la que se trataba, cantando “A tocar”. En este momento en el que cantan todos juntos la canción, Alexis, de manera simpática y jugando, toca las cabezas de sus dos compañeros más próximos a él (Gaia y Luca), que ríen con él mientras cantan e intentan seguir la canción.

La docente, cantando, dice “quien esté bien sentado, un micrófono le doy”. Va repartiendo baquetas a cada uno para que actúen con ellas como si fuera un micrófono y canta “a cantar”. La maestra va realizando distintos sonidos (“papa pá”, “prrr”, “shh”) con distintas entonaciones formando una canción. Después les pregunta si tienen una contraseña, y de uno en uno le van

diciendo una representada con un sonido. Como siempre, puede verse cómo todos y todas quieren participar, levantando la mano impacientes por que llegue su turno. Cuando terminan de decir cada uno su contraseña, la maestra comienza a tocar con la baqueta dando golpecitos en la alfombra. En este momento puede observarse a Alexis nervioso dando vueltas en la alfombra sin parar de moverse.

Sigue destacando la participación activa del alumnado en cada momento, incluso nada más empezar la sesión o cuando no se acuerdan del todo de una canción o actividad pero tienen el impulso de participar en ella. Además, solo les faltó un “empujón” para acordarse de la canción, ya que en cuanto la maestra se la recordó, ya sabían cómo actuar durante ella, como en otras sesiones en las que cuando cantaban “a tocar” se tocaban entre ellos, por eso Alexis tocaba las cabezas de sus compañeros.

Por otro lado, sigue pareciéndome sorprendente la coordinación que mantienen al cantar mientras seguían bien el ritmo y hacían, a su vez, distintos movimientos, teniéndolos interiorizados. Además, puede observarse también, de nuevo, las estrategias para mantener al alumnado atento y sin interrumpir la clase, a través de la música, de manera que la docente explica, cantando, que para recibir una baqueta tienen que estar bien sentados.

Se ponen de pie mientras la maestra les indica cantando “a bailar”. Y todos juntos cantan “Pica aquí, pica allí, me da igual. Pica aquí, pica allí. ¡Pulgas!”. Alexis y Gaia se hacen cosquillas entre ellos como si les estuvieran picando las pulgas.

Volví a observar cómo Alexis, al igual que en la anterior sesión con la maestra Elena, recordaba aquello que realizaban durante la actividad de las “pulgas”, haciéndose cosquillas entre ellos.

La docente anuncia que van a grabar un vídeo para que sus familias puedan ver las actividades que realizan en el aula. Reparte dos sombreros y una boa de plumas a los bailarines, unas baquetas a los cantantes y unos instrumentos a los instrumentistas. En este momento una alumna se queja para sí misma, pero en voz alta, porque siempre le toca el mismo rol pero lo realiza sin quejarse a la docente. La docente junto con los instrumentistas van marcando el ritmo de la canción mientras los demás cada grupo realiza el rol que le corresponde; y van cambiando los roles durante la actividad. A la vez, cantan todos juntos. Durante la actividad puede observarse a Alexis y Luca jugando nerviosos mientras la docente explica. En general la mayoría estaban bastante nerviosos durante toda la sesión: bailando bastante descontrolados o cantando en voz

baja, Alexis tocando su instrumento sin cesar y sin seguir el ritmo que indica la docente. También pueden verse divirtiéndose, riéndose entre ellos.

Fue interesante observar a esa alumna autorregular esa emoción de desagrado por no estar de acuerdo con el rol que le había tocado, de forma que aceptó realizarlo sin discutir con la maestra. Además, participan todos en cada uno de los roles sin quejarse y adecuándose a ese rol con ganas de participar en la actividad.

El hecho de que estuvieran demasiado nerviosos se podía deber a ese cambio en la rutina que habían experimentado por no empezar la sesión a la hora de siempre y por ser, además, grabados durante la misma. Aun así, llevan a cabo la actividad realizando aquello que la maestra les indica mientras se relacionan entre ellos durante toda la actividad.

La maestra comienza a cantar la canción de despedida (“Adiós”) y les pide a todos y todas que se pongan los zapatos. En este momento, Alma no hizo lo que Patricia le pidió porque estaba jugando con la boa de plumas con la que realizaron la actividad, haciéndola volar mientras la agarraba por un extremo. La docente se acerca a ella y le pide varias veces que guarde el material, mientras le acerca un sombrero para que introduzca dentro de este la boa. Tras varias veces pidiéndoselo, se lo lanza al sombrero sin colocarlo adecuadamente. Patricia le pide por favor que lo guarde bien pero no hace caso y se va directa a ponerse los zapatos.

En este momento, Alma estaba intentando jugar conmigo ya que volaba la boa de plumas cerca de mí para que me rozara sutilmente. Yo intentaba no participar en su juego, pretendiendo que le hiciera caso a la maestra, aunque ella estaba inmersa en hacer volar la boa. Esa actuación también pienso que se deba a esa alteración puntual en la rutina de la clase de música.

Segunda clase (de 4 a 5 años)

- Descripción:

El alumnado formando una fila junto con la docente entran en el aula mientras cantan como si fueran un tren “chu chu”. Luna es a la que más se le escucha cantar y hablar mientras el tren entra en el aula.

Entran quitándose los zapatos y colocándose en la alfombra sin que la docente tenga que pedirlo. Una vez sentados en semicírculo alrededor de la docente, cantan la canción del saludo

“Buen día _(nombre)_, qué gusto saludarte. Buen día _(nombre)_, ¿cómo estás?”. Cada uno, de uno en uno, dice un sonido y/o hace un gesto con el que los demás le van a saludar a la vez que cantan la canción diciendo su nombre. Luca grita un poco más fuerte que los demás para contestar cómo está y la maestra le explica que debe hacerlo más flojito porque se puede hacer daño en la garganta. En ese instante, Luca repite lo mismo pero susurrando. Mireia, por otro lado, no quería compartir un saludo con sus compañeros y compañeras y Sonia le dice “te saludamos así”, mientras realiza un gesto. La docente le pregunta a Mireia si quiere que se le salude como indica Sonia y ella asiente con la cabeza.

Es inevitable que Luna no llame la atención nada más entrar por la puerta del aula, ya que es la única a la que se le escucha mientras los demás entran en silencio, ya sea porque habla contándole a la maestra cosas que le han sucedido durante la semana o por ser la única que canta lo bastante alto como para destacar más que sus compañeros, incluso más que Luca y Laura que, junto a ella, son los que más tiempo llevan en la escuela de música.

También puede observarse cómo no tienen ningún problema en obedecer las indicaciones de la maestra y en entender (Luca) por qué se le pidió que hablara más bajo; y por otro lado, el compañerismo que existe en el aula cuando Sonia quiso ayudar a su compañera Mireia a encontrar un saludo que le pareciera bien y así no hacerle pasar por un momento de vergüenza, ya que estaba casi en todo momento mirando hacia abajo mostrando cierta timidez. En ningún momento se le obliga a participar a ningún alumno o alumna, ya que las docentes esperan a que se sientan preparadas para hacerlo. Cabe destacar que Mireia, durante la clase, le costaba realizar todas las actividades, solo mira hacia abajo y de vez en cuando se ve tentada a levantar la mirada. En un momento se salió del círculo y se colocó fuera de la alfombra, sentada y observando desde fuera a sus compañeros y compañeras hasta que la docente le preguntó si quería sentarse a su lado. Aceptó la petición de la maestra y volvió a sentarse en la alfombra.

La maestra empieza a hacer un gesto representando algo que los Indios hacen, y Raimundo comienza a cantar “Jaiiaiaia, Jaiiaiaia”. A esto le siguen los demás compañeros y compañeras cantando mientras hacen gestos que asocian con los Indios. Además, también cantan “Tuca tuca”. Raimundo es quien se sigue acordando de cada sonido.

Fue muy interesante que Raimundo, sin esperarlo, y con solo ver el gesto de la docente ya sabía de qué trataba la actividad y qué canción tenían que cantar. Es un ejemplo claro en el que se puede observar cómo desarrollan la capacidad memorística en el aula de música.

Después la docente saca las claves preguntando al alumnado si se recuerdan como se llama, y la mayoría de ellos responden correctamente. Conforme va repartiendo una a cada uno, la docente dice “a dormir”. Luna, en una de esas veces, pregunta por qué se duermen en la alfombra y no en una cama. Seguidamente, cuando todos tienen una clave, la golpean realizando los sonidos de los Indios, de manera que van repitiendo lo que dice/hace la maestra de uno en uno.

Vuelvo a destacar la estrategia de la docente para que el alumnado no coja el material antes de tiempo, sin la necesidad de tener que ordenarles explícitamente que no lo hagan, siendo una manera de llamar su atención y de que obedezcan en un ambiente calmado y respetuoso sin tener que discutir para conseguir que respeten las decisiones de la maestra.

Cambian de actividad y Cecilia empieza a describirles un bichito (una hormiguita). Mientras tanto, va repartiendo una baqueta les va realizando un sonido que, de uno en uno, tienen que ir imitando. En esta actividad, resaltó Luna ya que hizo correctamente el sonido acompañado a la vez del gesto correspondiente y a su debido tiempo. De repente la docente canta la canción de la Hormiguita: “La hormiguita Doña Inés. Lira lira lira. La hormiguita Doña Inés. Lira lira le”. Mientras cantan suben y bajan la baqueta lentamente. Después la docente pregunta “¿Dónde vivía la hormiguita Doña Inés?”. Algunos de ellos responden que vivía en una nuez, y cantan “Que vivía en una nuez. Lira lira le”. La docente pregunta qué fue lo que le pasó a la hormiguita Doña Inés, y dice “que se cayó y se rompió...” y Luca contesta “un pie”. Y cantan “se cayó y se rompió un pie. Lira lira le”. Ahora, la maestra les dice que la hormiguita estaba triste y vino alguien a curarla; a lo que Luna contesta “el médico”. Por último, cantan la canción entera mientras tocan el carillón al mismo tiempo.

Luna, en esta actividad, fue quien más destacó del alumnado ya que llevó a cabo el ritmo y la entonación del sonido correctamente; incluso la docente me miró diciéndome que era “una pasada” lo que acababa de hacer, ya que con tan solo 4-5 años pueda tener esa capacidad musical fue muy sorprendente y de admirar.

La maestra se pone de pie y le pide al alumnado que también lo haga. Saca una cinta roja sin extremos, de manera que forma un círculo, y la cogen con las dos manos, estirándola y formando ese círculo entre todos. La docente reproduce una canción y juntos, sin soltar la cinta, imitan todos los movimientos que realiza la maestra alrededor de la alfombra, moviéndose en círculo.

Cuando la música termina, Cecilia deja de hacer lo que estaba haciendo y se queda quieta en el sitio en el que estaba cuando la canción dejó de sonar. En este momento, Luna canta “Adiós”. La docente sin moverse todavía, sigue cantando esta canción “no vemos nada al decir adiós”. Cantan todos la canción de despedida haciendo todo lo que la docente hace. Seguidamente se colocan en la alfombra para dibujar mientras Adriana tiene otra reunión informativa, ahora con las familias del alumnado de esta sesión.

Después de la canción de despedida en la que se puede observar cómo mediante el baile trabajan las habilidades motoras, y una vez habiéndose quedado quieta y callada la maestra, Luna volvió a sorprenderme. Se vuelve a demostrar la interiorización de la rutina, de manera que Luna, con tan solo ver a la docente parar de repente de bailar, ya sabía que era el momento de terminar la sesión, despidiéndose cantando la canción de decir “Adiós”

MIÉRCOLES, 22 DE MARZO

De 5 a 6 años:

Al entrar en el aula, había un alumno, Miguel, que no había asistido a las otras dos sesiones anteriores. Entró la docente Belén y le explicaba cómo tenía que quitarse los zapatos. Él la observaba, y al no hacer ningún gesto que indicara que se iba a quitar los zapatos, Belén le enseñaba cómo ella se quitaba los zapatos, y de esa manera, él también lo hizo.

Fue la primera vez que vi a Miguel, un alumno con NEAE, en la escuela de música. Durante la sesión se mantuvo obediente a todo aquello que las docentes le pedían. Me sorprendió porque fue la primera vez que lo vi, pero también porque estoy acostumbrada a ver a este tipo de alumnado en aulas de Educación Formal, y sin ser tratados por sus docentes de manera respetuosa y afectiva cuando “se ponen nervios” y, por ejemplo, corretean alrededor del aula, o cuando tienen que realizar una actividad, de manera que, en mi experiencia en las prácticas del grado, las docentes pasaban totalmente de la existencia de este tipo de alumnado, y solo se

centraba en los demás (que no presentaban NEAE); así pues, no realizaban las mismas actividades que sus compañeros y compañeras.

Las demás alumnas, sentadas en la alfombra, están hablando entre ellas hasta que Patricia comienza a cantar la canción del saludo “Buen día _(nombre)_, qué gusto saludarte. Buen día _(nombre)_, ¿cómo estás?”. La primera vez lo cantaron mientras sacaban la lengua, y después siguieron las alumnas, de una en una, diciendo su saludo. Así iban cantando la canción realizando un gesto distinto cada vez. Todas comentan cuál es el gesto con el que saludarlas menos Vicky. Por otro lado, Jimena indica su saludo (moviendo los pies de arriba a abajo de forma alternada) y al ver que las docentes no realizan bien el gesto, les corrige indicándolo bien, y las docentes y sus compañeras lo realizan imitándola de nuevo. Más tarde fue el turno de Miguel, y sus compañeras le ayudaron a decidir qué saludo realizar, de manera que una de sus compañeras hizo un gesto, él lo imitó, y se entendió que estaba de acuerdo.

Por un lado, Vicky, en un principio, seguía mostrando esa timidez que presentaba en las otras sesiones anteriores, y la maestra, como siempre, respeta su decisión de no querer participar. Además, ese ambiente de respeto también se observa cuando Jimena indica que no están haciendo bien su saludo, y la docente le pregunta “¿Cómo era? ¿Así?”, mostrando siempre interés por cada una de ellas de la misma manera. Por otro lado, se vuelve a dar el compañerismo que se crea en estas sesiones de música, ayudando, de forma calmada y afectuosa, a su compañero Miguel a decidir su saludo.

De repente, la maestra se cruza de brazos y las alumnas la imitan. Patricia dice “¡Jau!” y pregunta si saben quiénes dicen eso. Muchas de ellas responden “los indios” y empiezan a cantar “tuca tuca, tucatuca, ta prrr” continuamente. La docente pregunta “¿quién se lo sabe ya?” y Gracia responde que ella se lo sabe. La docente quiere que todas demuestren si se lo saben y juntas lo cantan. Después mientras cantan, tocan con sus palmas de las manos los muslos y dando una palmada.

Para la siguiente actividad, Patricia dice en voz alta: ¿Qué tenemos por aquí? Y mientras está buscando el siguiente material (unos panderos), se da cuenta de que las alumnas comienzan a estar algo nerviosas hablando mucho entre ellas, por lo que empieza a cantar de nuevo la canción de antes y las alumnas vuelven a atenderle. Reparte un pandero a cada una, y como no paran de tocar sin que ella lo pida, de repente dice “Jau”, cruzándose de brazos y cuando

consigue la atención de las alumnas, empieza a tocar el pandero alternando las dos manos. Las alumnas repiten el ritmo que la maestra va cambiando. Después la docente les da una contraseña (distintos sonidos de los indios y diferentes ritmos) a cada una de ellas. Todas van levantando la mano cada vez que la maestra pregunta “¿quién quiere ahora que le diga una contraseña?”, excepto Vicky que no le apetece realizar la actividad.

Siguen con la actividad anterior pero ahora, la docente les pide cantando “Ahora tocamos con un dedito”, y golpeando con un dedo de cada mano (alternándolos) siguen cantando “tuca tucatuca”. De vez en cuando la docente dice “Jau”, y todas paran de hacer la actividad. Vuelve a decir “ahora con un de...” y las alumnas dicen “...dito”, pero ahora lo golpean más flojo y cantan con un volumen más bajo. Después, vuelve a darles una contraseña a cada una, y ahora Vicky sí hizo lo que la maestra le pidió. Cuando terminan de hacerlo todas, Patricia dice cantando “y estos indios se van a descansar”.

De nuevo, vuelvo a destacar las herramientas que usan las docentes para llamar la atención a sus alumnas, de forma que cantan otra vez la canción para que atiendan y no se distraigan, pudiendo alterar el buen clima de la clase. Son técnicas que no se usan en las aulas de educación formal y que resultan más efectivas (por lo que estoy observando).

Por otro lado, sigue observándose la participación activa del alumnado durante todas las actividades queriendo ser cada una de ellas las que realicen primero la actividad, pero siempre respetando el turno de sus compañeras y esperando, pacientemente, a que llegue el suyo. Incluso Vicky se animó a realizar la actividad.

Mientras guarda el material, Miguel va andando por la clase y las demás compañeras lo observan, y Gracia le comunica a la maestra que él está por otra zona del aula; a lo que la maestra le responde que después volverá a la alfombra. Así, le pidió a Miguel que volviese a su lado, y él obedeció y se sentó en la alfombra. Una vez todas sentadas de en semicírculo, la docente canta “¿Qué es lo que hay allí de colores? ¿Qué es lo que hay allí de colores mil?” de forma continua, esperando a que las alumnas respondieran. Una de las dos *Luna* que hay en el aula (la que tiene el pelo más largo) responde “los circulitos”, pero la docente niega con la cabeza, porque no era exactamente la respuesta que buscaba. La docente sigue cantando hasta que algunas de ellas a la vez gritan “El arcoíris”. Seguidamente, va sacando los círculos de colores de uno en uno cantando el color del que va sacando con la afinación correspondiente a

cada color-nota. Luego todas juntas cantan “El arcoíris”. La docente les pide a cada una que vayan colocando un círculo en la alfombra (en el orden de las notas que corresponden por color), de manera que acaban formando dos filas de círculos de colores. La docente, con la afinación correspondiente, empieza a cantar el color de cada círculo ya colocado en el suelo, pero solo canta la mitad del nombre, por ejemplo, decía “ro...” y las alumnas seguían cantando “...jo”, o “viole...”, y las niñas: “...ta”.

Me llamó la atención ver a Miguel relacionarse con su docente de esta manera ya que, como expuse antes, he llegado a observar en aulas de educación formal a docentes sin una pizca de paciencia a la hora de tratar con alumnado NEAE; y si observaban que andaba por la clase o hacía otra cosa distinta a la que la docente estaba pidiendo al alumnado, hacían como si ese alumno no existiera, y les daba igual que no realizara la actividad como el resto de sus compañeros y compañeras.

Aunque Luna no acertara lo que Patricia buscaba que respondieran, sí que relacionó la actividad que iban a realizar con el material que suelen usar para representar las notas-colores del arcoiris; así pues, me sigue sorprendiendo la rapidez y la capacidad con la que asimilan conceptos parecidos que guardan alguna relación entre ellos. Por otro lado, ninguna se quejaba por el color que les tocaba colocar ni por hacerlo antes que otra compañera, respetando el turno de cada una y con ganas de realizar la actividad.

Miguel tuvo que irse de clase antes de tiempo y la maestra Belén le ayudó a ponerse las zapatillas mientras sus compañeras le cantaban la canción de despedida “Adiós”. Cuando se van la docente Belén y Miguel, Patricia les pide que se coloquen por parejas y van saltando cada una sobre una de las filas de círculos mientras cantan el nombre del color en su afinación correcta. Las parejas que acaban de saltar esperan a que las últimas salten para saltar ellas de nuevo. Gracia, que acababa de saltar, pide hacerlo de nuevo, pero la docente le explica que es el turno de otras compañeras y después volverá a saltar ella.

Otra situación en la que, a pesar de no estar conforme con ese momento de la actividad en el que no está participando porque ha acabado su turno, entiende, una vez se lo ha explicado la maestra, que deben participar todas sus compañeras al igual que ella ya ha participado anteriormente; de manera que lo acepta respetuosamente y sin rebatir a la maestra.

Después Patricia les pide que se coloquen en el filo de la alfombra y, mientras la docente saca las campanas de colores y los carillones, Luna (pelo largo) sigue cantando cada color. En esta actividad, tres de las alumnas tocan el carillón, dos las campanas y otras dos saltan sobre los círculos mientras todas juntas cantan los colores por los que pisan, y las que tocan los instrumentos, tocan el color correspondiente. La docente interrumpe la actividad y les dice “¡stop! ¿Sabéis que los colores son lo mismo que las notas musicales?”. Las alumnas, que habían parado de realizar la actividad cuando lo ordenó la maestra, asintieron y Luna (pelo largo) dijo: “Sí, sí”. Y ahora, cantan la nota de cada círculo en vez del color. De repente, Gracia dice “espera, que hay un círculo mal puesto”, y lo coloca en su sitio, ya que se había movido cuando alguna de sus compañeras saltó sobre él.

Van cambiando de rol durante la actividad, y cuando la docente pide silencio, ellas paran. Además, les va explicando que, antes de comenzar a saltar, primero tienen que salir del primer círculo para poder empezar a saltar de forma adecuada sobre la nota correcta. Alma se lo explica a Celia (les tocaba saltar) porque no lo había entendido y estaba posicionada sobre el primer círculo rojo antes de empezar a cantar el Do.

Por último, la maestra les pide que recojan, y obedecen de manera que cada grupo va recogiendo el material que estaban usando. Mientras están guardando se escuchan como algunas de ellas están cantando las notas musicales. Patricia les pide que se queden en la alfombra dibujando porque van a estar las familias para tener una reunión con ella y Adriana. Las alumnas se quedan en la alfombra dibujando mientras entran las familias y Adriana.

