



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación
Campus de Segovia**

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y
EMPRESA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA AUDICIÓN MUSICAL ACTIVA Y SUS INFLUENCIAS
EN LA CONSOLIDACIÓN DE LA LATERALIDAD**

**AUTOR: TSVETOMIR MARINOV NIKOLOV
TUTORES: ANDRÉS PALACIOS PICOS
DAVID CARABIAS GALINDO**

JUNIO, 2017

RESUMEN

El presente trabajo pretende demostrar la influencia de audición musical activa en el desarrollo de los patrones de lateralidad en alumnos de cinco años, a través de la creación de una propuesta de intervención fundamentada en la audición musical activa. Para la obtención de los datos se ha empleado una metodología mixta, la que por una parte, emplea un test de valoración de la lateralidad (Mayolas, 2003) para los datos cuantitativos y por otra, se lleva a cabo un análisis de la información de las entrevistas semi-estructuradas, del diario del investigador y de las producciones gráficas de los alumnos. Los resultados señalan diferencias significativas en la lateralidad del tren superior y además, muestran una disminución de la lateralidad cruzada. Por lo tanto, entendemos que la investigación puede ser considerada como un primer paso firme hacia la creación de un método eficaz para el desarrollo de la lateralidad.

Palabras clave: audición musical activa, lateralidad, propuesta de intervención, test de lateralidad, metodología mixta

ABSTRACT

The current study pretends to demonstrate the influence of the active musical listening in laterality patterns' development in five-year-old students, by the creation of an educational proposal inspired in the active musical listening methodology. We have used mixed method design to collect relevant information. From the quantitative point of view, we have used a laterality test (Mayolas, 2003), made up of 12 tests; on the qualitative point of view we have used semi-structured interviews, research diary and students' paintings. Results indicate a significant difference in hand preference variable as well as cross laterality decrease. Therefore, there're grounds for believing that the research could be considered as a firm step towards the consolidation of an efficient laterality development method.

Keywords: active musical listening, laterality, educational proposal, laterality test, mixed methodology

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Introducción y justificación	8
1.2. Objetivos	9
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
2.1. La lateralidad	10
2.1.1. Acercamiento conceptual	10
2.1.2. Origen de la lateralidad - Descubrimiento de la asimetría	12
2.1.3. Relación de la lateralidad en las capacidades cognitivas	15
2.1.4. Implicaciones de la condición de diestro/zurdo en el lenguaje y la actividad escolar	17
2.1.5. Tipología	18
2.1.6. El método BAPNE	19
2.2. Audición activa	21
2.2.1. La audición	21
2.2.2. La educación musical auditiva	24
2.2.3. La audición activa	25
2.3. Líneas de investigación actuales	29
2.3.1. La audición activa, innovación y sus influencias en el desarrollo de habilidades	32
2.3.2. El estudio de la lateralidad a nivel neurológico	33
2.3.3. El estudio de la lateralidad y sus influencias en el desarrollo de habilidades	33
3. METODOLOGÍA	38
3.1. Introducción	38
3.2. Paradigmas en la investigación científica	39
3.3. Diseño	40
3.3.1. Descripción de la muestra	41
3.3.2. Intervención didáctica	42
3.4. Técnicas de obtención de datos	53
3.4.1. Test de valoración de la lateralidad (Mayolas, 2003)	53