Una de las cosas que me llamaron la atención en esta recta final de la sesión fue cómo seguían reteniendo las canciones cantadas durante las actividades una vez acabadas estas y mientras recogen el material y/o están preparándose para la siguiente actividad. Por otro lado, me parecía interesante destacar, de nuevo, el compañerismo y la colaboración que existe entre el alumnado, explicándose entre ellas la actividad que no habían entendido o colocando adecuadamente el material para que sus compañeras realicen esa actividad correctamente. Esta colaboración no solo se puede observar entre las compañeras, sino que también colaboran a la hora de recoger el material y sin rebatir a la docente, ni discutir por no querer hacerlo.

Además, ya se les empieza, poco a poco, a poner nombre a los colores que cantan, explicando que son las notas musicales, para que empiecen a asimilar conceptos musicales, de forma que empiecen a relacionar la afinación de cada nota-color.

Comienza la reunión y, como en las otras dos sesiones, Adriana y Patricia les comentan qué es Gorgoritos, qué hacen sus hijos e hijas en clase de música, qué trabajan y qué se pretende desarrollar con el uso de la música, explicando que lo principal es el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de sus hijos e hijas, por lo que no solo atienden a los aprendizajes musicales. Entre otras cosas, Adriana les explica (como en las demás reuniones) que las docentes que trabajan en gorgoritos tienen formación pedagógica, el título superior de música y que trabajan metodologías activas, y de forma colaborativa. Por otro lado, Patricia les comentó que el alumnado de Gorgoritos trabaja el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico, y no solo se trabaja lo musical. Además, en clase trabajan la memoria de trabajo (por ejemplo, la maestra saca un pañuelo y el alumnado sabe la canción que tienen que cantar), la flexibilidad de trabajo a la hora de cambiar de actividad, el trabajo en equipo y colaboración (para poder construir un aprendizaje juntos), las relaciones sociales, gestión emocional y autorregulación. Y, a nivel musical, con 5-6 años se le comienza a poner nombre a lo que hacen, trabajan la improvisación, relacionan la altura de los sonidos con la altura en su cuerpo, la coordinación (tocando y cantando a la vez), diferencian la voz hablada de la cantada, la precisión para seguir el pulso (seguir un patrón rítmico). Por lo que, en definitiva, no parten de la teoría musical sino que las docentes hacen que primero el alumnado interiorice cada melodía, ritmo, etc., para después plasmarlo y empezar a leer.

En general, las familias del alumnado asentían de acuerdo con todo lo que las docentes les explicaban y solo pidieron que les explicaran mejor el tema de exploración instrumental para saber bien cómo aconsejar a sus hijos o cómo saber qué instrumento sería el adecuado para que sus hijos tocaran, ya que a estas edades cualquier instrumento les llama la atención. Pero esto dependerá de las habilidades que las docentes observen en cada alumno o alumna, además de tener en cuenta sus preferencias.

De nuevo, se puede observar a las familias implicadas en el aprendizaje musical de sus hijos e hijas queriendo saber cómo poder aconsejarles y ayudarles en su proceso de evolución musical teniendo en cuenta, a su vez, sus habilidades y gustos.

Además, destacué partes importantes de la información que transmitieron las docentes a las familias donde puede leerse que existe relación entre lo que yo observo en el aula y lo que ellas trabajan, y también, información que me puede ayudar a mí a entender por qué trabajan de cierta manera algunas de las actividades que llevan a cabo en el aula.

LUNES, 10 DE ABRIL

Primera clase (de 6 a 7 años)

- Descripción:

Entran a clase todos juntos. La mayoría vienen de tener una clase antes, menos Alma que esperó un minuto, como mucho, a que llegaran sus compañeros y compañeras. Una vez todos dentro y sin zapatos, la docente les pide que se sienten en la alfombra haciendo un círculo y, seguidamente, les pregunta por lo que han hecho en las vacaciones. Ellos empiezan a contar, uno por uno, en silencio y levantando la mano, de qué manera han pasado su Semana Santa. Luca, por otro lado, intenta hablar durante el turno de otra persona para mencionar alguna cosa que se le había olvidado durante su turno, y la docente le indica que cuando acabe el turno de su compañera él podrá seguir contándolo, pero solo cuando sea su turno. Cuando llega el turno de Alejandra, le comunica a la docente mediante un gesto con la cabeza que no le apetece contar lo que ha hecho durante las vacaciones. La docente lo respeta y pasa al siguiente compañero. Además, todo el alumnado atiende y escucha a sus compañeros y compañeras, mostrando mucho interés por aquello que cuentan, y entre ellos se hacen preguntas al respecto.

Una vez han terminado de contarlo, la docente les comenta que es la hora de saludar, pero Luca le interrumpe preguntándole a ella lo que ha hecho también en vacaciones. Cuando lo ha contado, saca de nuevo el tema del saludo y pregunta “¿qué vamos a decir para saludar?”. Alma decide (la docente le ha dado el turno para hacerlo) que van a decir lo que más les gusta del cole. Así, mientras cantan la canción del saludo “yo me llamo __ (nombre) __” y hacen distintos gestos y sonidos a la vez (se dan un toque en las piernas con las manos, dan una palmada, y hacen un sonido que suena como “shup, shup” mientras dirigen sus dedos pulgares hacia cada perfil de su cara), dicen también algo que les guste mucho del cole.

Cuando terminan de saludar, la docente pregunta “¿quién es el primero que se coloca en el filo de la alfombra?”. El alumnado se coloca rápidamente en el filo mientras la docente les comenta que tiene un reto que enseñar. La maestra saca una fichas con figuras musicales dibujadas (plantillas distintas a las que habían usado antes) y Luca dice “¡es como los dude!”, refiriéndose al cifrado que usan para nombrar a las distintas figuras con su duración correspondiente. La

docente les enseña una nueva figura a la que le asignan el nombre de “du de ca”. Después, la docente empieza a colocar las fichas de forma que formasen una serie musical mientras dice “a ver quién sabe decirlo... quien esté bien sentado”. Las fichas las coloca en la alfombra delante de todos ellos, de manera que todos lleguen a verlas bien. Todos se colocan bien en la alfombra, y juntos leen esa canción con el cifrado anterior y Alexis dice que le suena esa canción. La docente vuelve a repetir que para leerlo tienen que estar bien sentados. Cuando vuelven a leerla, Alexis adivina la canción finalmente y comenta que es la canción del “cocodrilo”. Ahora, la docente les pide que sigan la serie de figuras musicales pero cantando la canción del cocodrilo. Al terminar de hacerlo, les pide que se levanten para cantarlo de pie, y mientras la cantan cierran y abren los brazos chocando las manos, palma con palma, simulando la boca de un cocodrilo.

Para la siguiente actividad, Patricia les pide que se sienten, y los divide en tres grupos. De esta manera, uno de ellos leen las partes de la canción que tienen la figura “du” mientras tocan unas claves, otro grupo lee las figuras “du de ca” a la vez que tocan unas maracas en forma de huevo, y otro grupo, mientras tocaba uno de ellos un cencerro y otro un triángulo, cantaban las figuras “du de”. Además, los instrumentos los tocaban con la duración que correspondía a esas figuras y cantaban al mismo tiempo la canción del cocodrilo. Durante la actividad, los grupos iban rotando de manera que todos participaban en cada una de las figuras e instrumentos.

En un momento de esta actividad, Alma comenta que Alejandra (de su grupo) ha cogido el triángulo, que era el instrumento que quería. La docente le dice que no se preocupe, que después lo cogerá ella, y que deben compartir. Alma, por tanto, lo acepta y se conforma con el cencerro.

De repente, la maestra dice “¡todos los instrumentos dormidos!”, y casi todos paran de tocar, ya que a alguno le cuesta más dejar de golpear el instrumento; sin embargo, a los pocos segundos se da cuenta y obedece. La docente les pide que inventen un ritmo con cuatro de las fichas de figuras musicales. Primeramente, lo inventa la docente para que observen qué tienen que hacer con esos cuatro compases. Después, de uno en uno van seleccionando las fichas que deseen y las colocan en el orden que quieran. Cada uno, una vez ha elegido su serie de figuras, tocan un instrumento mientras leen la serie y cantan el orden de las figuras con el cifrado (“du de”). Cuando lo ha hecho aquel o aquella que ha elegido la serie, lo vuelve a hacer pero junto con los demás. De repente, Alexis le dice a la docente que ella también tiene que inventarlo, pero ella le comenta que fue la primera en realizarlo.

Alexis comenzó a estar revoltoso durante la actividad, dando vueltas tumbado o sentado en el suelo, y la docente, sin decir nada y estando todos en silencio, mantuvo su mirada en él hasta que hicieron contacto visual y, en ese momento, él paró. Además, Luca también estaba un poco distraído haciéndole cosquillas a Vicky mientras los demás seguían terminando la actividad. Por otro lado, Alma vuelve a quejarse en voz alta diciendo que, al final, no ha podido tocar el triángulo. A esto, la docente le responde que no pasa nada y que otro día podrá tocarlo. Ella lo entiende y no vuelve a mencionar el tema.

La docente, para la siguiente actividad, saca un pandero grande y, manteniendo al alumnado en semicírculo delante de ella, canta “Toca el pandero __ (nombre) __. Tócalo otra vez. Y ahora tócalo __ (nombre) __. Y ahora tócalo otra vez”. La docente iba pasando el pandero por cada uno de ellos y ellas para que todos lo golpearan con la palma de la mano. Después cambió un poco la letra y cantaba “Toca el pandero fuerte. Tócalo otra vez. Y ahora tócalo suave. No lo vayas a romper”. El alumnado lo tocaba fuerte o suave según correspondía, y podían hacerlo como quisieran (con la palma de la mano, con un dedo...); además, lo hacían respetando el turno de cada uno de ellos y esperando al suyo pacientemente. La docente pregunta “¿quién se la sabe ya?”, y todos levantan la mano. Así, lo vuelven a hacer pero ahora terminando las frases de la canción. Después vuelven a hacer lo mismo pero cada uno va mencionando el nombre del compañero o compañera que lo va a tocar después de él o ella.

La docente guarda el pandero y saca un pentagrama de fieltro al que le coloca una clave de Sol. Coloca las notas de Do a La mientras ellos y ellas las van nombrando, y después cantan las notas musicales sobre su cuerpo. Seguidamente, la maestra indica que “quien esté bien sentado recibirá las notas para escribir la canción del pandero”. Cuando todos se sientan bien, la docente canta sobre su cuerpo “Toca el pandero”, es decir, la primera parte de la letra de la canción. Y pregunta al alumnado qué notas está tocando. Alexis lo acierta diciendo que son Sol y La, y la docente pregunta por cuántos Sol y cuántos La hay en esa parte de la letra, mientras ella se da golpecitos en dos zonas distintas del cuerpo; entre todos y todas contestan y acaban acertando.

Después, la docente reparte unos folios plastificados (como si fueran pizarras pequeñas) en los que habían pentagramas. Los niños y niñas tenían que escribir en ellos con un rotulador las notas que acababan de mencionar: to (Sol) ca (Sol) el (Sol) pan (La) dero (La). Una vez lo escriben casi todos, siguen con la siguiente palabra “Fuer (Sol) te (Mi)”, y esta vez es Olimpia la que acierta las notas. Y vuelven a escribirlas en la pizarra.

La docente va ayudando individualmente a quien lo necesita para escribir correctamente cada nota en su posición del pentagrama (Alma parece ser a quien le cuesta más realizar la actividad correctamente pero sigue intentándolo). Los demás, cuando van terminando, esperan sentados y hablan entre ellos en voz baja. Más tarde, la maestra indica que es hora de borrar lo que han escrito en la pizarra para comenzar a guardar el material. Alejandra es la única que ayuda a recoger: va almacenando en una mano todos los rotuladores y en la otra las pizarras.

La docente reproduce en el altavoz una canción lenta y pide que se coloquen de pie y en círculo para realizar movimientos acorde con el tempo/ritmo de la canción (lentamente). Cada uno se va inventando un movimiento que sus compañeros y compañeras tienen que imitar. Luca es el único que realiza movimientos más “inadecuados”, de forma que los hace muy rápido. La docente le explica que tienen que seguir el ritmo de la canción.

La canción termina y la docente se queda quieta en su sitio. A los dos segundos dice “A”, y los alumnos y alumnas terminan la palabra diciendo “diós”. Y cantan juntos la canción de despedida imitando lo que la docente hace, menos Luca que está más nervioso y no se queda quieto cuando cantan “no movemos nada al decir adiós”.

Mientras se ponen los zapatos y se van colocando en la fila, la docente le pregunta por lo que han aprendido durante la sesión. Muchos hablan de la canción del cocodrilo, y ella les pregunta por la canción que cantaron después de esa. No lo recuerdan hasta que ella tararea la canción del pandero y Luca lo recuerda comenzando a cantar. Después, Patricia les pregunta por las notas de la canción (que habían reconocido en la actividad) y comienzan a decirlas entre todos y todas.

Una vez se han puesto todos los zapatos y están en fila, la docente abre la puerta y se van todos juntos.

Segunda clase (de 6 a 7 años)

- Descripción:

El alumnado entra en fila al aula junto con la docente mientras cantan una canción que hacen simular que son un tren (“chu chu, chu chu, chuchururú chururú”). Luna es la única que canta junto con Laura, y comienza a enseñarle sus zapatillas a la maestra, comentándole los dibujos

que tiene. Luca se une a la conversación diciendo que él tiene unos calcetines con otros dibujos. La docente les escucha y les sigue el juego de la conversación diciéndoles que son muy bonitos los calcetines y las zapatillas, mientras se va sentando en la alfombra y les indica a ellos que hagan lo mismo.

Se colocan en semicírculo alrededor de la docente, y ésta les comenta que hay un nuevo compañero en clase, Elliot. Este nuevo alumno es bastante tímido y no habla mucho. La docente pide que le saluden todos, y con la mano lo hacen. Por otro lado, Mireia no quiere sentarse en la alfombra con los demás y se sitúa en una esquina de la clase mientras, desde ahí, observa a sus compañeros y compañeras.

La docente les pregunta “¿quién quiere ser saludado?”, y todos levantan la mano. Cantan la canción del saludo: “Buen día _(nombre)_, qué gusto saludarte. Buen día _(nombre)_, ¿cómo estás?”. Esta canción la cantan con más o menos volumen dependiendo de cómo suene el sonido de cada saludo realizado por el alumnado. Cuando acaban de cantar la canción a un compañero, éste responde cómo está. Cabe destacar, que todos participan y respetan el turno del compañero tanto cuando tiene que indicar su saludo como cuando responden cómo están.

Mientras se están saludando, Elliot se distrae y coge un xilófono. Luna también se pronuncia diciendo que ella también quiere un xilófono. La docente les explica que ahora se están saludando y que más tarde lo cogerán. Por otro lado, cuando llega el turno de Luna, explica que necesita el xilófono para saludar porque sino no escucha bien la música y se pone triste. La docente le vuelve a explicar que más tarde podrán cogerlo pero que ese no es el momento de tocarlo. Ella acepta sin rechistar y dice su saludo. Durante esta actividad vuelve a destacar Mireia, que no quiere decir su saludo y sigue apartada del grupo. Sus compañeros y compañeras le ayudan a inventar un saludo y estos dirigiéndose hacia ella le cantan y le saludan realizando un gesto que previamente le habían preguntado si le parecía bien y ella asintió con la cabeza. Por último, cuando es el turno de la maestra, dijo una vez su saludo, y enseguida, el alumnado comenzó a cantar la canción, sin la necesidad de que la maestra tuviera que cantar antes.

En la siguiente actividad, la docente saca un libro y les pregunta si alguno lo conoce y/o lo tiene en casa; algunos levantan la mano para responder a ambas cuestiones. Abre el libro y en la primera página aparecen varios limones y una caja de regalo, y empiezan a decir lo que observan en el libro, por ejemplo, si ven 4 limones, uno tras otro, y después una caja de regalo o una

cereza o una princesa con pendientes de cereza y boca de fresa, dicen “limón, limón, limón, limón, ¡sorpresa!/¡cereza!/¡princesa!”. Durante esta actividad, Mireia se le ve cómo intenta participar tímidamente levantando la mano cuando sus compañeros y compañeras también lo hacen. Mientras tanto, siguen leyendo de esa manera las páginas del libro, hasta que la docente le pone música a eso que leen y lo cantan. Todo el alumnado repite lo que la docente canta sin apartar la mirada del libro. De repente, la docente les pregunta “¿qué le pasaba a la princesa?” y Raimundo contesta “que tiene labios de fresa y pendientes de cereza”. La maestra durante la actividad, cada vez que pasa la página del libro se gira para buscar a Mireia y enseñársela a ella también como a los demás.

La maestra guarda el libro y saca unas maracas pequeñas que reparte y usan de micrófono para cantar la canción del libro anterior. Se ponen de pie y la cantan mientras se desplazan por el aula, alrededor de la alfombra. Cecilia, durante la canción, deja a la mitad algunas frases para que los niños y niñas las completen. Para ayudarles, realiza un gesto en el momento en el que calla para ayudar al alumnado a asociar los gestos que llevan realizando durante toda la actividad con la parte de la canción que le corresponde a cada uno. Van cambiando el volumen de la canción.

Luca y Raimundo están un poco revoltosos durante la actividad (montándose uno encima del otro como si se montara uno de ellos en un caballo) y la docente les llama la atención pronunciando sus nombres. Cuando dejan de hacerlo, obediéndola, ella les da las gracias.

La docente guarda las maracas y saca una campana. La agita y les pregunta si suena “finito” o fuerte, ellos responden que suena finito, y van pasándose la campana agitándola y diciendo “tilín tilín”. Cuando todos la han tocado, saca un pandero y les pregunta por su nombre. Agustín lo acierta. Y ahora, hacen igual que con la campana pero pasándose el pandero y golpeándolo con la palma de la mano a la vez que dicen “pom”. Raimundo lo golpea demasiado fuerte y la docente le explica que tiene que hacerlo suave para que no se rompa; así, él vuelve a repetir el golpe pero muy lento y con un volumen mucho más bajo.

Después, Cecilia saca un güiro formado por dos partes, y les pregunta, mientras lo toca, cuál de las dos partes piensan que suena más fuerte y cuál más flojo. Cuando responden correctamente, van pasándose el güiro y tocando las dos partes. Cuando tocan la pequeña (la que suena más agudo) dicen “pim pim pim”, y cuando tocan la parte larga (que suena más grave) dicen “pom

pom pom”. Durante esta actividad, Mireia mueve sus labios, sin hablar, pero se podía ver perfectamente como decía “pim pim pim” y “pom pom pom” cuando tocaban sus compañeros y compañeras el güiro.

En una de esas veces que se pasaban el güiro, uno de ellos arrastró la baqueta con la que tocaban el instrumento, en vez de golpearla; la docente aclaró que lo que había hecho con esa forma de tocar, era un sonido largo. Todos la observan y atienden en silencio mientras lo explica. Por este motivo, cuando terminan de pasar el güiro, vuelven a pasárselo pero tocándolo haciendo un sonido largo (arrastrando la baqueta sobre él) y otro corto (golpeando una vez el güiro). Todos lo hacen una vez cada uno, menos Mireia que sigue observando fuera del semicírculo. A pesar de que Cecilia le acerca todos los instrumentos que tocan sus compañeros y compañeras para que ella también lo haga, Mireia no da su brazo a torcer y niega con la cabeza. Por otro lado, mientras los demás siguen haciendo esta actividad, Sonia le cuenta a la maestra que tiene una herida en el brazo y le explica cómo se lo ha hecho.

Cecilia guarda el güiro y saca una campana. Con ésta vuelven a hacer lo mismo: se la van pasando de uno en uno, siguiendo el semicírculo, y la agitan mucho para hacer un sonido largo, o la agitan poco para hacer uno corto. A Mireia se le puede ver agitando su mano, desde el sitio donde está, como si tuviera una campana mientras observa a los demás como si tocan de verdad una campana. Aun así, cuando la docente le pregunta si quiere tocarla también, vuelve a negar con la cabeza.

La docente vuelve a coger el pandero y hace igual que en la sesión anterior: lo va acercando a cada uno de los alumnos y alumnas, y cantando “Toca el pandero fuerte. Tócalo otra vez. Y ahora tócalo suave. No lo vayas a romper”. Esta vez, Mireia sí golpeó el pandero cuando la docente se lo acercó al lugar donde estaba sentada (siguiendo estando alejada del resto, en una esquina y fuera de la alfombra). Los demás observan y esperan a que llegue su turno. Cuando terminan, le piden a la docente que lo vuelvan a hacer y ella, de repente, se tapa los ojos y dice “voy a cerrar los ojos a ver quién está muy bien sentado”. Todos se intentan sentar bien y lo realizan de nuevo.

Cuando acaban la actividad, Cecilia canta “vamos a guardar que los instrumentos se van a descansar”. Ahora, muestra un saco lleno de algo que ninguno de ellos y ellas sabe de qué se trata. La docente dice “¿qué será?”, y el alumnado comienza a decir cualquier cosa que se les

ocurre. Ella les acerca el saco a cada uno para que lo toquen y mediante el tacto puedan acercarse a la respuesta correcta. También se lo acerca a Mireia y lo toca. Cuando todos lo han tocado, la docente saca de ahí unas pelotas, y les reparte una pelota a quien repita bien afinado el sonido que haga. Una vez tienen todos una pelota porque han participado en la actividad (en silencio y atendiendo a la maestra en todo momento), Cecilia canta “la pelota me dice un secreto”. Pregunta “¿qué puede hacer la pelota?”, y canta “ruedala, la pelota, bota, bota... la pelota... lánzala”. Mientras canta, hace el movimiento que corresponde con la pelota y el alumnado la imita. Después, la maestra pregunta por el color de la pelota que cada uno tiene y cantan el color.

Seguidamente, Cecilia les dice que tiene un reto para ellos. El alumnado observa con mucha intriga y en silencio. Les ordena que se sienten en la alfombra, uno tras otro y formando un círculo, de manera que delante de cada uno tendrían la espalda de un compañero o compañera. Les indica que tienen que hacerle cosquillas a la persona que tienen delante, usando la pelota (rodándola por la espalda, piernas, cabeza... lentamente). Elliot, mientras tanto, se pasea por la clase con el saco de las pelotas y la docente le pregunta si quiere hacer también cosquillas como los demás, pero él sigue jugando con el saco fuera del círculo que sus compañeros han formado en la alfombra. Por otro lado, la docente pone una canción relajante (la misma que puso Patricia en la anterior sesión) y siguen haciéndose cosquillas con la canción de fondo y haciéndolo al ritmo de la canción y en silencio. Elliot observa a sus compañeros y compañeras y, finalmente, logra animarse y se coloca detrás de un compañero para hacerle cosquillas con una pelota. De repente, la docente deja de hacer cosquillas y los demás la imitan; sentados sobre sus rodillas, agachan la espalda y la cabeza hasta que ésta última roza la alfombra. La docente se mantiene en silencio cuando la canción deja de sonar, y los niños y niñas se anticipan y cantan la canción de despedida.

Luca, mientras cantan la canción de “adiós”, da patadas a otro compañero (jugando), y la docente le llama la atención diciéndole que hay que tratar a los compañeros con cariño porque se pueden hacer daño, y él agacha la cabeza.

Por último, se van poniendo los zapatos, y Sonia cuenta que se ha llevado al colegio una campana. Luna le interrumpe queriendo contar ella otra cosa, y la docente le explica que, como Sonia ha hablado primero, cuando ella acaba podrá contar lo que quiera.

Finalmente, en la fila y justo antes de salir del aula, la docente les pregunta “¿cómo salimos de clase?”, y el alumnado responde “en silencio y sin gritar”. Y salen del aula cantando “chu chu”, simulando que son un tren.

MIÉRCOLES, 12 DE ABRIL

De 5 a 6 años:

- Descripción:

La mayoría de las alumnas se encuentran ya sentadas en la alfombra por haber tenido otra sesión antes con la maestra Elena. Entra Miguel en el aula y, sin tener que pedirselo, se sienta en el suelo y comienza a quitarse los zapatos. Alma ve que estaba dejando las zapatillas en mitad del aula y le dice, amablemente, dónde tiene que colocarlas. Él se levanta, coge las zapatillas, y las coloca en su sitio. La maestra, en ese momento, entra por la puerta y le felicita por lo que está haciendo.

Patricia se sienta con las alumnas en la alfombra y formando un círculo entre todas y dice “a ver quién sabe hacer un círculo perfecto”. Pero al ver que Miguel sigue andando por la clase, dice “vamos a esperar a que Miguel nos escuche”. Al seguir sin escucharles, la docente se levanta, se dirige hacia él, y diciéndole que le mire a los ojos, le explica que tiene que ir a la alfombra. Él obedece y se sienta con las demás compañeras en el semicírculo.

Cuando se colocan bien todas, dice “el que esté muy bien sentado empieza”. Todas se intentan colocar bien en el sitio y Tamara dice “¡yo!”. Así, la docente le da la razón, y comienzan por ella a mostrar un saludo (gesto) con el que quiere que se le salude. Mientras lo realizan todas juntas, cantan “Buen día _(nombre)_, qué gusto saludarte. Buen día _(nombre)_, ¿cómo estás?”. Responden con la misma afinación con la que se canta la canción. Cuando llega el turno de Vicky, no quiere decir ningún saludo, y al haber un poco de confusión por parte de sus compañeras porque ven extraño que no quiera participar, la docente dice “bueno, no pasa nada, otro día querrá”. Por otro lado, Miguel participó diciendo un gesto y respondiendo a cómo está. Las compañeras se sorprenden diciendo “¡está aprendiendo!”. Además, algunas veces, durante el saludo, empiezan las alumnas a cantar antes de que lo haga la docente.

La maestra les explica que, en esta sesión, tiene un reto muy difícil para ellas. Éstas responden “¿para mayores?”, y la docente lo afirma. Patricia saca una ficha en la que hay dibujada una nueva figura musical. Gracia interrumpe diciendo que es nueva porque tiene otro corchete (señalándolo con el dedo). La docente lo afirma, explica cómo se llama (“du de ca”) y les dice

que quien esté bien sentada puede leerlo. Así, de una en una nombran la nueva figura que se les muestra.

Durante la actividad, Miguel se retira del círculo y se sienta cerca del lugar donde dejan los zapatos, distrayéndose con una carpeta. La docente va hacia él y le explica que debe volver al círculo, y a los pocos segundos obedece. Mientras tanto, las alumnas estaban leyendo una serie de figuras musicales que la docente había estado colocando en el centro de la alfombra. Cuando la docente y Miguel vuelven a la alfombra, todos juntos leen las series que la docente va formando. Después, la docente les dice “a ver quién sabe qué dice este mensaje”, y coloca una gran serie de figuras musicales formando una canción. Cuando la leen juntas, Celia canta “no ha tenido suerte y lo vuelve a intentar”. La docente le felicita y les dice que es la canción del “cocodrilo”. Una vez lo saben, cantan todas juntas la canción mientras lo van leyendo en las figuras musicales y hacen el gesto de abrir y cerrar los brazos golpeando las palmas de las manos, simulando la boca del cocodrilo. Al terminar, lo cantan con el cifrado “du de” y, cuando terminan, la docente dice “las fichas a descansar”.

Para la siguiente actividad, forman dos equipos. Uno de ellos van a tocar unas claves y las del otro grupo tocan unas “maracas” en forma de huevo. Mientras va repartiendo los instrumentos, hace un sonido con una afinación y melodía concreta a cada una de las alumnas, que deberá imitarlo para coger el instrumento. Como no paraban de tocar mientras lo repartía, al acabar de repartir, la docente les dice “¡stop!” a la vez que se coloca en la cabeza el instrumento. Las alumnas la imitan y dejan de tocar. Después, cada grupo hace un ritmo musical distinto con su instrumento mientras cantan la letra de la canción. Todas participan cantando y llevando a cabo su rol. Cuando terminan, Patricia dice “y los instrumentos se van a descansar”. Los guarda y explica que Miguel tiene que irse con la maestra Belén que había entrado al aula. Así, les dice que deben cantarle la canción de “Adiós”. Todas las alumnas le hacen caso, y se la cantan mientras Belén le ayuda a colocarse las zapatillas. Cuando Miguel se va, la docente dice “a ver quién sabe hacer muy bien el círculo”, y todas se colocan bien sentadas.

Patricia saca un pandero y canta la canción “Toca el pandero fuerte. Tócalo otra vez. Y ahora tócalo suave. No lo vayas a romper”. Mientras la intenta cantar, dos alumnas sentadas cerca de ella intentan tocar el pandero que todavía tenía Patricia en sus manos. Por lo que ella canta “primero lo toco yo”. Las alumnas obedecen. Después coloca el pandero sobre la alfombra, en

mitad del círculo, y la maestra va cambiando la letra, nombrando las distintas partes del instrumento, por ejemplo, “Toca la madera/parche/metal. Tócalo otra vez”.

La docente les pregunta “¿sabéis que esta canción tiene notas musicales y las podemos escribir?”. Las alumnas muestran interés por la pregunta y lo afirman. Después la docente saca unas pizarras (con pentagramas dibujados) y unos rotuladores de colores para escribir en ellas. Las alumnas empiezan a discutir por tener un rotulador de un color en concreto y la docente cantando les explica que “el que toque, tocó”. Gracia comentó que a ella le daba igual el color porque todos le gustaban.

Seguidamente, Patricia les pregunta si alguien se sabe las notas musicales y todas quieren decirlas. Las cantan todas juntas sobre el cuerpo. Después, pregunta si conocen cómo se llama la casita de las notas (mientras muestra un pentagrama). Las niñas dicen palabras parecidas e inventadas como “ornigrama”, pero con ayuda de la maestra las alumnas acaban acertando. Después intentan averiguar cuáles son las notas de la primera parte de la canción y Alma, viendo dónde se toca la maestra para dar pistas sobre qué notas son, empieza a tocar en su cuerpo todas las notas hasta llegar a esas en concreto, y termina por averiguarlas.

Patricia, una vez ha enseñado esas notas escritas en el pentagrama grande que enseñó al comienzo de la actividad, dice “a ver quién sabe escribir las notas”, y reparte las pizarras. De nota en nota van escribiéndolas en silencio, y la docente va atendiendo a cada una individualmente (sin moverse ninguna se su sitio en la alfombra). Alma ayuda a una compañera a situar bien la nota Sol. Cuando ha acabado el tiempo de la actividad, la docente les explica que deben guardar y que otro día seguirán escribiendo toda la canción. Alguna alumna le pregunta a la docente, antes de guardar, si puede dibujar un corazón porque otra compañera lo había dibujado, pero la docente le dice que mejor otro día porque ahora era el momento de guardar el material. La alumna obedece y le entrega la pizarra a la docente.

De repente, la maestra saca una bolsa llena de algo que no revela hasta que termina de cantar una canción. Mientras tanto, las alumnas tratan de averiguar de qué canción se trata. Después, la docente saca unas pelotas de colores de la bolsa y ellas intentan cogerlas, así que Patricia les dice “para coger una hay que estar muy bien sentadas”. Para comenzar la actividad, la docente empieza a cantar “bota, bota, bota la pelota. Lánzala. Rueda, rueda, rueda la pelota. Ruédala”, mientras va realizando cada uno de esos gestos con la pelota. Para que puedan coger una cada

una de las alumnas, deben imitar un sonido que la docente realiza. Cuando todas tienen una pelota, cantan la canción haciendo los mismos movimientos que la docente hace con la pelota. Después, la docente pregunta “¿la pelota de alguna tiene contraseña?” y todas responden queriendo participar. Levantando la mano y respetando cada una su turno esperando a que le toque, realizan un gesto y un sonido cantado, y las demás lo repiten. Vicky no quiere participar, y Gracia, sorprendida, le dice a Valentina que el sonido que acaba de realizar es igual que el anterior que ha realizado una compañera. Al final, cuando terminan la actividad, la docente, cantando, explica que las pelotas ya se van, y es hora de guardar; las alumnas le dan besos a las pelotas para despedirse de ellas.

La docente, reproduciendo una canción relajante, les dice a sus alumnas “a ver quién sabe hacer una estatua muy dormida”, y se tumban todas en el suelo del aula, cerca de la alfombra o sobre ella. Como estaban algo distraídas haciendo ruido, la docente dice que “las estatuas cuando están dormidas no gritan”. Y las alumnas se relajan un poco más de lo que estaban.

Desde el suelo, se van levantando poco a poco, haciendo movimientos que siguen el ritmo de la canción (lentamente). Las alumnas se van animando y entendiendo los movimientos que deben de hacer mientras imitan a la maestra. Cuando se ponen de pie, la docente les dice que deben de ponerse en parejas. Bailan de dos en dos, y van cambiando de pareja cuando la docente les indica. Entre ellas sonríen mientras bailan con su compañera. Al ir terminando la canción, se van tumbando de nuevo, poco a poco. Y, una vez tumbadas y acabada la canción, la docente dice “A” y las alumnas completan la palabra diciendo “diós”. Y comienzan a cantar y bailar la canción de despedida. Primero no mueven nada, después golpean los pies y después dan un salto “para decir adiós”. Las alumnas la imitan, cantando y bailando.

Cuando terminan de cantar la canción de despedida, la docente canta “nos ponemos los zapatos”. Las alumnas obedecen y se van colocando en fila una vez lo han hecho. La docente va ayudando a quien lo necesita. Y cuando todas están en fila, Luna se coloca el dedo índice sobre los labios, haciendo el gesto de “silencio”, y la docente les explica a las alumnas “mirad, lo que dice Luna: que para salir, hay que estar en silencio”. Todas se callan y salen del aula en fila y en silencio para reunirse con sus familias.

ANEXO 7.

Transcripción de la entrevista.

Investigadora: Pues vamos a comenzar. Muchas gracias primero por dedicarme un ratito de vuestro tiempo. Y ya, como os he comentado, pues vamos a grabar la entrevista para luego facilitar un poco la transcripción. Y para ponerlos un poco en contexto, la finalidad de esta... de esta investigación es analizar los aprendizajes que se desarrollan en este espacio de educación musical temprana y el impacto que tiene en el desarrollo cognitivo y socioemocional. Y bueno, como os he comentado, las primeras preguntas van a ir un poco en relación a vuestra formación y experiencia. Y, por ejemplo, la primera pregunta, es precisamente: ¿cuál es vuestra formación académica?

Maestra Elena: Vale, empiezo yo, ¿no? Yo hice el conservatorio superior, en la especialidad de flauta travesera y, a partir de ahí, viendo un poco que no... que la metodología que usa el conservatorio no me.. por lo menos a mí, no me había ayudado en nada, pues decidí abrir otras expectativas. Entonces, por eso empecé a formarme en otras metodologías activas. Entonces hice, primero, *vilem*; algo de *dalcroze*, *música in culla*; después hice la formación de Gordon y algo de *Orff* después. Y después no mucho más... sí, eso. Ya está. Que es lo que hemos ido poniendo en práctica.

Investigadora: Ajá. Vale.

Maestra Patricia: Bueno, yo también estudié en el superior. Piano. Y he estudiado también un máster de musicoterapia. Y un poco igual que Elena: cuando empecé a dar clase, pues me di cuenta que yo quería hacer las cosas de otro modo pero no tenía herramientas para hacerlo, porque nunca me habían enseñado de otra manera. Entonces empecé a investigar, a formarme un poquito, también hice un curso, así, introductorio de metodología *Vilem*, *música in culla* también. Y, bueno, justo cuando estaba metiéndome más a fondo con todo esto, pues empecé a trabajar con ellas y también eso, pues aquí me he formado mucho con ellas.

Maestra Cecilia: Yo hice el superior de Trombón y en el conservatorio ya hicimos algunos cursos de Vilems, que yo decía “esto parece interesante”, o sea, y totalmente diferente a lo que veníamos haciendo. Emm... pero bueno, de vez en cuando hacía algún curso... pues, de Kodaly también hice alguna cosita. Y después, dije “venga”, como hice el superior de... no tenía lo que es estudios de universidad, ¿no? En los conservatorios funcionamos por otra línea. Pues quería hacer algo también de universidad e hice un máster de investigación en música... Investigación en artes, música e investigación estética en Jaén. Y... y bueno, yo dije “¿esto qué es?”. Pero bueno, lo hice, el máster; lo saqué y hale, pues título a la mochila, ¿no? Pero nada, yo seguía diciendo “esto no es lo que yo quiero”. Entonces fue cuando conocí la formación de Gordon, que la hice aquí en Granada, y eso fue como mi mundo abrirse totalmente. A raíz de eso, ya empecé también a seguir investigando en ese mundo y me topé con Gorgoritos y empecé con Adriana y M^a Luisa, que eran las que estaban. En el 2018. Finales del ‘18, cuando empecé.

Investigadora: ¿Y cuánto lleváis trabajando como docentes? ¿Y cuánto en Gorgoritos?

Maestra Elena: En Gorgoritos, yo... este es el cuarto, ¿verdad? ¿O el tercero? Este es el cuarto.

Maestra Cecilia: Tú empezaste en mayo del ‘19. Claro.

Maestra Patricia: Y yo este curso.

Maestra Cecilia: “Este curso” Jajaja.

Maestra Elena: El cuarto.

Maestra Cecilia: Cuatro años.

Maestra Elena: Y antes....

Maestra Cecilia: Yo empecé a eso: a finales del 2018. En noviembre o por ahí. Unos meses antes que Elena.

Investigadora: Y antes...

Maestra Cecilia: Anteriormente estuve en Las Gabias, en una escuela de música, está allí de toda la vida. Pero, pues eso, lenguaje musical tradicional, pupitres, sentados... totalmente, no es nada de lo que hacemos aquí. Y eso, llega un punto y dices “no quiero estar toda mi vida haciendo esto” cuando... no sé. Por eso decidí cortar y aquí estoy embarcada en este barco.

Investigadora: ¿Y habéis experimentado cambios en vuestra docencia desde que estáis trabajando en Gorgoritos?

Maestra Elena: Yo sí. Muchísimos.

Maestra Patricia: Sí, yo también.

Maestra Cecilia: Total.

Investigadora: ¿Y por qué?

Maestra Elena: Yo sobre todo por el tema de la investigación, por ampliar la mirada y ver otras cosas que están sucediendo en la clase que antes no éramos capaces de ver, sobre todo por no nos habían educado a observar ese tipo de cosas, ¿no? Entonces, antes es como que te centrabas solo en la materia musical, los contenidos musicales, y también un poco lo que te funcionaba o no te funcionaba, o lo que los niños recibían mejor o no recibían tan bien. Pero se nos... por lo menos a mí se me escapaba todo lo demás.

Maestra Cecilia: Totalmente, vamos.

Maestra Elena: Entonces, sí.

Maestra Patricia: Sí. El ver la música como un medio para desarrollar otro tipo de habilidades que no son específicamente musicales, pues, es lo que le da ese punto de diferencia, ¿no? Y que hace también que, nosotras, pues... las clases sean tan completas, ¿no? Porque no solo estamos pensando en enseñar música. Estamos pensando en educar al niño de manera un poco holística...

Maestra Cecilia: Es verdad.

Maestra Patricia: ... entonces eso es la diferencia que yo veo también, ¿no? Y bueno, que eso, que partimos desde un punto que tiene que ver con vivir la música, primero, y luego, todo el tema de la teoría y de la lecto-escritura es posterior. Ese darle la vuelta, creo que también, con la educación tradicional, es un salto bastante grande. Marca un poco la diferencia.

Maestra Cecilia: Si, sí. Lo mismo. Es que es así.

Investigadora: Y ya, metiéndonos un poco más en el tema de actividades y demás, de metodología y eso. ¿Bajo qué criterio determináis la duración de cada actividad? ¿O a qué tipo de actividades le asignáis más tiempo y a otras menos? ¿Y, por qué?

Maestra Cecilia: Realmente las clases no van cronometradas, no sé. Hay un planteamiento previo, una secuenciación, que es lo que denominamos. Y cada grupo tiene... llega hasta... según el tipo de grupo que tengamos, el nivel, y la clase, es que está tan pensada en decir “hay que hacer unas actividades rítmicas, una conciencia sonora, la melodía...”, que realmente no nos ponemos a pensar “si esto dura más, si esto menos”. También se va viendo acorde a la respuesta que se está generando en el grupo, ¿no? Eso también es fundamental. Hay veces que notas que a lo mejor quieres tirar un poco más de algo pero estás viendo que la respuesta no es esa: cambiamos, corta y venga, a hacer otra historia.

Maestra Patricia: Sí, un poco lo que ha dicho ella: que depende un poco del grupo. Siempre tenemos una estructura más clara de cómo es la clase, pero en función de cómo veamos a los grupos, pues vamos adaptando un poquito.

Maestra Elena: Luego, sí es verdad que varía mucho. Yo, por ejemplo, con los pequeños (3-4 años) sé que más de 10 minutos en una cosa... o sea, comprobadísimo... no estás.

Maestra Cecilia: Pero es verdad que yo no miro el reloj nunca.

Maestra Elena: No lo miras pero normalmente coincide...

Maestra Cecilia: ¿Sí?

Maestra Elena: Yo luego digo “¡Uy!” Jajaja.

Maestra Patricia: Sí, suele coincidir.

Maestra Elena: Normalmente a mí me coincide. Y si lo piensas, si hay 5 actividades: el hola, el ritmo, la conciencia, la melodía, la audición y el adiós. Perdona, 6. O sea, es como que te cuadra a 7 minutitos o así. Es verdad que no los medimos, pero es verdad que los mayores admiten, a lo mejor 2 actividades por... o 3 o 4, por sesión, poniendo que el hola y el adiós sean actividades... que no duran nada, muy poquito. Pero los mayores, sí que es verdad que son

capaces de aguantar la concentración y de mantener una atención durante, a lo mejor, 20 minutos en la misma actividad, yendo pasito a pasito y avanzando, y los pequeños no. Los pequeños, a los... eso, 7-10 minutos, te están pidiendo que cambie, y lo notas, entonces, cambias.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Sí sí, total.

Investigadora: Luego, en cuanto a los géneros musicales que se escuchan en cada sesión, ¿por qué motivo elegís esas canciones en concreto? Porque no son lo típico que se escucha fuera... pop, o cosas así. ¿Por qué eso?

Maestra Cecilia: Bueno, eso, Elena es la encargada de programar. Jajaja.

Maestra Elena: Jajaja. A ver, a veces va por temática. Si trabajamos las músicas del mundo pues por ejemplo, yo tengo CD's o he escuchado "tal" o ellas han pasado alguna música que yo la pueda relacionar con la programación... Entonces, dependiendo de la temática, voy a elegir. Y hablo en personal porque es verdad que lo elijo yo.

Maestra Cecilia: Sí, eres tú.

Maestra Elena: Y, sobre todo, a la hora de escucharla, por el juego que a mí me da: porque tenga cambios, o porque sea muy bonita y muy relajante para hacer una actividad de relajación, o porque tenga un ritmo súper marcado para hacer algo muy activo o de mucha energía... dependiendo un poco... si la sesión es muy *light*, decimos "venga, pues, la audición que sea cañera", o al contrario, si tenemos una sesión muy *top* de esfuerzo, muy difícil o que requiere de mucha energía, pues decir "venga, la última audición que sea más un ratito de relajación, de descansar, de desconectar".

Maestra Cecilia: Ajá.

Maestra Elena: O sea, o por temática o porque la audición nos diga algo. También porque dices "que escuchen diferentes géneros musicales".

Maestra Patricia: Claro. Es importante para ellos que en el mundo en el que vivimos hoy hay una cultura, así, *mainstream*, por así decirlo, que siempre es la misma música que predomina y el hecho de que vengan aquí, pues, también les ofrece la posibilidad de tener acceso a otros géneros, a otros estilos de música que no se escuchan habitualmente en la radio, en la tele... entonces eso también es importante para nosotras. Que vayan teniendo acceso a mayor riqueza y que vayan siendo capaces de ser críticos con lo que escuchan y creándose un criterio propio, para luego cuando sean mayores poder elegir un poco, no solamente lo que te impongan.

Maestra Cecilia: Es que hay un abanico tan amplio en la historia de la música que, ¿por qué no ofrecérsela también a los peques? No limitarnos a lo que dice Patri: a “Cantajuegos”, que es lo que se escucha en coles infantiles...

Maestra Elena: O música infantil.

Maestra Cecilia: ... o música infantil. Bueno, ¿qué es música infantil? Pff... O *reggaetones* como hay, que los escuchas en puertas de colegios, entrando los peques... pues eso está. Y tú vas a comprar a una tienda y está el “um tss, um tss” ahí puesto. Pues ya que estamos en un centro educativo musical, vamos a abrirles todo ese abanico, ¿no? Música medieval, música del mundo, como ha dicho Elena. Umm... ¿por qué no escuchar en un momento dado los Beatles? ¿Por qué no? Pues claro que sí, O sea...

Maestra Elena: De hecho, José Ángel, que es un niño del grupo de los mayores...¿Cuántos años tiene? ¿11? ¿12?

Maestra Cecilia: Está en ese rango. 10-11.

Maestra Elena: Total, él está obsesionadísimo con YouTube, con ser YouTuber, con Bizarrap... con todo lo que está sonando en el momento. Y cuando llega a clase siempre me dice “¿seño, por qué nunca escuchamos aquí a Bizarrap?” o me pregunta “¿Tú escuchas a Bizarrap?”, y yo “pues algunas canciones sí”. “¿Y por qué no nos las pones aquí?”, y le digo “pues porque esas las puedes escuchar en tu casa, ¿a que las que escuchas aquí no las escuchas normalmente en tu casa?”. “Ah no, es verdad”. Entonces, ellos mismos son conscientes de por qué aquí no escuchamos uno. Y es porque tienen acceso fácil.

Maestra Cecilia: Claro.

Investigadora: Y ya, dentro del nivel cognitivo, ¿qué tipo de avances vosotras pretendéis potenciar en el alumnado con la utilización del entrenamiento musical? O sea, control del comportamiento, flexibilidad cognitiva...

Maestra Patricia: Bueno... el control inhibitorio, que sean capaces de controlar sus impulsos, cuando quiero algo ya pero sé que me tengo que esperar; la flexibilidad cognitiva, ¿no? La capacidad de adaptarse rápido a un cambio en un momento determinado; la memoria de trabajo... que, cuando nosotras cantamos una melodía o sacamos materiales, ellos ya se acuerdan de qué canción es o de cómo iba, y a eso le damos también mucha importancia. La atención también, todo eso tiene que ver con la atención también. No sé.

Maestra Elena: Cuando son chiquitines, sobre todo, yo creo que la aceptación de las normas, el crearles una rutina. Porque sin rutina no hay clase.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Total.

Maestra Elena: Lo primero, lo primero, lo primero... yo creo, que la aceptación de las normas.

Maestra Cecilia: Sí, de hecho, las primera sesiones... eso: el hacer las filitas, entrar todos juntos, entrar en silencio...

Maestra Elena: ... los zapatos...

Maestra Cecilia: ...los zapatos, eso, bien ordenados...

Maestra Elena: ...el círculo...

Maestra Cecilia: Exacto. En la alfombra. Luego... las sillitas, al principio, en desapego todavía cuesta, las primeras sesiones, irnos allí, que aguanten, y tal...

Maestra Elena: Es rutina.

Maestra Cecilia: Pero sí. Es establecerles esa dinámica.

Investigadora: ¿Y cuáles son las claves principales y necesarias para que el alumnado logre controlar su comportamiento, en vuestra opinión?

Maestra Cecilia: Eso lo leía en lo que ponías, y yo... Me llama la atención porque digo "yo no me paro a pensar: le voy a decir esto para que haga caso". "Hacer caso", ¿vale? Entre comillas. No sé, es que...

Maestra Elena: Yo creo que es trabajar en equipo.

Maestra Cecilia: Sí. O sea, no creo que se limite a... que nos limitemos a la alfombra, creo que... no sabría decirlo, realmente. No sabría explicarlo.

Maestra Elena: ¿Cuál era la pregunta?

Investigadora: ¿Cuáles son las claves principales para que el alumnado logre controlar su comportamiento?

Maestra Patricia: Yo creo que tiene que ver mucho con observar a los niños.

Maestra Elena: Y a nosotras.

Maestra Cecilia: Nosotras, sí.

Maestra Patricia: Y qué le puedes pedir a cada uno en qué momento, ¿no? Porque hay veces que nosotros les pedimos a los niños cosas que, en ese momento, pues, no son capaces de hacer.

O, lo que estamos hablando: tú no le puedes pedir a un niño de 4 años que, durante 20 minutos, esté haciendo una actividad y que esos 20 minutos esté haciendo lo que estás haciendo tú, porque no puede. Entonces, eso primero: tú tienes que saber bien en qué punto están los niños y conocerles a cada uno en particular, y saber “éste por dónde te puede salir” o “éste por donde”... Entonces, tú ya, en función de eso, pues, vas modulando la estrategia que vas siguiendo con ellos. También es importante que lo que tú hagas, emm... sea atractivo para ellos. Yo creo que muchas veces ellos participan porque les resulta atractivo, les llama la atención, les gusta. Entonces, no hace falta que tú les digas “vamos a sentarnos a hacer esto”, porque ya te ven hacerlo, le dan ganas y no tienes que pedirselo.

Maestra Elena: Claro.

Maestra Cecilia: Ajá.

Maestra Patricia: Yo creo que es una especie, una mezcla, entre la motivación de los niños y la observación de nosotras y del grupo, ¿no? De cómo vamos por ahí...

Maestra Cecilia: Sí, conocer el grupo.

Maestra Elena: Y al final como que...

Maestra Cecilia: Es que...

Maestra Elena: Perdón.

Maestra Cecilia: No, no, no.

Maestra Elena: Como todos lo hacen, lo admiten como algo normal.

Investigadora: Ajá.

Maestra Elena: O sea, como un comportamiento o una forma de estar o una forma de actuar o de participar que todos estamos haciendo de una forma natural. O sea, primeramente, nosotras dando el ejemplo, y después, con la respuesta de los niños y de las niñas. Es como que lo admiten como algo que hay que hacer.

Maestra Patricia: Sí. Además, entre ellos también se regulan, ¿no? Cuando alguien no lo hace, los demás le dicen “oye, que estamos en otro lado”. Pero es como dice Elena, como todos hemos creado ese ambiente y que, aquí, todos sabemos que venimos a hacer eso, para ellos es lo natural.

Maestra Cecilia: Claro. Sí.

Investigadora: ¿Y por qué creéis que ocurre eso, o sea, por qué creéis que ocurre eso en este espacio?

Maestra Elena: Porque lo ven desde el primer momento.

Maestra Cecilia: Lo inculcamos desde el principio.

Maestra Patricia: Y también está todo muy pensado para que sea así. O sea, quiero decir, aquí no hay nada para que se distraigan, no nos interrumpimos las clases. O sea, que está todo pensando para que estén...

Maestra Elena: La clase, las actividades...

Maestra Patricia: Claro... que estén centrados en la actividad que estamos haciendo.

Maestra Elena: Sí, porque realmente no es solo aquí en Gorgoritos. Si nosotras llevamos las actividades de Gorgoritos a otros centros -que las llevamos- pasa exactamente lo mismo. Entonces, no es solo este espacio, es cuando vamos a la facultad, es cuando vamos...

Maestra Cecilia: A la escuelas infantiles incluso.

Maestra Elena: A Patosuca, que es horrible. Jajaja. ¿Has estado en Patosuca?

Investigadora: No jajaja

Maestra Cecilia: No. Jajaja. Mejor que no lo conozcas.

Investigadora: Jajaja

Maestra Elena: Es horrible y, de hecho, la más dificultosa. Cuando vamos a Toigos, cuando vamos a Mireiaacena... O sea, la actividad es la misma, ¿eh? Y los niños la acogen de la misma manera que aquí. Es verdad que en otros centros, como Patosuca, que está lleno de ruido, colores, cosas colgando, etc, etc...

Maestra Cecilia: Sí, sí...

Maestra Elena: ...siempre se hace mucho más complicado...

Maestra Cecilia: Pues ya ves tú.

Maestra Elena: ...el triple de complicado. Pero en los demás centros es como... se puede decir que funciona.

Maestra Cecilia: Sí.

Investigadora: ¿Y cómo se comportaba...? Para comparar un poco: ¿cómo se comportaba el alumnado cuando entró por primera vez en Gorgoritos, antes de recibir el entrenamiento musical, o sea, justo antes?

Maestra Elena: Depende mucho de los niños.

Maestra Cecilia: Sí, del grupo.

Maestra Elena: Yo me acuerdo de Diego. Diego, que al final se quitó porque tenía terapia a la misma hora... ¿Os acordáis de Diego?

Maestra Patricia: ¿Que estuvo luego conmigo?

Maestra Cecilia: No sé qué Diego es.

Maestra Elena: Pues un niño que vino a probar. Vaya, súper retante con la madre, agresivo, que de hecho, vino a probar y hablé yo con Ceci, y le dije “vaya...”

Maestra Cecilia: “...lo que me han mandado”. Jajaja.

Maestra Elena: “...la dificultad de este niño que ha venido a probar”. Y le duró dos clases. En cuanto vio qué actitudes estaban admitidas dentro del grupo y qué actitudes no estaban admitidas dentro del grupo - como de un grupo social -, se acabó la mala educación, la agresividad; se acabó todo eso que él traía. O sea, le duró tres semanas. Es como un caso súper *heavy*. Luego es verdad que cuando cambió contigo, también ese cambio volvió otra vez.

Maestra Patricia: Volvió, sí.

Maestra Elena: Pero bueno...

Maestra Cecilia: Sí, los cambios no le venían bien. Yo es que, así, casos... por ejemplo, me llama mucho la atención Luca, del grupo de los lunes... él es brutote.

Maestra Elena: ¿Qué Luca?

Maestra Cecilia: Luca Morales, que estaba en bebés contigo el año pasado y lo pasamos a mitad de curso a desapego. El año pasado.

Maestra Elena: No me acuerdo.

Maestra Cecilia: La mamá es Alejandra. Alta, con el pelo muy largo. Grandota. Sí, luego te digo quién es.

Maestra Elena: No me acuerdo.

Maestra Cecilia: Pues él siempre está “saludamos así” (dando un puñetazo con una mano a la palma de la otra mano). Entonces, nos ponemos así todos, modo agresivo, ¿no? Y, a veces, alza mucho la voz, y tal, y entonces tratas de regularlo, ¿no? Y me llama la atención que cuando está con la madre en “Música en familia” nunca quiere hacer nada, siempre está como así como enfadado, o sea, son comportamientos que, en clase, no pasa porque luego se relaciona bien. Que él es más brutote hablando y tal, pero luego se relaciona bien con los compañeros. Sin embargo, cuando hacemos “Música en familia” con los padres, pues, está él como (se pone seria). Son comportamientos que dices “bueno, a lo mejor le incomoda que esté la madre, que se meta en su espacio”. No lo sé. Eso es lo que yo veo así.... Pero, en general, con la gente que empezó... No sé. Que son muy bonicos todos. Jajaja.

Maestra Elena: Yo, por ejemplo, mi grupo de Toigos, de los mayores, que todos son nuevos menos Luca y Julia. O sea, llegó un grupo de mayores... mayores... 6-7. Bueno, Julian es...

Maestra Cecilia: A 8.

Maestra Elena: Julian y Carla son más grandes. Eso es. De 6 a 8. Y, ese grupo, yo tardé... porque era todo el rato interrupciones, eran faltas de educación, de ya niños como preadolescentes que están retando, están viendo hasta dónde pueden llegar... eso que gritan, que no respetan el turno; y a mí me costó *tela* - jajaja - el grupito. De hecho, de pensar dinámicas diferentes, pensar la programación solo para ellos, para adaptarlo un poco mejor. Y es verdad que, ahora, ese grupo, pues eso, al final ha entrado en dinámica, y yo sí que he visto una evolución grande, de gritar, de respetar el turno, de entrar y quitarse los zapatos. Es verdad, pues que al final, hay veces que se dislocan como todos los niños, pero que sí que se nota que ya han asimilado esa rutina y que saben a lo que vienen.

Maestra Cecilia: Yo, por ejemplo, en Patosuca, que lo ha mencionado Elena antes, tengo allí el grupo de 5 a 6 años. Son 5 niños (4 niños y una niña). Y ellos son del cole todos, ¿vale? Claro, las dinámicas de clase de chincharse lo llevan a clase de música. De hecho, llegamos a la clase como... en la clase de baile... es la de relajación pero allí hacen baile... claro, llegan allí tirándose al suelo. Y es un grupo que, ni del principio del curso ni ahora he conseguido encauzarlo porque, de hecho, es que están todo el rato pegándose, chinchándose, haciendo el indio. Entonces, claro, allí es “vamos a hacer fichas”, no tiene nada que ver con las dinámicas, la programación que plantea Elena de decir “bueno, esto sí lo puedo coger, pero aquí le voy a meter que, en tal momento, vamos a hacer...”, por tal de decir “vamos a captar la atención a base de dibujos”, porque en ese cole, es la forma que tienen de trabajar: a base de fichas, de gritos, de... De hecho, la tutora me decía que no puede más. Y voy los lunes.

Maestra Elena: Es que, que no puedas más con niños de infantil...

Maestra Cecilia: Pues así mismo es.

Maestra Elena: Es que algo está fallando. Perdóname.

Maestra Cecilia: No. Sí, sí. Es que ahí hay un problema de diario. Luego, están desde las 7 y media de las mañana allí. Yo llego a las 3 de la tarde y encima, ellos comen a las dos o por ahí, yo los recojo a las 3, y voy al patio a por ellos. Claro, entonces, vienen así: “yo no quiero ir a Gorgoritos”. ¿Por qué? Porque... te estoy recogiendo del patio, de lo que tú estás deseando hacer. De hecho, el saludo de “¿Cómo estás?”, yo lo tuve que quitar porque “mal porque estoy aquí en Gorgoritos y yo no quiero estar”.

Investigadora: Madre mía...

Maestra Cecilia: Entonces, yo ya no hago ese saludo. Entonces, claro, por mucho que intente allí... aquello es otro mundo. Pero, en fin...

Investigadora: ¿Qué diferencias creéis que existen entre el comportamiento del alumnado que hay en un aula de Educación formal y el alumnado de Gorgoritos?

Maestra Elena: La motivación. Esa sería una.

Maestra Patricia: Sí. Y el ir al ritmo de los niños. En un colegio vamos todos por el mismo sitio.. aunque se intente, cada vez más, darles un trato más individualizado, ¿no? Pero estamos sentados en las sillas, todos hacemos lo mismo, con el libro... como que seguimos unas instrucciones que tenemos que llevar a cabo. Y aquí es un poco diferente: estamos siempre como con grupos muy pequeños también, pues, podemos hacerle un trato más individual a cada uno y fijarnos mucho cómo van respondiendo de manera individual los niños, y así también adaptarnos nosotras a lo que ellos nos dan. O sea, es un poco al contrario: no se trata de ir todos hacia el mismo sitio sino, nosotras hacia donde ellos nos dejan. Esa es la diferencia, yo creo.

Maestra Cecilia: También, no hay un objetivo de decir “hay que llegar aquí”. Que sí, que a lo mejor para fin de curso podemos plantear lo que se plantea pero, como dice Patri, es un grupo que estamos manejando 8-10 máximo, podemos gestionar para decir “vale, aunque tenga que dar un poquito más de vuelta, se podrá llegar. Si no se llega, no pasa nada”. O sea, me refiero, en ese camino, estás viendo todo el aprendizaje que se está llevando a cabo, ¿no? Entonces, el no fijar un objetivo, ahí: “pum, hay que llegar ahí”. No. La intención es que lo vivan, que lo sientan.

Maestra Elena: Porque al final, en la educación formal o la educación reglada, tienes que pasar sí o sí por unos contenidos y unos objetivos; si no, pues, es que el niño no promociona; si no, es que no has cumplido con los objetivos; si no es que no sé qué. O sea, tienes un cambio del que no te puedes salir.

Maestra Cecilia: Exacto.

Maestra Elena: Lo tienes que cumplir sí o sí. Nosotras, al no tenerlo... Eso, lo que dice Patri, o sea, nosotras pensamos las actividades para que ellos, obviamente, vayan creciendo y se vayan

desarrollando y vayan aprendiendo la música pero sin ninguna expectativa, sin ninguna prisa, sin ninguna presión por cumplir los objetivos, porque si no sería imposible.

Investigadora: Claro. Y, bajo vuestro punto de vista, cuando estáis en el aula con los niños, ¿cómo veis que reaccionan a la cantidad de transiciones que hay entre actividades?

Maestra Cecilia: Eso también es culpa nuestra, ¿no? O sea, es decir, el interés que le ponga la docente se va a ver reflejado en ellos. Si tú haces... si tú repartes así sin ninguna motivación, eso también se pega, ¿no? El darle esa fantasía, sobre todo pensando en los más pequeños, pues, creo que eso es fundamental para poder engancharlos, y crearle esa incertidumbre, esas expectativas... sobre todo esas expectativas.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: De hecho, las transiciones se piensan.

Maestra Patricia: Sí, hay que pensarlas.

Maestra Cecilia: Sí, se piensan.

Maestra Elena: Claro, no es algo fortuito. Sobre todo en bebés, en los más pequeñines. Las transiciones están pensadas para que nunca se pierda el *flow*.

Maestra Cecilia: El hilo.

Maestra Elena: Porque en el momento en el que se pierde el *flow*, pues, ya pierdes su atención. Entonces, ya es dos trabajos: perder la atención y...

Maestra Cecilia: ...y recuperarla.

Maestra Elena: ...y volver a tener esa atención. Entonces, si tú consigues que esa atención nunca se vaya como, por ejemplo, eso, pensando en las transiciones también. De hecho, cuando hacemos un ritmo con las claves, está pensado que en la conciencia sonora utilice las mismas claves, y que después, a lo mejor esas claves o ese recitado tenga una conexión con la melodía que viene después. O sea, todo es como un hilito...

Maestra Cecilia: ...que fluye.

Maestra Elena: Más lo que dices tú, claro.

Investigadora: Y, ¿cuáles son las claves o las estrategias principales, que vosotras pensáis, para que el alumnado se adapte con facilidad a los cambios que surgen durante la misma sesión?

Maestra Patricia: Bueno, que nosotras seamos el modelo es súper importante. Quiero decir, si tú haces las cosas con desgana, pues, lo van a hacer con desgana. Entonces, nosotras tenemos que ser el modelo en el que ellos se fijan. Entonces, yo creo que tiene que ver mucho con la actitud nuestra y con la manera que tengamos nosotras de hacer las cosas. Si tú... lo que dije al principio, si tú abres la bolsa de los huevos y sacas de ahí como si fuera un tesoro, pues, para ellos va a ser un tesoro, ¿no? Entonces, esa manera de implicarte tú, ellos lo recogen y lo viven así.

Maestra Cecilia: Sí. Me acuerdo que en el curso Miguel de Falla, del año pasado, alguna de las estudiantes se me acercó y nos decía “es que parece que estéis haciendo teatro continuamente”.

Maestra Elena: Es que es eso.

Maestra Cecilia: Es que, realmente, hay que transformarse, ¿no? Es decir, yo no voy por el mundo andando así.

Maestra Elena: Buaaah. Jajajaja.

Maestra Cecilia: Claro, exacto. Jajaja. Pero eso. Para conectar con estos peques, ves qué funciona, y hay que transformarse, es decir, “no, es que hay que utilizar esa expresividad corporal para que ellos...”

Maestra Elena: Claro, y al final estamos trabajando con un arte, ¿no? En la que lleva expresión, lleva tu ser individual. Y todo eso también se lo estás inculcando a ellos, ¿no? El perder miedo de mostrar algo bonito o un arte, en este caso, la música, al público o al compañero de al lado o vivirlo con los amigos. Entonces, al final es vivir un arte de verdad, no un arte de “escribo 7 notas y te las canto”.

Maestra Cecilia: Exacto. Es que eso no es música.

Maestra Elena: Claro, es que al final la música es teatro, es interpretación, es... No sé. No solo es leer una partitura o aprender unos contenidos.

Investigadora: Claro.

Maestra Cecilia: Entonces, eso. Toda la magia que se le pueda poner, pues, es enriquecer y que ellos entren a eso.

Maestra Patricia: Sí, y mucha imaginación.

Investigadora: ¿Y la adaptación ha sido algo progresivo durante las sesiones o ellos ya se adecuaban... o sea, se adaptaban adecuadamente, desde un primer momento? En lo que es las sesiones, por lo menos, en las que yo he estado.

Maestra Patricia: Depende de los niños. Hay niños que enseguida lo pillan y se adaptan bien y otros que no. Por ejemplo, los ejemplos que tú me ponías de Gracia, me acuerdo... Gracia no llevaba mucho tiempo y estaba todo el rato demandando atención, hablaba, cortaba todo el rato... Y ahora está muchísimo más respetuosa, se autogestiona mejor, sabe que los demás también tienen que tener su sitio. Entonces, bueno, ese trabajo... o sea, no es que esa adaptación... es que, un objetivo de nuestro trabajo es que ellos hagan este proceso. O sea, que si ya lo traen hecho, pues, fenomenal. Pero que si no, es una parte más y muy importante del trabajo que hacemos.

Maestra Cecilia: Lo que me ha dicho muchas veces M^a Luisa y Adriana: “Aquí no venimos a aprender música sino que venimos a eso, a desarrollarnos a escuchar, a compartir, a formar personas, no grandes músicos”

Investigadora: ¿Y vosotras, como docentes, cómo los ayudáis para que se adapten? Si hay así, uno más problemático en ese momento, que no se... pues lo que has dicho más o menos, ¿no? de tenerlos así, con la atención...

Maestra Patricia: Es lo que ha dicho Elena antes del grupo, el hecho de que lo hagamos todo el grupo y que ellos vean que para formar parte del grupo del que les gusta estar, porque la actividad les gusta, les motiva y quieren participar, ¿no? Pues ellos tienen que ir entrando poco a poco en lo que tenemos todos construido, no puedes ser tú solo, tú tienes que saber que aquí vienes y lo que estamos haciendo, lo hacemos todos a la vez. Las clases funcionan porque los niños se implican con nosotras. Entonces, yo lo veo muy importante eso, y también lo que hablábamos antes: el escuchar a cada niño y saber lo que le puedes pedir en cierto momento, si en otro momento no se lo puedes pedir. Igual un día viene muy nervioso porque le ha pasado algo, pues, ese día precisamente no es el que tú tienes que estar con el martillo “pim pam, pim pam”; igual tienes que darle un poco de libertad y luego al día siguiente ya te pones más seria. Hay que mantener ahí el equilibrio.

Maestra Elena: Sí. Y luego también, yo creo que los hacemos consecuentes de los actos. Pensando un poco en el desapego de Toigos, o sea, también son unos niños, pues, que nos está costando un poco, ¿no? Son un poco retantes, no sé... Tampoco voy a hablar del grupo, pero es verdad que cuando tenemos el caso de un niño que no acepta las normas, hablamos con él. O sea, nosotras somos conscientes que los niños son personas y entienden perfectamente a lo que vienen y lo que se está haciendo aquí. Entonces, no es lo mismo regañar o “no, eso no” o gritar, que decirle “mira, fulanito, estamos haciendo música y en música, hay que hacerlo. Si tú no quieres hacer música, no te preocupes. Nos puedes mirar desde allí, desde un rinconcito. Si no quieres participar, no te preocupes. Pero tienes que estar en silencio”. O sea, por lo menos, darles las herramientas para que ellos puedan elegir y que sean conscientes de que sus actos o sus actitudes tienen unas consecuencias, ¿no?; y también al hacerlos elegir, les haces pensar qué opción quieren. O sea, “¿quieres quedarte en música porque te gusta? Sí. Pues entonces, tienes que cumplir las normas”. No es quizá el caso de siempre, pero con algunos niños, de 3 años, perfectamente, incluso de 2 años y medio, en bebés, se lo dices, y se lo explicas y es que lo entienden perfectamente...

Maestra Cecilia: Ya ves si lo entienden.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: De hecho, creo que les estás haciendo un favor porque muchas veces ellos empiezan..., pues eso, se sienten independientes, empiezan a ver hasta dónde pueden llegar dentro de un grupo, qué cosas son aceptadas por el grupo, qué cosas no; y si tú no les guías o no les dices qué cositas son aceptadas en el grupo o no, lo que están haciendo todo el rato es retar para ver hast... que alguien les diga, pues, qué puedo hacer, si esto está bien o si esto está mal. Entonces, si tú los coges un segundito y les dices “mira, pasa esto... aquí no puedes correr. Después puedes ir al parque, después le puedes decir a mamá que te lleve al parque y corres en el parque. Pero en clase de música no”. O extrapolable a cualquier cosa. Pero son totalmente conscientes y entienden perfectamente el porqué de las normas de clase. No son unas normas que las pongo yo porque me da la gana y no tienen ningún sentido. Que son unas normas que son coherentes y que estoy haciendo ver que esas normas son coherentes. Entonces, en el momento en el que ellos lo entienden, dicen “es que es verdad, no es porque ella quiera o porque quiera mandar por encima mía. Es que es así”. Es ponerlos en el mundo, como dice Adriana y M^a Luisa.

Investigadora: Y ya, pasando al nivel socioemocional, ¿cuáles son los objetivos más importantes que pretendéis que el alumnado alcance a lo largo de cada sesión?

Maestra Cecilia: El formar grupo, yo creo que es la base. De hecho, muchas veces, las primeras sesiones se dedica a eso: a construir grupo, a conocernos, a... eso, yo creo que es fundamental para, a partir de ahí, empezar a construir, que se conozcan, que compartan. Y, ahora te das cuenta, “cambios de parejas”, y cambian con cualquiera, no tienen ningún problema, ves cómo congenian unos con otros. Eso yo creo que es fundamental para empezar.

Maestra Elena: Y darles la seguridad, la confianza para que ellos se sientan a gustito y se sientan confiados para poder participar. Cuando tú tienes una confianza en ti mismo...

Maestra Cecilia: ...entras

Maestra Elena: ...pues, puedes disfrutar guay de la actividad, sino no. Y al final siempre estás con miedo o introspectivo o retraído.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Patricia: También que aprendan ellos a reconocer cómo se sienten y a expresarlo: por qué me siento mal o por qué estoy cansado o por qué no quiero hacer esto. Que ellos aprendan a saber por qué les pasa las cosas y a tener suficiente autonomía para poder decírtelo a ti o cuando necesita ayuda, ¿no? sean capaces de pedir ayuda sin que tú vayas a decírselo. “Cuando yo lo necesite, te lo voy a pedir”. Eso, que sean autónomos y que se sepan reconocer a sí mismos

y también, lo que dicen ellas, el hacer grupo a los demás, o sea, el saber que yo me puedo sentir así pero también observar a los demás, saber que todo el mundo tiene el mismo momento para intervenir, que los tengo que escuchar porque esto es un grupo y aquí estamos todos diciéndolo.

Maestra Cecilia: Sí.

Investigadora: ¿Y qué diferencias habéis observado en la manera que tenía el alumnado de relacionarse, pues, al comienzo de recibir ese entrenamiento musical y cómo se relacionan ahora, después de ese entrenamiento recibiendo?

Maestra Elena: El “yo con este no”. “Yo con mi amigo, yo contigo no.”

Maestra Cecilia: Jajajaja. Sí, al final te das cuenta que congenian todos, ¿no?

Maestra Patricia: Que se relacionan todos muy bien unos con otros, que se ayudan cuando estamos haciendo algo y alguien... pues no se, pues viene otro y te ayuda sin que tú se lo pidas, se pone a su lado y te dice “esto es así o esto es asao” o el compartir las cosas sin que tú se lo tengas que decir. “Ahora pasamos los crócalos, se los pasamos al vecino”, y ellos se los van pasando unos a otros porque entienden que todos lo tienen que tocar.

Maestra Cecilia: De hecho, en el grupo de “música en familia”, los lunes que venías a observarnos, em... Mireia, acuérdate...

Investigadora: Sí.

Maestra Cecilia: Que siempre estaba pegada...

Investigadora: En un rincón.

Maestra Cecilia: Claro, al princip... yo siempre la saludaba, ¿no? Con la manita o como sea. Aunque ella no... Vale. Pero luego ya te das cuenta, si te has fijado, ellos mismos proponían “A Mireia la vamos a saludar así”, pues entonces es una forma de decir... de un trabajo entre iguales, que estamos... “Que sí, que Mireia está aquí, y nosotros allí, no pasa nada, pero hay que saludarla”, y ellos mismos le proponen ya movimientos, pues... es un gesto, o sea...

Investigadora: ¿Y de qué forma ayuda este espacio, o sea, lo que es Gorgoritos en sí, para mantener esas relaciones sanas, al final, de respeto y empatía?

Maestra Patricia: Que en qué les ayuda...

Maestra Elena: Yo creo que nosotras ya de por sí los tratamos como iguales. Creo que aquí en ningún momento hay una imagen o algo que puedan ellos observar que no sea de respeto, que no sea horizontal, que no sea eso. No ven, creo yo, una mala palabra, un grito, el tratarte yo a ti... pero es que entre nosotros tampoco.

Maestra Cecilia: Sí, no es docente (arriba) y alumnado (abajo) sino que estamos todas, todos sentados en la alfombra, entonces...

Maestra Elena: ...al mismo nivel, sí, sí sí...

Maestra Cecilia: Ese trabajo horizontal está desde el principio

Maestra Elena: Yo creo que al final, es que, a veces tratamos a los niños como tontos.

Maestra Cecilia: Como que... y no es nada así.

Maestra Elena: Como “no, es que el niño no se entera de nada”. Pues sí, un niño observa todo, sabe qué cosas debe hacer en cada sitio, observa y siente cómo lo tratan en un lugar y en otro... Y yo creo que aquí ven eso, ¿no?

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: No ven una cosa que no sea eso.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Patricia: Y lo que estábamos hablando: que nosotras claro, que ya no sabemos esto... a la hora de relacionarse con los demás... cómo puede influir, por ejemplo, en el cole, porque nosotras no los vemos en el cole. Pero yo, lo que sí le decía es que, creo que algo les queda cuando vienen al día siguiente y no se les ha olvidado, ¿no? Saben que aquí lo hacemos así, entonces eso es porque ellos lo han interiorizado. Ahora, ya, que en el resto de sitios, sea... lo hagan exactamente igual que aquí, pues no lo sabemos. También es que depende mucho... que nosotros nos adaptamos un poco a la situación a la que estamos. Entonces es lo que dice Cecilia, por mucho que intentes... en Patosuca... por mucho que intentes que en clase de música, los niños se respeten unos a otros, no se qué... si ellos todo el día están pelliscándose, picándose cada 45 minutos a la semana... Tampoco es un tiempo muy grande como para que eso les cale, ¿sabes?

Investigadora: Ajá.

Maestra Patricia: Yo creo que tiene que ver lo que hacemos aquí pero también la implicación de las familias de los otros centros educativos de que si... de que todos vayamos a una en el sentido de que aprendan que el respeto y la convivencia de manera... pues eso, pacífica y que todos nos tenemos que tratar por igual, pues, tiene que estar. Por lo menos, aquí siempre lo ven.

Investigadora: Se podría decir que eso son, un poco, las estrategias que usáis durante la clase, ¿no?

Maestra Cecilia y Patricia: Sí.

Investigadora: ¿Y de qué manera observáis que ellos intentan solucionar sus conflictos que puedan tener entre compañeros durante la clase?

Maestra Elena: Normalmente, lo expresan vocalmente, ¿no?

Maestra Patricia: Sí. O también con el espacio... Recuerdo cuando estaba Diego con Jimena, le quitaba mucho su espacio personal, ¿sabes? Como que se ponía en donde ella estaba, y ella cada vez se iba arrinconando cada vez en un rincón más, y no lo decían pero con la presencia tuya, quitándome mi sitio a mí, pues luego ella tampoco estaba... no se sentía cómoda. Entonces, intentamos que ellos, lo que decía Elena, que sean conscientes de sus actos y de las consecuencias que tienen y que entre ellos puedan también aprender a equilibrarse y a dialogar para llegar a soluciones, ¿no? Y también se lo proponemos así, cuando trabajamos con la música: “pues ahora vais a hacer, entre vosotros cuatro, un ritmo de cuatro compases”. Y entre los cuatro lo tienen que hacer y tienen que trabajar y cooperar para que eso funcione. Entonces, también lo entrenamos a través de la música.

Investigadora: Y, ¿habéis también observado, cómo... o sea, cómo ellos... qué estrategias usan para gestionar unas relaciones, lo que son, ya sanas entre ellos? Es un poco parecido, pero, o sea, no para solucionar un posible conflicto que haya sino para ellos, o sea, gestionar, tener unas relaciones sanas entre ellos. Que a lo mejor no lo habéis visto. Pero que si lo habéis podido observar...

Maestra Elena: Yo, en tu grupo, en tu grupo de “música de movimiento 1”... em... Luna, Tamara y Valentina son tres niñas que no se conocían de nada. El año pasado entraron nuevas y se hicieron súper amigas en clase, o sea, súper súper súper amigas. Y ya, pues, me contaban cuando venían a clase que después se iban al parque o que habían estado en el cumpleaños de Tamara. O sea que, se estableció en ellas una relación social que claramente se veía y te contaban y, si no venía Tamara, pues “hoy no ha venido Tamara. Es que me ha dicho mi mamá que no ha ido al cole porque está malita”. O sea que, había mucha comunicación entre ellas. Yo, por ejemplo, con los mayores, que ya se les nota más, o sea, este tipo de relación más madura, pues, tú los ves que llegan, hacen la fila, están bromeando entre ellos, se están saludando, llegan aquí, y Antonio le chincha a Vickypero de buen rollo, como para jugar, como... que se nota que se llevan bien, se hacen bromas... o sea, ahí se ve totalmente que son colegas. Pero totalmente.

Maestra Cecilia: Claro. Sí, yo... Luna y Laura se han hecho muy amigas. Pero así, por lo general, sí, no sé, hay muy buen rollo en mi grupo. Jajaja. La verdad que sí.

Investigadora: ¿Y cómo cooperan entre ellos durante las sesiones?

Maestra Elena: Pues se ayudan mucho...

Maestra Cecilia: Sí, se ayudan mucho.

Maestra Elena: O a lo mejor, si saben... pensando en Vicky y Aarón, que se llevan este año genial, si saben que, a lo mejor... o si sabe Antonio que a Vicky se le da bien el carrillón y yo lo he mandado al carrillón y, a lo mejor, ella ha querido el piano y él está en piano, pues, a lo mejor, dice “oye, venga, te cambio, te voy a hacer el favor, eh. Te voy a hacer el favor, te voy a cambiar ahora y, no sé qué”; o si hay algún rol que no saben hacer pues empiezan “te lo voy a explicar, eh. Te lo voy a explicar”. Jajajaja. Siempre como con la broma y el colegeo, pero se nota que entre ellos, pues eso, que se ayudan, si hace falta se intercambian voces o por lo bajini lo ves....

Maestra Patricia: Sí, se chivan uno a otro. Jajaja.

Maestra Cecilia: Claro, en esas edades. En más pequeños, pues, por ejemplo, el proponerle al amigo: “vamos a saludarle así”, por ejemplo, si ves que está pensativo: “¿y si te saludamos así?”. Por ejemplo, o... no sé...

Maestra Elena: Ayudarse a ponerse los zapatos.

Maestra Cecilia: También.

Maestra Elena: En algún desapego me ha pasado de, no sé quién... o muchas... no recuerdo ahora con quién... de “tal no se sabe poner los zapatos”. Julian, mi grande, no se sabe poner los zapatos, con 8 años que tiene. El otro día, lo puse con Carla y con Luca a ayudarlo a que aprendiera a ponerse los zap... a atarse los zapatos.

Maestra Cecilia: Claro, claro.

Maestra Patricia: Claro.

Maestra Elena: Y con los chiquitines, alguna vez me ha pasado de: “yo no sé ponerme los zapatos”, y a lo mejor todos sus compañeros sí, y decir alguien “yo te ayudo”. Jajaja. Que no saben ponérselo a los demás, pero que lo intentan.

Maestra Patricia: A mí también, en el grupo de los lunes, que tengo “música de movimiento 1”, hay un niño que tiene parálisis cerebral y está en una silla. Y los demás le... o sea, cuando yo pido ayuda para Luca, o cuando saludamos a Luca: “¿cómo saludamos a Luca?”, ellos proponen o “¡Se ha reído! Eso es que está contento”. O sea, que le tienen en cuenta...

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Patricia: ...que cuando yo pido ayuda, ellos se levantan y me ayudan a que Luca toque las claves, o “Luca está diciendo...” - sin que yo diga nada - “Luca está, no sé qué. Eso es que quiere decir no sé cuánto”. O sea, que ellos mismos se reconocen entre ellos, se escuchan,

se dan espacio para intervenir, y se ayudan, ¿no? Y también porque nosotras, como que siempre intentamos poner situaciones para que esto pase continuamente “pim pam, pim pam”, y ellos se entrenen también en esto.

Maestra Cecilia: Una cosa también, por ejemplo, cuando hacemos cualquier lectura rítmica, ¿no?, cuando vamos a construir los puzzles: hemos hecho un recitado y ahora lo vamos a plasmar en escritura y lo vamos a ordenar. Ves al grupo: “no, esto hay que...”, “no, mira” o “oye, no te acuerdas que aquí va el *ducadeca*”. O sea... Y es también... No es un trabajo de ponerse los zapatos, pero es un trabajo también musical, ¿no?, que estamos trabajando eso, ¿no?

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: ...ese socializar y ver cada uno cómo está gestionándolo. En fin, que eso... no sé.

Maestra Elena: Luego se ve competencia, pero competencia sana.

Maestra Cecilia: Sana.

Maestra Elena: Hacemos muchos retos, muchas cosas por equipos. Que podría ser muy competitivo pero a lo mal...

Investigadora: Sí.

Maestra Cecilia: Y no.

Maestra Elena: Pero ves que es un trabajo cooperativo, y todo para llegar a un mismo objetivo; y si hay dos equipos y uno gana y el otro no, pues, entienden que no pasa nada, y que es un juego más y que al siguiente “venga, a ver si al siguiente ganamos” o “y si hacemos ahora esto y ganamos”; entonces, muchas veces ellos te proponen cosas para decir “venga, no he ganado pero voy a empatar”.

Maestra Cecilia: Jajaja sí.

Maestra Patricia: Jajaja.

Maestra Elena: “Si hago esto...” Jajaja.

Maestra Patricia: También que, nosotras... Eso, de observarles mucho. Porque tú sabes quién... Pues cuando hacemos los equipos, ¿no? Tú sabes a quién puedes poner juntos y a quién no. O quién necesita en ese momento que tiene... como que está de muy de líder, y le das ese momento para que él pueda ayudar a los demás y le pones con otros niños que, igual, aceptan bien eso, ¿no? Pero no puedes poner, igual, a dos que están con muchas ganas de liderar ese día, juntos, porque sabes que van a chocar; o los pones a posta para que se tengan que entender,

¿no? Que es un poco, también, el verlos a ellos cómo están e ir... navegando por ahí, y observándolos muchos.

Maestra Cecilia: Es clave eso: conocer a cada uno de ellos.

Investigadora: ¿Y, cómo reaccionan a los cambios de grupo, de pareja? Que antes lo hemos mencionado, así, por encimilla. Pero, ¿cómo reaccionan? Como se cambian de repente... o en una misma actividad, cambiáis un montón de pareja o de grupo y demás... ¿Ellos cómo lo llevan, eso?

Maestra Cecilia: Cuando cambiamos de... en lo que es la clase, muy bien, sin problema. “Cambio de pareja”. “Pum”. Sin problema. Puedes combinarlos sin ningún problema. Es verdad que cuando nos juntamos, por ejemplo, el martes que vinimos aquí... “música de movimiento 2”, “música de movimiento 3”, para ir preparando lo de fin de curso, ¿no? Notas que ahí sí que se ven dos grupos diferentes, ¿no? Pero bueno, es normal. No se conocen, no...

Maestra Elena: No son las misma edades.

Maestra Cecilia: ...no son las mismas edades. Entonces... pero bueno, hemos venido a hacer música juntos, lo hemos construido y...

Maestra Elena: Y lo hacen, vaya.

Maestra Cecilia: ...y lo hacen genial. Me refiero: no se cohiben. Es verdad que no se relacionan entre ellos porque, bueno, también son pequeños, ¿no?

Maestra Elena: Claro.

Maestra Cecilia: Entonces, eso les cuesta un poquito más. Pero disfrutan de la música igualmente, ¿no? Entonces... Pero en lo que es la clase en sí, sin problema.

Maestra Elena: Yo con los mayores sí que escucho comentarios o gestos, de decir, “pues no quiero ir con él”, ¿no? O que se les nota o lo dicen directamente “No, yo quiero con él. Jolín, tal.”. Pero al final, lo tienen que admitir porque saben que es lo que hay.

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Elena: Y que todos somos compañeros, y que hacen buen equipo unas veces con unos y otras veces con otros, y da igual, o sea, da exactamente lo mismo. Pero los grandecitos... eso, ya te digo, en ese estadio de pre-adolescente, sí que lo escuchas.

Maestra Cecilia: Luego me dices quiénes son. Jajaja.

Maestra Patricia: Cuando... A mí me pasó a principio de curso, que había un grupo que tenían... bueno, que tú has observado: Vicky, Luca y Olimpia son súper amigos y claro, no

querían ponerse con lo demás. Entonces, claro, o sea, al principio de curso, estuvimos mucho trabajando, pues, que se hiciera un grupo sólido y que “vale, sí, tú tienes tres amigos que son súper amigos pero los demás también te tienes que relacionar con ellos”, y ahora, por ejemplo, aunque siempre, como dice Elena, tienen su preferencia pero aceptan cambiarse y se cambian y ya está. Se lo pueden pasar bien con unos y con otros.

Maestra Cecilia: De hecho, muchas... en las... en las reuniones de familia que hemos tenido, una madre me dice, dice “aquí ha dado la casualidad que vienen dos que están en la misma clase, pero yo no quería eso, porque quiero que se abran, que conozcan otra gente y no...”

Maestra Elena: Eso es muy importante...

Maestra Cecilia: Eso es muy importante.

Maestra Elena: ...tener diferentes grupos de amigos.

Maestra Cecilia: Claro. Total.

Investigadora: Y, en relación a ser conscientes ellos de sus propias emociones y demás, ¿cómo ha evolucionado, durante las primeras hasta ahora? O sea, sí, desde que empezaron hasta ahora, ¿cómo se han dado... se han empezado a dar, ellos, cuenta?

Maestra Cecilia: En eso, de hecho, a Luna, la hermanita... la hermana de Samuel. Luna de “música en familia”. Ella, el año pasado, era “yo, yo, yo”, y hoy por hoy, no. O sea, que ella está cantando, ella siempre está aportando, pero... De hecho, en el informe se lo he puesto: que está gestionando su frustración de una manera brutal. O sea, eso de querer ser ella la primera de... Entonces dices “¿es por la música?”, no lo sé. “¿Es por la forma en la que se trabaja?”, podría ser. Eso sí que le he visto un cambio brutal. Por ejemplo, pensando en ella, ¿no? De hecho, es que ayer, no sé si... o lo había visto en alguno de los informes que tú habías escrito y tal, y digo “uff, es que Luna ha cambiado muchísimo”, o sea, ya no es “yo soy la prota, yo tengo que ser siempre la primera, yo... y si no me enfado, y si no es el color rosa me enfado”. Eso le pasaba a Luna el año pasado continuamente. Este año no. Entonces dices “pues mira, algo se está calando ahí, ¿no?”.

Maestra Elena: Sí. Yo, en mi caso, he observado también un poco que los niños... o sea, tienen la confianza para decirte qué les pasa. También porque nosotras, si vemos a un niño que un día viene llorando, viene incómodo, viene, pues, raro, con pocas ganas de participar, viene tal... Es como que nos preocupamos, ¿no?...

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Entonces, pues, el ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, ¿qué te pasa hoy?, ¿por qué vienes llorando?, ¿estás cansado?, ¿tienes sueño?, ¿no quieres estar aquí?... No sé... “no te preocupes”, “si estás cansado, vamos a hacer una clase más relajada”, “vamos...”. O sea, yo

creo que, cuando ellos ven que hay ese interés por saber cómo están, llega un momento en el que ellos te lo verbalizan.

Maestra Patricia y Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Entonces, pues, son capaces de decirte, pues eso, “que hoy me duele la tripa”: ayer, Luca, por ejemplo, estaba así, todo el rato tocándose el ombligo, y yo “Luca, ¿qué te pasa?”. “Nada que me duele un poco la tripa”. “Vamos a hacernos un masaje, no sé qué”. No sé. Al final ellos te lo dicen.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Eso, o “estoy cansado”. Cuántos peques vienen, que los ves que les cuesta entrar, y es que están cansados, ¿no? Y después de todo el curso dialogando con ellos o reconociendo ese tipo de emociones o de estados, pues ya son capaces de...

Maestra Cecilia: ...de expresarlo.

Maestra Elena: ...ver que puedes entender que está cansado. Y, entonces, te puedes poner en su lugar: “pues entiendo que estés cansado”.

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Patricia: Sobre todo porque les damos el espacio para que se puedan expresar. Si no les das la posibilidad, ellos nunca aprenden a hacerlo, ¿no?. Por ejemplo, en mi grupo de “música en familia” de Toigos, con el saludo de “Buen día, no sé quién, ¿cómo estás?”, pues ellos ya, algunos días, “pues hoy estoy muy contenta porque mi papá ha venido antes del trabajo y me ha podido ir a recoger al cole”. O sea, que tienen eso. Hemos creado ahí ese ambiente para que ellos se sientan que ese es su momento y te dicen “hoy estoy un poco triste porque he dormido mal y me duele la tripa”, y te lo dicen. ¿sabes?

Maestra Cecilia: Es verdad que ese saludo es maravilloso. Mira que...

Maestra Patricia: Sí, porque en ese saludo hay un momento en el que tú le preguntas “cómo estás”, y le dejas a esa persona que tenga un momento para decir cómo está y el resto estamos escuchando a esa persona que nos va a contar cómo está.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Eso es súper importante porque luego tenemos eso, que los niños tienen muchas ganas de expresarse, pero si les dejamos expresarse durante toda la clase de música, no dan la clase de música, sería todo “chucuchucucu...”, cuchicheo, querer hablar tanto... El tener un momento, al principio de la clase, para que ellos te digan esa cosa que tienen tantas

ganas de decir, pues también ayuda a que luego el resto de la clase, pues, no estén en eso, porque han tenido su momento para decirlo.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Patricia: O también a través de la música con el juego simbólico, que hacemos mucho también, pues, ellos es como que es su manera de representar el mundo que viven a través de ese juego, ¿no? Entonces, pues, “estamos haciendo el gusano, como el que yo tengo en mi casa”. ¿Sabes? Que se llevan eso a lo que es su mundo interior. Y ahí también se crean espacios para que ellos, pues, lo identifiquen con lo que ellos hacen o les resulte familiar o, eso, puedan expresar lo que no nos están diciendo.

Maestra Cecilia: Sí. También es poder comunicarnos con las familias, ¿no? Eso... Muchas veces les decimos “si hay cambios en casa, ha pasado algo en el cole... cualquier cosa” es importante saberlo también porque, bueno, a ellos, a lo mejor, les es difícil expresarse o comunicar “me está pasando esto”. Pero muchas veces con las familias también... y las familias lo agradecen, que podamos tener esa comunicación, ¿no?...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: ...es fundamental también. Sí.

Investigadora: ¿Qué mecanismos...? O sea, ¿de qué mecanismos dispone el alumnado para autorregular sus emociones? En esos momentos en los que, por ejemplo, Luna, has contado antes, que antes se ponía así... o sea, ahora has observado, en ese caso, o vosotras en otros, algo, un mecanismo que haya dicho, o sea, que haya empleado ahora ella para eso.

Maestra Cecilia: No sé, o sea, yo pienso que a lo mejor es el haber cogido... que haya cogido ella esa dinámica de... de ver cómo se funciona en la clase y, a lo mejor, que ella lo vaya aceptando, lo vaya entendiendo, no sabría yo decirte...

Maestra Patricia: O también darles la alternativa: “bueno, tú no quieres el rosa. Hoy es el que ha tocado. Y otro día tocará otro. Pero estamos jugando, y si no quieres - pues lo que ha dicho - si no quieres participar, no pasa nada, pero es lo que hay”. Y, entonces al final lo van aceptando, el saber que otro día te tocará otro. Yo qué sé, yo por ejemplo... Jajaja... con los estos de Toigos, que siempre se quieren poner los primeros en la fila, pues, un día les dije “el último es el primero y el primero es el último”. Pues una cosa que me decían a mí de chica... Pues todos los días se quieren poner los últimos.

Maestra Elena: Jajajaja.

Maestra Patricia: “Hoy soy yo el último” Jajajaja. Y yo “vale”. Y entonces, como que tengo ya ahora tengo que gestionar quiénes son los últimos y quiénes son los primeros porque como

les dije que los últimos eran los primeros, pues ya “yo voy el último”, y se ponen los últimos. Entonces, pues bueno.

Maestra Cecilia: Qué risa.

Maestra Elena: Jajajaja.

Maestra Patricia: Es darles un poco la opción, ¿no? A veces “yo quiero ser el primero. El primero, el primero, el primero...”, pues ese día me salió esa tontería y ya no se pelean por ser siempre el primero.

Maestra Cecilia: Ya.

Maestra Patricia: O sacar... yo qué sé. Cuando... En Maracena, también, que a veces me pasa, pues, van todos a la vez. Les digo “bueno, hoy todos los primeros. Vamos todos en fila y tenemos que esperar a los demás y tenemos que salir todos a la vez. Todos somos los primeros”

Maestra Elena: Y luego, los contrastes. Si, por ejemplo... A ver, en clase las energías de los niños son totalmente diferentes. Hombre, tu pregunta era ¿cómo autogestionaban...?

Investigadora: Sí.

Maestra Elena: ¿Cómo se autorregulaban? ¿No?

Investigadora: Sí.

Maestra Elena: Trabajamos mucho con los contrastes: con mucha energía o bajarla a tope, o con tocar y parar. Porque para darle la necesidad de mucha energía o mucha necesidad de movimiento de pegarse la carrera, el salto, el baile o el aporrear el instrumento - porque cuando tienen tanta energía no tocan, aporrean -, y el meterles juego de parar. Entonces, ya es como que atendiendo su necesidad y atendiendo a lo que han esta... sí, lo que necesitan en su momento, llévartelo tú a tu terreno para decir “vale, pero ahora vamos a parar. Este es el juego: corremos porque sé que lo necesitas pero ahora vamos a parar”. Entonces, o “vamos a subir la energía hasta aquí arriba y vamos a correr, vamos a saltar, o sea, nos vamos a cansar a tope para luego irnos a dormir” o al contrario. Pero es como una manera de tener en cuenta como todas las energías, ¿no? Diría yo...

Maestra Cecilia y Patricia: Sí.

Maestra Elena: Y...

Maestra Patricia: Y que puedan ellos irse poniendo en cada situación, y luego, pues, depende del momento en el que estás, saben que ahora me tengo que poner aquí o me tengo que poner allí.

Maestra Cecilia: Sí.

Investigadora: Y, ¿cómo pensáis vosotras que las clases de música han llegado a influir en esa adecuada gestión de las emociones por parte de ellos?

Maestra Elena: Yo creo que un poco lo mismo, ¿no?

Maestra Patricia: Cuando repartes, ¿no? Que estás repartiendo y “yo quiero el rosa”, y dicen “el que toque, tocó”. O “a mí me gusta el rosa. Justo el que yo quería” o “ay, me ha tocado...” o “a mí me gustan todos. Todos los colores son los que a mí me gustan”. Como que al final, ellos van aceptando... y te lo dicen de esa manera, ¿no? “El que toque, tocó” o “ay, justo el que yo quería”, cuando, a saber si era ese el que quería, pero lo he aceptado y ya está, y me parece bien ese. Lo manifiestan así.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: ¿Cuál era la pregunta?

Investigadora: Que... ¿Cómo han influido las clases de música en esa adecuada gestión, por parte de ellos, de las emociones?

Maestra Cecilia: Lo tenemos muy presente, ¿no? El... a ver si me explico. No olvidamos que tenemos que educar, tenemos que... tienen que aprender a entender, que escuchar, tienen que compartir. Entonces, eso está muy presente en la clase continuamente. Claro, no es eso: “venimos a hacer música, venimos a aporrear”. No, es que, eso, lo que decía Elena, “estamos aporreando ahora, pero ahora hay que parar”. O estamos compartiendo los huevitos y, como decía Patri, ha tocado... No sé, lo tenemos muy presente, creo yo...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: ...que tenemos muy presente eso.

Maestra Elena: La clase no está pensada solo con contenidos musicales...

Maestra Cecilia: Eso.

Maestra Elena: ...sino para crear espacios donde sucedan cosas.

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Elena: Entonces, yo creo que, un poco por ahí, ¿no?

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: El dejar espacios para que ellos se expresen, el hacer diferentes actividades para diferentes energías, estados de ánimo o necesidades de cada niño.

Maestra Patricia: O sea, tu pregunta es ¿cómo ha influido en ellos, no?

Investigadora: Sí.

Maestra Patricia: Que los ves que, de principio de curso a ahora, aceptan las cosas mejor o se escuchan más o se autorregulan mejor entre ellos; que los ves que han cogido la dinámica, que lo aceptan bien.

Maestra Cecilia: Sí.

Investigadora: Y luego, en cuanto al alumnado que lleva más tiempo, del que habéis podido observar, pues, más su comportamiento desde el principio, ¿creéis que le ha servido la música para lograr algún tipo de avance personal, como por ejemplo, superar alguna timidez, o gestionar mejor, o sea, unas emociones problemáticas?

Maestra Elena: Yo sí. Totalmente.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Sobre todo, en el grupo de grandes, que llevan desde que tenían, ¿cuántos años tenían? ¿Con cuántos años empezaron?

Maestra Cecilia: Pff... No sé... pero mucho... Luna creo que era bebé.

Maestra Elena: Cuando nosotras los conocimos, creo que estarían en 4-5.

Maestra Cecilia: Sí. Claro. Luna, yo creo que era bebé cuando venía aquí.

Maestra Elena: Cambió brutal. Luna, súper tímida. Que una niña súper tímida sea capaz de cantar, expresarse, bailar, y sin ningún tipo de pudor alguno. Antonio también muy tímido, tan tímido que a veces se bloqueaba, ¿no?

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Y es un niño súper listo, pero... pero ese bloqueo era como “ay, ay, que no me sale”. Se autobloqueaba él mismo, y ahora lo ves que fluye y canta, y lee, y toca de maravilla.

Maestra Patricia: Sí. Le encanta improvisar y expresarse él, y hacer bromas. Sí.

Maestra Elena: Sí. Vicky, lo mismo. O sea, yo he visto una, o sea...

Maestra Cecilia: Claro. Ella, pues, está hablando de niños de 10 años.

Investigadora: Claro. Porque los habéis visto desde pequeños.

Maestra Elena y Cecilia: Sí. Claro.

Maestra Elena: Entonces, brutal.

Maestra Patricia: Yo, ayer, por ejemplo, tuve una clase súper bonita, ahí, en “música en familia”. Y Natalia, que es una niña muy, muy tímida, que si no va conmigo a mi lado todo el rato, le... ¿sabes? Se siente súper cohibida. Ayer fue el primer día que la vi realmente que estaba feliz, o sea, siempre está feliz, ¿no? Pero que estaba siendo ella de verdad porque se puso sola los zapatos, que todos los días me dice “seño, seño, ¿me los puedes poner tú?”. Y viene y yo se los pongo. Y ayer no me dijo nada, cogió ella sola y se los puso. Y estaba como súper, súper habladora, haciendo bromas, se reía mucho, ¿sabes? Que la vi que estaba como feliz de la vida y como, también, muy contenta de verse ahí como autónoma, y cogió ella sola, se colocó sus zapatos, y no se sentó tanto a mi lado. Pero bueno, eso, que es durante todo el curso, ¿no? Durante todo el curso hemos ido creando ese ambiente para que ellos se vayan sintiendo cómodos y, a lo mejor, unos niños necesitan un año, otros niños necesitan más, y otros niños, pues, están en el proceso, pero que... los ves que hay cambios.

Maestra Elena: Mira Cloe. Cloe estaba en bebés, y la madre quería quitarla porque lo estaba pasando muy mal en el cole, no se quedaba en el cole. Pero era como que ella pedía también una clase de música, pues, un poquito más adaptada a su estadio cognitivo. La clase de bebés se le estaba quedando corta. Entonces, pues, como nosotras, el proceso de desapego, al principio los papás pueden entrar hasta que se acostumbren y tal, pues eso, ¿cuánto tardó Cloe en que se fuera la madre? Pues un mes o un mes y pico. Ya está. Sin problema. La madre entrando hasta que un día, ella sola... Yo no le decía “Oye, Cloe, ¿cuándo vas a entrar sola?”, “Oye, Cloe la semana que viene entras sola”. Ella, un día, llegó sola y me dijo “la semana que viene voy a entrar solita a música”...

Maestra Cecilia: Jajajaja.

Maestra Elena: ...y yo “vale, qué guay”. Y cuando entró a clase la siguiente semana sola, pues, se le notaba una satisfacción...

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: ...de haber superado algo que ella tenía aquí, porque todos sus compañeros entraban solos menos ella. Y la veías súper contenta y contándote “es que he entrado sola, no sé qué, no sé cuánto”, “ya voy a venir todos los días sola”. Yo diciendo qué felicidad, qué alegría.

Maestra Patricia y Cecilia: Sí.

Investigadora: Qué guay.

Maestra Elena: Entonces, claro, esos pequeños retos los vemos, pues sí, durante el curso un montón.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Muchísimo.

Investigadora: ¿Y cómo reaccionáis ante un niño que no quiere, o niña, que no quiere participar por tener timidez o por falta de ganas?

Maestra Cecilia: No hay problema. Yo, por ejemplo, volviendo a Mireia, mi grupo de los lunes... yo, la alfombra, de hecho, la traigo, la acerco, la suelo acercar porque ella se queda en la puerta. Lleva todo el año así y no... Pero es que es una timidez brutal. Pero le encanta venir. Entonces, ella está feliz, en clase; pero ella, ahí, sentada. Y tú la ves que ella está haciendo... la actividad la está haciendo ella. Ella está con sus claves así. Ella está con su... Está atentísima a todo pero ella, en su burbuja, ¿no? Entonces, se le invita, claro que sí. Se le invita. Yo, de hecho, digo "este es el sitio de Mireia". Claro. Y, de hecho, aunque ella esté allí, ella está así, en su sitio. Entonces, todos se sientan a partir de ese sitio. Que ella tenga también su presencia. No podemos, por esa timidez que tiene, no podemos dejarla ahí de lado, sino incluirla de la forma que sea: acercando la alfombra aquí, dejándole aquí el huevito y ella viene y lo coge aunque luego se vuelva como a su madriguera, ¿no?...

Maestra Elena: Jajajaja.

Maestra Cecilia: ...queriendo ser su pareja... Es un trabajo que nos toca hacer por eso, porque hay niños y niñas que son más reservados. Entonces, pues, bueno, es un espacio ideal para que eso pueda suceder. Pensando en Samuel, del año pasado, un niño de 3 años, que lo tuve en desapego, el papá se tiró mucho tiempo... Una cosa como lo de Cloe, ¿no? Se tiró mucho tiempo entrando y siempre llorando; una vez que el papá ya se iba, me lo sentaba yo aquí, en las piernas. Pues, hoy por hoy, Samuel, eso quedó atrás, él llega siempre el primero, se pone feliz en su filita, y está feliz en clase de música, y los padres están encantadísimos. Entonces, pues, eso es un valor, pues, decir "coña, estamos en el buen camino", o sea, el decir... y que valoren las familias eso es maravilloso, vamos. O sea que... ya te digo...

Maestra Elena: ...y que ellos saben que no tienen presión.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Claro. Sí, sí, sí, si. O sea, decir...

Maestra Elena: Entonces, eso es algo muy importante.

Maestra Cecilia: Muy importante. Es decir, tienes que Samuel que puede expresarse, que puede, que si no le apetece no pasa nada, que...

Maestra Elena: Hay niños que prefieren observar...

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Elena: ...es su momento de observar. Ya llegará su momento, su día, su semana que..

Maestra Patricia: Eso es.

Maestra Cecilia: Y cuando digan de hacerlo, va a ser explosivo. Seguro. Seguro..

Maestra Elena: Jajajaja.

Maestra Patricia: Sí. En mi caso, Vicky, que tú la has visto. Pues, ella nunca quiere saludar, siempre está... pero ella siempre está dentro, siempre está atenta a todo y canta, aunque canta muy bajito, pero ella siempre hace todo. Solo que, ella, pues, no le gusta que la miren los demás. A veces, igual, cuando estamos haciendo cosas y se da cuenta de que yo me estoy fijando, como que... ¿sabes? Que se cohibe un poco. Entonces, el hecho de, lo que dice Cecilia, dejarles la oportunidad: que ella sepa que le vamos a preguntar todos los días qué quiere saludar, aunque no quiera. “Yo todos los días te lo voy a preguntar por si hay algún día que tú quieres, pues te saludamos”. Y siempre contar con ella, aunque algunos días tú sabes que te va a decir que no, pero igual un día te dice que sí. Que nunca lo sabes. Entonces... Y también que ellos sepan, que también eso, lo que ha dicho, lo has dicho tú, que vamos siempre desde una perspectiva en la que no le juzgamos, que se pueden expresar y que no se van a sentir juzgados, no van a sentir que lo que hacen está mal o que... Que les aceptamos como son. Entonces eso es importante para que ellos un día, pues, lleguen y digan “uy, hoy lo voy a decir”, y ya está.

Maestra Cecilia: Sí. Es que el respeto y la escucha a los compañeros está presente siempre. Entonces, yo creo que eso también es importante, ¿no? O sea, que...

Investigadora: Y eso... eso es, pues, centrándonos en la ge... en los que son más timidillos y demás. Pero ya, para establecer, o sea, para que exista esa participación activa, porque lo que yo he visto es que todos, o sea, o prácticamente todos, hay una participación increíble... o sea, qué... ¿Cuáles son las claves, o sea, las estrategias, así, más importantes?

Maestra Elena: ¿Para que participen?

Maestra Patricia: Ver que tú estás disfrutando, o sea, nosotras. Hacer... pues eso. Si tú ves a alguien que se lo está pasando muy bien, pues, quieres pasártelo tan bien. Entonces, si tú... ellos ven que tú disfrutas, que tú haces las cosas, que a ti te gustan, que te lo pasas bomba, pues ellos van y se unen a ti. No hace falta que les digamos “venga, fulanita, haz esto”, porque ellos

lo ven y hacemos las cosas atractivas para que ellos quieran participar sin la necesidad de pedírselo.

Maestra Cecilia: Hacerlos partícipes, y de forma, eso, natural...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Eso. Eso es clave.

Maestra Cecilia: ...no “te cojo la mano y tienes que tocar”, no, o sea, “te estoy brindando aquí este pandero, vamos a compartirlo, vamos”...

Maestra Elena: A nivel todo, o sea, que si hay que tirarse al suelo, somos las primeras que nos tiramos al suelo, si hay que saludarse así como (sacando la lengua), pues somos las primeras en hacer eso. O sea, que lo vivimos todo, todo lo que a ellos se le ocurra lo vivimos con naturalidad. Entonces, cuando ven que nosotras, creo yo, como adultas o como la profe, estamos viviendo algo así...

Maestra Cecilia: ...pues ellos se unen al... según se va marcando.

Maestra Patricia: Sí. Y como “está bien esto”. Alguna vez yo lo he hecho cuando no me lo hacían por, yo que sé, por ver qué pasaba: “Buen día... (cantando y sacando la lengua)”. Y se partían el c*1*, y luego ellos lo han hecho también, como diciendo “está bien, no pasa nada, lo podemos hacer, y es una manera más de saludarnos y nos divertimos”.

Maestra Cecilia: Claro, claro. Sí. Es verdad que a veces tienes que decir “vamos a cambiar..., vamos a hacer un saludo hoy más sentados”, porque llega un punto en el que dices “mira, es que no puedo ni moverme jajaja”.

Maestra Patricia: Sí, sí.

Maestra Elena: Jajajaja.

Maestra Cecilia: O sea, que... Jajajaja. Pero sí, pero... Luego, también es eso, cada grupo es una... es un mundo diferente. Grupo de “música de movimiento 1” de Patri, de los lunes, no tiene nada que ver con el mío de Patosuca, no tiene nada que ver con el mío del martes de aquí, o el de las niñas del miércoles. Entonces, pues... Sí. Pero guay.

Maestra Patricia: Bueno, yo creo que a nosotras también nos gusta el trabajo que hacemos...

Maestra Cecilia: Eso es fundamental.

Maestra Patricia: ...y nos divertimos mucho. O sea, para mí, pues eso, que me gusta, que lo hago con gusto, que me divierto, y eso también se refleja en lo que ellos están viendo.

Maestra Elena: Se transmite, claro.

Maestra Cecilia: Sí. Vamos, es que es pasión lo que tenemos en nuestro trabajo, entonces eso... si no lo vives, si no lo sientes, no puedes expresarlo, no lo puedes invitar a.

Maestra Elena: Eso es. Sí. Una de las cosas que nosotras hemos hablado de siempre, en plan de cómo mejorar, cómo tal, o tengo algo que no me funciona y por qué será, vamos a mirarnos y vamos a ver qué está pasando aquí... es la presencia.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Que la presencia del profesor y la actitud del profesor es que es todo. Si tú estás presente, estás con ellos, estás al 100%, te está gustando lo que tú estás haciendo, te está gustando compartirlo con ellos... o sea, ellos, es que lo sienten. Entonces, pues qué guay, ¿no? Es como si vas con un grupo de amigos y todos te caen bien...

Maestra Cecilia: Exacto.

Maestra Elena: ...o tienes uno ahí con mala cara, “pues esto no” jajajaja.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Patricia: Sí, no, y luego tú sales y, o sea, sales y, estás que se te ha olvidado las cosas, estás bien. A ver, hay días que no, que los grupos, pues, por lo que sea ese día te toca...

Maestra Cecilia: ...que son difíciles.

Maestra Patricia: Pero los días que funciona todo y va súper guay, como que sales como “venga, ya está”.

Maestra Elena: Eso, como si hubieras estado con tus colegas pasando el rato. Jajaja.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Patricia: O sea, que te cansas, tal, pero que sales como diciendo... Yo, ayer por la mañana, cuando me fui de la residencia en la que estuve, como que salí, en plan, “joe, qué bien”...

Maestra Elena: Qué guay.

Maestra Patricia: ...qué buen rollo, qué a gusto estoy. O sea, me supone un esfuerzo pero no es un esfuerzo porque estoy disfrutando y veo que los demás disfrutando conmigo, y estamos todos bien, y las cosas fluyen solas.

Maestra Elena: Es un esfuerzo pero es muy gratificante.

Maestra Cecilia: Exacto.

Maestra Patricia: Sí. O sea, que no es algo como “pf”, duro, sino que es un esfuerzo pero que luego sales y dices “co*o, qué fluído va todo, qué a gusto, qué fácil”.

Maestra Cecilia: Sí.

Investigadora: Y, en cuanto a la evolución de esa participación, ¿cómo ha sido desde el principio hasta el final, o sea, hasta ahora?

Maestra Elena: Se nota que va en aumento. Sobre todo al principio, cuando los niños son más observadores, tienden a ver que, o sea, o a reconocer primero el espacio, cuál es la dinámica, observar a sus compañeros, observarte a ti, ¿no?; a reconocer un poco cuál es el espacio para decir “vale, ahora que lo conozco, y sé de que va la cosa...”

Maestra Cecilia: ...ahora ya, entro...

Maestra Elena: “...voy a participar”. Entonces, sí va casi de 0... es verdad que hay niños más extrovertidos y de primeras ya están “buaaaaah”, pero de normal, creo que es como una toma de contacto con el terreno, observo, voy a ver qué pasa, me aprendo un poquito la dinámica...

Maestra Patricia: ...conozco a los demás...

Maestra Elena: Eso es. A lo mejor imito movimiento pero todavía me da vergüenza expresarme vocalmente. O sea, todo va como...

Maestra Cecilia: Sí, de forma progresiva.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Sí. Primero imito, después soy capaz de darte mis propias ideas. Es como una continua...

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: ...progresión de la participación.

Maestra Cecilia: Sí.

Investigadora: ¿Y de qué manera la puesta... lo que es la puesta en práctica de las actividades, cómo impulsa al alumnado a que participe?

Maestra Patricia: El generar las expectativas, ¿no? Cuando son más chicos y tú tienes algo en la bolsa, no sacarlo a la primera sino “¡Oh!”, que ellos digan “¡Jo**r, ¿qué hay ahí?”. Tienen muchas ganas de saberlo y participar, y cuando ya lo sacas y ven que pueden jugar con ello, pues, les encanta el... eso, el generar interés en lo que tú estás haciendo. Es un poco lo de antes.

Investigadora: Sí.

Maestra Elena: Y que están pensadas para que ellos participen también.

Maestra Patricia: Sí. Hacerlas atractivas para que ellos quieran participar.

Investigadora: ¿Y cómo influye, en esa participación, vuestra posición en el aula o la posición del alumnado?

Maestra Patricia: ¿Cómo que “cómo influye”?

Investigadora: Pues si influye, básicamente, vuestra posición en el aula, que vosotras estáis... que os pongáis a su nivel, que ellos estén también alrededor vuestra....

Maestra Patricia: Claro, sí, hombre. Eso es súper importante.

Maestra Cecilia: Claro. El simple hecho de estar ya en la alfombra... Exacto, sentados, o sea, ya se ve que no es... esta disposición: no es un colegio en el que el profesor está de pie, los niños están sentados...

Maestra Elena: La mesa más grande...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Exacto, exacto. No. Todo lo contrario. De hecho, cuando nos vamos a las sillitas, en las sillitas... las sillitas, esa idea fue de Elena, dice “pues yo lo hago en círculo”, ¿no? Mantenemos esa idea. Y dices “co*o, es verdad”, antes nos poníamos: ellos en semicírculo y la docente en el centro. O sea, pues no, vamos a cerrar ese círculo, vamos a mantener lo mismo que mantenemos en la alfombra. Eso lo planeó Elena, y la verdad que genial porque a fin de cuentas, somos una guía, o sea, venimos a aprender, venimos a pasárnoslo bien. Siempre tiene que haber alguien que lidere esa...

Maestra Elena: ...actividad...

Maestra Cecilia: Claro. Pero luego también, la actividad puede tomar un camino que no esperabas y dices “co*o, qué bien está funcionando esto. Y esto ni por asomo”, y son ellos mismos los que lo han planteado, ¿no? Eso pasa también en muchas ocasiones.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Entonces, ya te digo, el partir de “nos quitamos los zapatos y nos sentamos todos en la alfombra”, yo creo que eso es básico.

Maestra Patricia: Y el hecho de estar...

Maestra Elena: Lo que tú dices estar a la misma altura.

Maestra Cecilia: Sí, sí. Eso es fundamental.

Maestra Patricia: Vernos todos en el círculo, que todos nos podamos ver, y que todos podamos escucharnos sin que haya alguien delante, por ejemplo, también es muy importante porque todos estamos compartiendo el mismo espacio. Y, lo que decía ella, que nosotras no somos... no imponemos nada. O sea, que nosotras guiamos a los niños, pero ellos también proponen y nosotras recogemos lo que ellos proponen, lo incorporamos y lo enriquecemos, y aprendemos mucho de ellos, o sea, porque ellos tienen mucha más imaginación que nosotras.

Maestra Elena: Claro.

Maestra Patricia: Todo lo que a ellos se les ocurre, luego tú lo incorporas y lo llevas tú en tu mochila de herramientas para un día sacarlo, pero no es que tú lo... que lo has aprendido de ellos, también. Entonces, yo creo que ellos también notan que nosotras estamos en un sitio que es compartido, que venimos a enseñarles pero también nosotras aprendemos de ellos. Y se sienten libres de poderse expresar.

Maestra Elena: Y que, o sea, al final es como que volvemos siempre a lo mismo, o sea, nuestra figura, ¿no?, en el aula: si yo, por ejemplo, dijera “venga, niños, bailad”, pero luego yo no bailo. O “venga, ahora, yo he inventado este movimiento y todos lo hemos hecho. Ahora lo va a inventar tal”, y una vez que yo le he dado el papel a ellos, yo ya no lo hago...

Maestra Patricia: Claro.

Maestra Elena: ...me quedo de observador. Entonces, nuestra presencia, nuestra actitud y el hacer las actividades con ellos, para mí, es primordial porque, primero, se basan en la imitación, totalmente; de hecho, cuando queremos grabar o hacer alguna cosa, sobre todo con los más chiquitines cuando no tiene tu imitación es cuando ya se pierden un poquillo, ¿no?

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Entonces, para mí, es primordial que la docente esté al 100% haciéndolo todo, o sea, ocupando un espacio más, como tú dices, como el suyo.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: No ya... o sea, no “os he dado el papel yo y me desentendiendo”, o sea, tiene que estar la docente.

Investigadora: Vale. La siguiente pregunta es: ¿qué es lo que ha ayudado a que el alumnado logre anticiparse a las actividades que proponéis o que vais a proponer?

Maestra Elena: Eso está claro.

Maestra Patricia: Que conozcan la rutina.

Maestra Elena: Jejeje.

Maestra Patricia: Jejeje. Que todas las clases son siempre iguales, con el saludo, la parte rítmica, la conciencia, la melodía, la audición y la despedida. Entonces, ellos lo conocen y se anticipan por eso. Porque también en la programación se repiten los mismos materiales, aparecen de una semana a otra. Igual no semanas seguidas pero sí dos o tres semanas intercaladas y así ellos también lo recuerdan, ¿no?. Que lo trabajamos de manera repetida en diferentes sesiones.

Maestra Elena: Muchas veces ya son capaces de asociar, pues eso, un movimiento o un comienzo de una canción o una forma de presentar y dices “ah, ahora viene tal”. Ayer pasó con el limón: yo saqué un bolsito que tengo blanco, que solo lo tengo para el limón. Lo he sacado una vez, hemos hecho el limón dos veces. Y ya, cuando saqué el bolsito, todos “¿qué es?”, porque es diferente, no es la bolsa de Gorgoritos. Y Cloe: “el limón”. Porque se acordaba del bolsito, porque era diferente. Entonces, supongo...

Investigadora: Entonces, la memoria de trabajo...

Maestra Elena: Memoria de trabajo y rutina.

Maestra Patricia: Muy importante. Claro, también nosotras lo hacemos a posta para que se trabaje eso.

Maestra Elena: Claro.

Investigadora: ¿Y por qué creéis que amplían el contenido de las actividades?

Maestra Elena: Porque la imaginación está ahí, y las ideas están ahí.

Maestra Patricia: Y porque les damos espacio para que lo puedan hacer y recogemos. Si no les recogieramos lo que ellos proponen, pues, no inventarían. Pero como nosotras, lo que ellos proponen, lo recogemos y lo incorporamos, les dan ganas y ven que también lo que ellos aportan vale y enriquece la actividad.

Investigadora: ¿Y esas ampliaciones, en algún momento, han sido llevadas a cabo por vosotras o a veces, incluso hasta son invención de ellos?

Maestra Patricia: Muchas veces lo que ellos dicen.

Maestra Elena: Se dan las dos cosas.

Maestra Patricia: Sí. A veces nosotras y otras veces lo que ellos proponen, decimos “qué guay esto, vamos a meterlo en la secuenciación y ya se queda ahí para futuras veces”.

Maestra Elena: Sí. O sea, las actividades siempre tienen, también la misma actividad, o sea, las propias actividades individuales, dentro de la sesión, tienen su propia secuenciación y siempre hay una presentación, una parte para aprenderla, con diferentes matices, con diferentes dinámicas; hay una parte rítmica, hay una parte melódica, hay una parte de reto, y siempre hay una parte de explorar la imaginación de cada uno...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Entonces, cada actividad está un poco pensada para que toque un poco todos los palos. Quizá no vas a hacer todo en una misma sesión, si no te da o si ya están cansados y tal. Pero siempre se les da el espacio para que eso suceda.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Entonces, yo creo que ellos también lo saben, ¿no? Que hay un espacio en el que ellos pueden aportar.

Maestra Patricia: Sí, sí.

Investigadora: Y ya pasamos al nivel motor. ¿Cómo ponéis vosotras la música en práctica en el aula para desarrollar las habilidades motoras?

Maestra Patricia: Hacemos siempre... las actividades involucran siempre a todo el cuerpo. Por ejemplo, la que hemos trabajado esta semana se trataba de mover partes del cuerpo. Pues así, ellos van explorando el movimiento de esa parte, cómo va sonando, van conociendo su propio cuerpo. Eso los más pequeños. Luego, cuando son más mayores, trabajamos mucho la coordinación, y tocar y cantar a la vez, por ejemplo; tocar y escuchar mientras tú estás tocando otra cosa diferente a lo que tocan los demás; en el movimiento, pues, aprender el tema de la lateralidad, el seguir las direcciones que sigue todo el grupo... Todo eso en todas las sesiones siempre está de alguna manera: si no está en la actividad melódica, está en la audición, si no, está en el ritmo, o sea, que...

Maestra Elena: Tocar los instrumentos también.

Maestra Patricia: Sí. Siempre involucramos todo el cuerpo, y eso está... El movimiento y el cuerpo están siempre presente en todas las actividades que hacemos.

Investigadora: Y, ¿podéis poner algo...? Porque yo os iba a pedir ejemplos, más, de actividades, por ejemplo, lo que habéis dicho de los instrumentos, de cantar y tocar a la vez, porque sí es verdad que yo me he dado cuenta de lo que... el esquema corporal, cuando ponéis las notas sobre el cuerpo, para la altura y demás; pues, actividades así de... si me podéis poner ejemplos de actividades así también, que utilizais para el tema de la coordinación... para otras, para la lateralidad... para luego ver, si yo, en mis observaciones... para contrastar en mis observaciones.

Maestra Elena: Por ejemplo, la abejita, o sea, cuando tocamos... no sé si te vale este ejemplo. Cuando tocamos la abejita chiquitita con lo más pequeños, tienen la metalonota, la baqueta, y solo se toca en 3 momentos... en 5 momentos concretos. Jajajaja. O sea, ellos están cantando “la abejita chiquitita” y saben que ahora tocan 5 golpes: “zum, zum, zum, zum, zum”, y se callan. “Ha perdido su casita”, y ahora vienen 5 golpes “zum, zum, zum, zum, zum”. Entonces, eso es coordinación pura y dura a través de la música: tu tiempo de espera y de cantar la estrofa, y luego los golpecitos que son el “zum zum zum”.

Maestra Patricia: Con los más pequeños también hemos trabajado, este año, una melodía con molinillo, para soplar. Entonces, ahí estamos ya igual: el movimiento que hay que hacer con la boca para soplar. Eso es súper importante que ellos también lo desarrollen cuando son pequeños. Entonces, también hacemos actividades con los chiquititos para que manipulen y vayan desarrollando la motricidad más fina; también, por supuesto, con los mayores ya que tocan instrumentos, pues, eso ya, de por sí, es un ejercicio de desarrollo, ahí, súper concienzudo de la motricidad fina, de la conciencia de... Yo soy pianista, hablo del piano... de los dedos, de cómo tengo que poner la mano, o sea, ya son cosas como muy específicas de la conciencia de tu propio cuerpo, que a través del hecho de tocar un instrumento se están poniendo en práctica.

Maestra Elena: Y luego que, a la hora de movernos, no nos limitamos a “nos movemos, nos ponemos de pie, nos movemos en el sitio”, imagínate, una coreografía. Sino que trabajamos con todos los planos, todas las direcciones, a través o de audiciones o de recitados. No sé si hemos hecho algún recitado de arriba-abajo. No sé, tengo yo en la cabeza... O imagínate, el cocodrilo. Tenemos un cocodrilo chiquitito que puede caminar así; entonces, exploramos el nivel bajo. O un cocodrilo normal, que está a nivel medio; un cocodrilo abuelo o una jirafa que es súper alta. O cuando trabajamos con las estatuas: “una estatua muy bajita, una estatua muy alta, una estatua en el medio. Una estatua que toque el suelo con un punto de apoyo. Una estatua en el suelo que toque... una estatua que tenga tres puntos de apoyo”. O sea, trabajamos mucho con explorar el movimiento en 360°, o sea, el movimiento desplazado, el movimiento en el sitio, el movimiento lateral, hacia delante, hacia detrás, de espaldas, compartido, individual, en parejas, los niveles. O sea, es darle todas las opciones, digamos, que... para que ellos entiendan el espacio, y darle todas las opciones para que ellos se puedan mover, ¿no? Que puedan como experimentar con todo el cuerpo en todo el espacio que tienen en el aula. No sé si te sirve.

Investigadora: Sí, sí. Jajaja. Y, durante las sesiones... Esto ya es más dirigido a las estrategias que tenéis vosotras para captar la atención del alumnado. Entonces, durante las sesiones, es posible, pues, encontrar, pues, algún alumno o alumna, pues eso, parece o notáis que se va a distraer o que ya está distraído y demás, y para prevenir o acabar con esa distracción, pues, ¿cuáles son, a lo mejor, las estrategias, así, que más podéis utilizar, musicales o no, en ese momento?

Maestra Cecilia: Bueno, si estamos sentados: “¡de pie!”. Si estamos de forma individual: “¡parejas!”, “¡grupo!”. Todo lo que podamos. Si queremos mantener la misma actividad, ¿vale? Si queremos mantener la actividad, hay que darle un giro porque ya estás viendo que demandan otra cosa.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Entonces... O se le añade, si estamos sin materiales, vamos a incluirles un material. Eso, vamos viendo también según lo que...

Maestra Elena: Un cambio tiene que haber.

Maestra Patricia: Contrastes.

Maestra Cecilia: Claro, exacto. El cambio es fundamental.

Maestra Elena: Yo trabajo mucho la modulación de la voz.

Maestra Cecilia: También, también.

Maestra Elena: O sea, si algún niño ves tú que empieza así “ti ti ti ti”... Jajajaja. Eso poco a poco, como tú cambies algo en tu voz: o más fuerte o flojito... dicen “uy, ¿qué ha pasado?”

Maestra Cecilia: Enseguida lo recuperas. Claro.

Maestra Patricia: También cuando, bueno, cuando a veces esas cosas no, pues, el hacer referencia. Estamos todos en un grupo: “menganita está bien sentada, fulanita está bien sentada, no sé quién está bien sentada, Cecilia está bien sentada”, y de repente, esa persona se sienta sin que tú le digas “tú no estás bien sentado”...

Maestra Elena: Sí. Jajajaja.

Maestra Patricia: ...como diciendo “ay, yo también quiero que me digan que estoy bien sentado”, entonces me siento y ya está. O, cuando repartimos un material, “el que esté muy bien sentado, yo le doy las claves”. Todos se ponen en seguida.

Maestra Cecilia: Sí. “A ver quién está muy bien sentado y en silencio para poder...”. Tú le das un tiempo para que, incluso, ellos se regulen, ¿no? Y abres los ojos y ves todos así. Eso es maravilloso. O sea, que... Por eso, muchas veces, leyendo tus comentarios, lo de “regañar”, me hace mucha gracia la palabra “regañar” porque, claro, no regañas, o sea, realmente no estás regañando. Estás... le das la vuelta a lo que es regañar, ¿no? O sea, pienso yo, no sé cómo se llama eso, pero...

Maestra Patricia: También que, nosotras siempre, como que, le damos como mucho enfoque a los comportamientos que queremos que pasen, no a los que no pasen. Entonces, si yo quiero que alguien se siente bien, no le digo “no estás bien sentado”, digo que todo el mundo está muy bien sentado, y así tú ya te sientas.

Maestra Cecilia: Sí. Se regaña de forma constructiva.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: ¿Cómo se llama eso? No sé.

Maestra Elena: Refuerzo positivo.

Maestra Patricia: Sí. Trabajamos mucho el refuerzo positivo.

Maestra Cecilia: Exacto. Refuerzo positivo.

Investigadora: ¿Y qué actitud intentáis mantener a la hora de aplicar esas estrategias?

Maestra Elena: Serena.

Maestra Cecilia: Nosotras siempre serenas

Maestra Patricia: Sí. Sin perder nunca la compostura.

Maestra Cecilia: Menos en Patosuca. Jajaja.

Maestra Elena: Jajajaja.

Maestra Patricia: Aunque estén dando ya unas ganas locas de decir “madre mía”, tú vas y te mantienes, y paciencia, y paciencia, y “no sé quién, esto así no”, y lo repite otra vez, lo repite otra vez...

Maestra Elena: Y también, yo creo que el decir las cosas contundentes, o sea, si tú le dices a un niño “ay, ¿por qué no te sientas? No sé qué”, como riendo y que no te lo crees ni tú...

Maestra Cecilia: Va a entender que estás de...

Maestra Elena: Pero si no... pero si tú te pones en tu sitio y le dices “hay que estar sentado”.

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Y no hace falta más: “hay que estar sentado”.

Maestra Patricia: Sí. No hace falta decirlo mal, ni dando gritos. ni nada...

Maestra Elena: ...ni alto...

Maestra Patricia: ...pero firme...

Maestra Elena: ...pero sí contundente...

Maestra Cecilia: Sí.

Investigadora: ¿Las estrategias, o sea, las... son previamente planteadas antes de las sesiones o durante las sesiones van surgiendo?

Maestra Patricia: A veces... a veces, van surgiendo; otras veces, pues, nosotras aquí hablando, pues, “a mí me ha funcionado esto”, y lo pones en práctica.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Hombre, las estrategias metodológicas la verdad es que las tenemos como muy...

Maestra Cecilia: ...ya afianzadas, ¿no?

Maestra Elena: Sí. Y las hablamos un montón y yo creo que en la formación que recibimos todas, creo que están un poco, ¿no? Es verdad que te surgen.

Maestra Cecilia: Sí. No, la comunicación entre nosotras es primordial, o sea... Y eso de ahí... pues siempre alguna “pues, mira, prueba esto”. El otro día yo le dije a Elena: “Elena, he estado con las claves en *música para bebés*, y tengo un bebé que la lanza”. Pues entonces... vamos... eso también son...

Maestra Elena: Niño metrallita. Jajajaja.

Maestra Cecilia: Claro, encima a un bebé que es chiquitito, o sea, encima se lo lanzaba a él. Era como decir “¿cómo gestionar eso?”. Pues entre nosotras también esa comunicación, para ayudarnos, para... es básico, ¿no? Es decir, pues “prueba esto, vamos a probar ahora esto”.

Investigadora: Entonces, no solo utilizáis estrategias que estén relacionadas con lo musical, ¿no?

Maestra Patricia: No.

Maestra Cecilia: Con lo musical yo creo que es lo de menos, quizá. Jajajaja.

Maestra Elena: Al final, todo son estrategias pedagógicas.

Maestra Patricia y Cecilia: Sí.

Investigadora: ¿Y por qué creéis, por ejemplo, que...? Porque aquí usáis estrategias que no se usan en una Educación Formal, o sea, ¿por qué creéis que no se usan ese tipo de estrategias si aquí podéis comprobar vosotras que funcionan?

Maestra Cecilia: Porque yo creo que en esos sitios hay que cumplir el objetivo de llegar a hacer “la suma de dos más dos, cuatro”, y hay que llegar ahí, a costa de lo que sea.

Maestra Elena: Comodidad.

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Elena: No requiere ningún esfuerzo, ni...

Maestra Cecilia: “Abro el libro y lo que sea”.

Maestra Elena: Tienes un libro, hoy toca esto, leéis... o sea, el profesor se convierte en una figura, totalmente, como... da igual. Como, ¿imparcial?

Maestra Patricia: Pasiva.

Maestra Cecilia: Sí. Sí.

Maestra Elena: Sí, eso, pasiva. Y es muy cómodo.

Maestra Cecilia: Sí. Pero eso no... se está viendo que no es la forma.

Maestra Elena: Entonces, no requiere de formación, no quiere de investigación, no requiere de... de un compromiso y de que estés tú al 100% en la clase.

Maestra Cecilia: Sobre todo el compromiso.

Maestra Elena: Es que esto requiere un esfuerzo, un trabajo muy grande.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Claro.

Maestra Elena: Estamos aquí todos los días comiéndonos el coco.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Ahora, si tú es... leer un libro, dárselo al niño y, “oye, leed. Vale, el siguiente. Vale, el siguiente. Muy bien”.

Maestra Cecilia: Y eso, bien o mal. Solamente hay o bien o mal.

Maestra Patricia: También los colegios son grupos muy grandes.

Maestra Elena: Los grupos en el conservatorio no son tan grandes. Yo estaba pensando en un conservatorio.

Maestra Patricia: Claro, en un conservatorio no, claro. Yo estaba pensando en un colegio. Que son grupos muy grandes e, igual, gestionarlos así es un poco diferente, aunque tampoco... quiero decir, que nosotras con 12 niños, lo gestionamos igual, y no pasa nada. Pero yo creo que también a los profesores a veces les falta herramientas para hacer las cosas de otro modo.

Maestra Cecilia: Sí, total.

Maestra Elena: Pero muchas veces, si tienes curiosidad...

Maestra Patricia: Sí. Y muchas veces, por comodidad. Porque lo hago así, y ya está, y llevo 20 años haciéndolo así y ahora no me voy a poner a comerme la cabeza y ver cómo lo puedo hacer de otra manera.

Maestra Cecilia: Hombre, claro. Pero es más cómodo ir a lo mínimo.

Maestra Elena: Eso es. Yo veo pasividad. Y mucha pasividad en los puestos fijos. El “yo ya tengo mi puesto fijo, a mí ya nadie me puede decir nada”.

Maestra Cecilia: “Mi nómina me llega todos los meses”, y ya está.

Maestra Elena: Eso es. No hay nadie que me despida, que vigile mi trabajo, que vea la calidad que estoy ofreciendo aquí. Es que eres intocable. Pues *living* la vida.

Maestra Cecilia: Esa es la lacra del Estado. Jajajaja

Maestra Patricia: Y que hay que cumplir con unos.... con unos objetivos...

Maestra Cecilia: Sí, “hay que llegar... hay que llegar aquí”.

Maestra Patricia: ...y nosotras no podemos trabajar así porque no tenemos que llegar a ningún sitio.

Maestra Elena: Pero también podríamos hacerlo así conectando la metodología que estamos siguiendo.

Maestra Patricia: Pero es que el otro día se lo pregunté a un profesor, coincidí con un profesor de matemáticas de instituto, y traía como mosaicos de La Alhambra y lo usaba en su clase con los niños de matemáticas. Y le dije “mira, yo trabajo tal, hacemos las cosas de este modo. Me da la curiosidad si en otras asignaturas se podría hacer así, ¿no?”. Y él me dijo “bueno, sí, pero claro, yo tengo... el tema de los mosaicos es el tema 3 en tercero de la ESO. Yo no puedo estar un mes con los mosaicos”. Como que me decía que siempre hay un plan que tiene que seguir con todos los cursos y que eso le requeriría de mucho más tiempo, y que no tiene tiempo para estar con todos los... todas las semanas con los mosaicos o con lo que tenga que estar.

Maestra Cecilia: Es el sistema de enseñanza que hay establecido.

Maestra Elena: Yo ahí estoy de acuerdo y no. O sea, entiendo que tiene que llegar a unos objetivos pero los puedes hacer de otra manera...

Maestra Patricia: Esa es la respuesta que él me dio.

Maestra Elena: ... y eso a mes por materia... tienes un mes por materia pues tienes un mes por materia pero quizá puedes dedicar, y meter caña, y tu teoría y tus cosas, obviamente, pero quizá puedes hacer otro tipo de dinámicas en clase y no ceñirte a leer del tema los párrafos, leer las actividades y ya está.

Maestra Cecilia: La implicación de los profesores es básico y eso es lo que a nosotras nos une...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Total

Maestra Cecilia: ...el querer darle la vuelta a todo esto. Y pensamos... Yo creo que lo estamos haciendo, por lo menos con los peques. Es lo que tratamos de conseguir, ¿no? Que vean la música... o sea, que la música se vive, se siente. Como dice el logo, ¿no? Jajajaja.

Maestra Elena: Jajajaja.

Maestra Cecilia: Hay que experimentarla, hay que sentirla. La música hay que bailarla. Esto no es surfear una partitura... para mí no es musical, no es música. En vez de mover el brazo, vamos a movernos enteros nosotros y vamos a...

Maestra Elena: Y vamos a cantar y vamos a tocar en grupo, y vamos a hacer cosas guays.

Maestra Cecilia: Y ya, si hablamos de la música en los colegios... Pff... Es una pena.

Maestra Elena: La flauta dulce. Jajaja.

Maestra Cecilia: Flauta dulc... pero es que puedes tocar la flauta dulce pero vamos a tocar más cosas y hazlo chulo ya que quieres tocar la flauta.

Maestra Elena: Himno de Andalucía y flauta dulce. Ya está. Jajaja.

Investigadora: Jajajaja. Titanic.

Maestra Cecilia: O sea...

Maestra Elena y Cecilia: "Titanic". Jajajaja.

Maestra Elena: La flauta desafinada. Jajaja.

Maestra Cecilia: Total. Un audio que circula así, que es buenísimo. Jajajaja. En fin, que...

Investigadora: Sí hay... hay una cosa, que la habréis visto en las observaciones que me llama mucho la atención, es la comunicación cantada. Os relacionáis mucho cantando para decir cualquier cosa. Entonces, ¿con qué objetivo u objetivos está pensada esa comunicación? Pues, como una forma de expresión, o para captar esa atención también como he dicho antes.

Maestra Elena: Yo creo que para que no se pierda el *flow*.

Maestra Patricia: Tiene...

Maestra Elena: o sea, si...

Maestra Patricia: Perdón.

Maestra Elena: No, si tú estás cantando y, de repente, paras para hablar, ha hecho la música "fffff", se ha perdido, ¿no? Hay que volverla a construir otra vez.

Maestra Patricia: Que tiene que ver también con el tratar de explicar lo menos posible las cosas y hacerlo, ¿no? Eso es lo que está diciendo ella. Si tienes que dar alguna indicación rápida al momento, pues, lo cantas. Y también, el tema de Gordon que, como que él decía que todo tenía que ser cantado, y con las clases de bebés no se habla nada; y entonces, como que eso ya, pues, lo llevamos a las clases de los más mayores, y no hablamos por eso, por no interrumpir el discurso, y porque se trata de no dar una explicación de 5 minutos para hacer 2 de música, sino hacer 7 de música, y medio de explicación. Y si la media de explicación la puedes hacer cantando, pues mejor.

Maestra Cecilia: Luego también, como muchos niños vienen con problemas vocales, hablan, gritan... ¿no? Pues vamos a utilizar la voz también de otra manera, ¿no? Y eso, ellos mismos también se van contagiando. Muchas veces ellos también lo hacen cantando

Maestra Elena: “Muy bien” Jajaja. (cantando y poniendo voz de niño pequeño).

Maestra Cecilia: Si, sí, sí, sí, sí. O sea, que, pues eso. Que también conozcan su voz, conozcan su fisionomía, ¿no? Porque claro, eso también... Porque hablar, lo hacen, y gritar más todavía. Pues vamos a... A parte de todo... o sea, la base es esa. Pero también yo pienso, decir que “tenemos esta cualidad, que podemos usar de ella, y vamos a hacerlo, ¿no?”. O sea que...

Investigadora: ¿Y cómo reciben ellos esa forma de comunicación?

Maestra Patricia: Muy bien.

Maestra Elena: Muy natural.

Maestra Cecilia: De forma... Exacto. De forma natural. Es... Entramos aquí y es como...

Maestra Elena: A mí es que nunca... A mí nunca me ha dicho un niño “¿por qué haces eso?”. No, no. Jajaja.

Maestra Cecilia: No, no, no.

Maestra Patricia: No. Igual que nos llama la atención a los adultos, eh.

Maestra Elena: Es verdad. Jajaja.

Maestra Patricia: Y además, que eso, que está comprobadísimo que cuando tú les sueltas un chapón, no...

Maestra Cecilia: Se pierden.

Maestra Patricia: Se pierden. No... Hay que hacer: menos hablar y más hacer.

Maestra Cecilia: De hecho, es que, pocas veces usamos... o sea, usamos palabras, pero las instrucciones son nada, cuatro detalles, en plan...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: O sea, directamente imitación.

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Es verdad que con los grandes sí, porque ya tienes que explicar algunos contenidos...

Maestra Cecilia: Es diferente.

Maestra Elena: Es una cosa diferente, sí.

Maestra Cecilia: Pero de 3 a 6 años...

Maestra Elena: Pero lo mismo, lo mínimo. Le explicas una cosita y después ya, a hacer música.

Investigadora: Ahora, las dos últimas preguntas son, a lo mejor preguntas, un poco más... va... bueno, a ver lo que opináis. Jajajaja.

Maestra Elena: Jajajaja.

Investigadora: ¿Qué pensáis vosotras qué... qué relación existe entre la música y el lenguaje hablado?

Maestra Elena: Pues ritmo tienen las dos. Y frases también.

Maestra Patricia: Bueno, esto es una cosa mía que yo, en el... cuando estaba haciendo mi TFM, que lo hice de musicoterapia y embarazadas, leí un artículo que decía que, bueno, a los bebés, o sea, a las mujeres les ponían un dispositivo intravaginal para que los niños escucharan música. Era una *frikada*. Y solo con la música clásica, como que los niños, movían la mandíbula de una manera determinada, que solamente la movemos así cuando vamos a hablar. O sea, que era como una especie de protolenguaje. Eso es un estudio que han hecho unos, ¿sabes? Que habría que contrastarlo más, pero es solo ocurría cuando le ponían música de Bach. No ocurría cuando ponían un zumbido o...

Maestra Elena: Solo con Bach.

Maestra Patricia: ...o cuando hablaba la madre. Solo con la música. Y el bebé movía la boca, o sea, habían estudiado los movimientos de la mandíbula y eran movimientos que solamente se hacen cuando vamos a hablar. Y cuando están los bebés en la clase y les ves que... que están haciendo también, pues eso, que están imitando los sonidos, también los ves, a veces, que quieren como... que parecen que van a hablar, ¿sabes? Eso es una cosa que yo leí, ¿sabes?...

Investigadora: Qué curioso. Jajaja.

Maestra Patricia: ...que no es que porque lo dice un estudio, ya tiene que ser así. Pero que lo leí, lo ponía y había imágenes y los bebés movían la boca. O sea que...

Maestra Cecilia: Hombre, es verdad que los bebés reaccionan a la música, lo vemos diariamente.

Maestra Patricia: Sí, pero movimiedo la boca, muchos.

Maestra Cecilia: Eso es súper curioso.

Maestra Patricia: Es que el otro día...

Maestra Elena: Como que quieren imitarte y lo intentan.

Maestra Patricia: Sí. En el curso de “música in culla”, nos pusieron un vídeo de una mamá que le estaba cantando a su bebé, y el bebé no hacía sonidos pero movía la boca como... es que parecía que se iba a arrancar a hablar, ¿sabes? Y también, con los niños que tienen autismo - estoy pensando en Gonzalo -, que le ayuda la música a hablar, ¿sabes? Es más fácil para ellos, como, tener ese contexto musical... ahí meten los sonidos que así, como más fríamente...

Maestra Elena: Y, a veces, la rima. Creo que, a veces, la poesía y la rima, también, a ellos le ayuda a...

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: ...a recordar pequeñas frases o las canciones.

Maestra Patricia: Y también, en el tema de la musicoterapia cuando hay gente que tiene ictus y cosas que se les queda una parte paralizada, con la música también trabajan mucho a decir las frases, a cantar una frase. Por ejemplo, *me duele la tripa*: “me duele la tripa” (cantando). Y primero lo cantamos. Luego le quitamos la melodía y lo decimos: me duele la tripa (semicantando), y luego ya decimos: me duele la tripa (hablando). Como que la música es un pegamento que les hace como unir las palabra. O sea, sí está relacionado. Científicamente no sé decirte cómo pero sé que la gente lo hace para eso.

Maestra Cecilia: Las mamás, en “música para bebés”, dicen “es que con la música reacciona con una forma que no... lo ves enseguida que empieza a...”. Es el sentir, ¿no? Los bebés empiezan siempre con ese movimiento, así, de rebote. No sé, no sé qué estudios habrá. Seguro que hay miles. Pero bueno. Sí. Lo vemos en clase, ¿no? O sea, que reaccionan con la música. No sé. Jajajaja.

Investigadora: ¿Y habéis observado que haya una relación entonces, en lo que es aquí en Gorgoritos, con el alumnado de aquí... habéis observado... bueno, o fuera, que haya una relación entre ese desarrollo del lenguaje o ese aumento del habla y la realización del entrenamiento musical?

Maestra Patricia: A ver, es que eso es también muy complicado de decir porque los niños no solo vienen aquí, entonces, a ver, estoy pensando en Gonzalo, ¿no?. Ese niño va a música y aquí potenciamos que haga ese trabajo, pero también irá a un logopeda, a un pedagogo, a un terapeuta... igual, los niños no solo están aquí, están en el colegio, están en casa, se relacionan con otros niños... Entonces, como que atribuirle todo eso solamente a la música, creo que es un poco mirar así (colocando sus manos a ambos lados de la cara para tapar parte de la visión)... Porque claro, no somos seres que solamente estamos aquí y se nos puede estudiar aquí. Hay miles de cosas que pueden influir.

Maestra Cecilia: Habría que verlos en su contexto.

Maestra Elena: Yo pienso que sí que potencia el trabajo.

Maestra Cecilia: Claro, sí lo potencia.

Maestra Patricia: Lo potencia absolutamente. Claro que sí. Estoy pensando también en David.

Maestra Elena: Sí, sí, sí, sí.

Maestra Patricia: Que es un niño que, cuando empezó en clase, casi no hablaba. Y canta todo, está muchísimo... bueno, habla mucho más. Pero de que no sabía hacer frases, prácticamente, construir frases. Y ahora, mucho más y canta muchísimo.

Maestra Elena: Por eso, porque al final la música, pues eso, tiene un ritmo que es como que te implica, ¿no? y que es muy natural. Que te implica el cuerpo, y que lo puedes memorizar muchísimo más que una frase que no tiene... Eso, tiene principio y final, tiene una modulación de la voz, pero...

Maestra Cecilia: Sí. todo muy lineal.

Maestra Elena: ...pero eso no tiene un ritmo de “tata tata tata tito ta tito ta tito ta ta”. Entonces, que tenga una rítmica, que tenga eso, una frase que rima. Que al final... que eso que tenga también una melodía y, lo que tú dices, que parece que pega todo con todo.

Maestra Patricia: También porque tienen un impacto emocional. Entonces, el hecho del tema de las emociones, creo que es más como que lo que a ti te produce una sensación de bienestar y te hace sentir cosas es más fácil de, luego, de hacer, que otras cosas... que simplemente el reproducir unas palabras. Y la música como implica las emociones, creo que eso también es lo que ayuda a que luego la cosa también vaya hacia arriba.

Investigadora: Bueno, pues yo ya daría por acabada la entrevista, pero sí quería preguntaros si queréis, antes de acabar, pues, añadir alguna cosa que creáis que pueda ser interesante o que pueda beneficiar mi TFM, esta investigación. Si creéis que hay algo, genial. Si no, la verdad es que hay mucha información. Bastante. Jajaja. O sea, que no pasaría nada tampoco.

Maestra Elena: Pues no sé si desde alguna perspectiva en concreto o...

Investigadora: Al final es un poco, en base a lo mismo, al desarrollo de los niños, en cuanto a... con la influencia de la música y demás. O alguna experiencia vuestra, así, que hayáis tenido, incluso personal.

Maestra Patricia: Sí, bueno, yo es que creo que la música es una herramienta súper importante pero no solamente para los niños. Para todo el mundo. Y que por desgracia, pues, cada vez parece que está... que en los currículums y en la educación se le da menos importancia, aunque luego en el día a día está presente en todas partes, ¿no? Y que es importante que se hagan este tipo de trabajos para que se ponga en valor que... que a parte del contenido que tiene por sí, es una herramienta súper potente para trabajar miles de cosas y con cualquier persona.

Maestra Cecilia: Exacto.

Maestra Elena: De hecho, se les nota un montón a los adultos cuando hacemos “música en familia”, con “música para bebés”, los encuentros, en el coro, ahora, ¿no? Que siempre dicen “vale, que sí, que es música para bebés pero es que para mí es terapéutico, venir aquí, pasar un ratito en el que desconecto, canto, comparto un espacio con mi hijo, con mi hija”. Entonces, al final, sí, es una herramienta de desarrollo potente.

Maestra Cecilia: Sí.

Maestra Elena: Es más, es que siempre dicen, y yo creo que sí, que somos... somos seres musicales desde que nacemos

Maestra Patricia: Sí.

Maestra Elena: Lo que pasa es que al final, pues, el no practicarlo, dejarlo de lado, el no tenerlo como una herramienta de lenguaje cotidiana, los miedos, las vergüenzas, etc, etc. Pues hace que la música como algo “¡Oh!”, que lo tengamos ahí como... pero al final, fíjate, si tú la sigues desarrollando, pues, es una herramienta...

Maestra Cecilia: ...fundamental.

Maestra Elena: ...poderosa. Jajajaja.

Maestra Cecilia: Sí, sí.

Investigadora: Pues... por mí lo podríamos dejar aquí. Jajaja. Muchas gracias.