3.4.2.	Entrevista semi-estructurada	55
3.4.3.	Cronología del proceso de las entrevistas (I)	56
3.4.5.	Diario de investigación	57
3.5.	Técnicas de análisis de datos	58
3.6.	Fiabilidad y validez del diseño	59
3.7.	Criterios y estrategias para la calidad según los criterios de rigor de Guba	59
3.8.	Cuestiones ético-metodológicas	61
3.9.	Cronograma del proceso de investigación	62
4.	RESULTADOS	63
4.1.	La medida de la lateralidad	63
4.1.1.	Introducción	63
4.1.2.	Lateralidad del tren superior	64
4.1.3.	Lateralidad del tren inferior	65
4.1.4.	Lateralidad ocular	66
4.1.5.	Lateralidad giratoria	67
4.1.6.	Homogeneidad de la lateralidad y lateralidad cruzada	68
4.1.7.	Casos destacados	72
4.1.8.	Comparación entre las medias	73
4.2.	Análisis del sistema de categorías	76
4.2.1.	Introducción	76
4.2.2.	Sistema de categorías	76
4.2.2.1.	Audición musical activa	77
4.2.2.3.	Educación musical auditiva	82
4.2.2.4.	Intervención	87
5.	DISCUSIÓN	96
6.	CONCLUSIONES	98
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tabla de frecuencias para la variable “sexo”	39
Tabla 2. Objetivos de etapa	41
Tabla 3. Relación curricular de la intervención. (I)	42
Tabla 3. Relación curricular de la intervención. (II)	43
Tabla 5. Temporalización del cuento	50
Tabla 6. Temporalización - actividades motrices	50
Tabla 7. Temporalización canciones motrices	50
Tabla 8. Recodificación de los datos	62
Tabla 9. Valores característicos de la muestra	62
Tabla 10. Representación de la lateralidad a nivel individual	67
Tabla 11. Datos descriptivos de las muestras relacionadas y los valores de t Student.	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estado de la cuestión. Categorías.	29
Figura 2. Estado de la cuestión. Subcategorías.	30
Figura 3. Cronograma de la investigación.	60
Figura 4. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad del tren superior en el inicio y el final de la intervención.	63
Figura 5. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad del tren inferior en el inicio y el final de la intervención.	64
Figura 6. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad ocular en el inicio y el final de la intervención.	65
Figura 7. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad giratoria en el inicio y el final de la intervención.	66
Figura 8. Representación del grado de adquisición de la lateralidad	68
Figura 9. Desglose de los valores de la lateralidad homogénea	69
Figura 10. Representación gráfica de los tipos de lateralidad cruzada	71
Figura 11. Abreviaturas empleadas para los informantes anónimos	75

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Entrevistas

Anexo II – Análisis de las creaciones gráficas

Anexo III – Cuento

Anexo IV - Canción motriz “La cabeza”

Anexo V - Canción motriz “Tengo”

Anexo VI – Canción motriz “Para ti”

Anexo VII – Canción motriz “Cuando tú estás contento”

Anexo VIII - Canción motriz “Piqui polka”

Anexo IX - Canción motriz “Soy un muñeco alegre”

Anexo X - Canción motriz “Lirilirilé”

Anexo XI - Canción motriz “La fiesta”

Anexo XII – Sistema de categorías

Anexo XIII – Diario del investigador

Anexo XIV – Creaciones gráficas

1.INTRODUCCIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con el presente trabajo pretendemos demostrar la influencia de la audición musical activa en la consolidación de las nociones de lateralidad en los alumnos del último curso de la etapa infantil, mediante la creación y la aplicación de una propuesta de intervención. La decisión de emplear dicha metodología parte de un trabajo previo en forma de Trabajo Fin de Grado, mientras que la selección del área que se pretende desarrollar surge de la previa búsqueda bibliográfica y la puesta en común con los tutores.

En cuanto a las razones de adoptar una temática vinculada de forma estrecha con la educación musical, podemos destacar la amplia formación musical de quien elabora el presente documento, aunque resulta más relevante el convencimiento sobre la utilidad de la educación musical para el desarrollo integral de las personas y, de ahí, la responsabilidad de ofrecer mayor visibilidad a los beneficios de la música.

No obstante, a pesar de conocer los beneficios de la música en el desarrollo humano, hemos de reconocer que resulta muy complejo diseñar procedimientos fiables, ajenos a los ámbitos clínicos, que puedan contrastar todas las influencias de la enseñanza musical. Es por ello la elección de un aspecto concreto del desarrollo infantil, la lateralidad, cuya trayectoria científica resulta consolidada y presenta gran variedad instrumentos para su medición que, además, pueden aplicarse en un aula.

Por otra parte, además de la conveniencia que supone seleccionar a una destreza para la cual existen múltiples instrumentos de medición, la búsqueda bibliográfica nos permitió comprobar que el adecuado desarrollo de la lateralidad supone un tema de gran interés, debido a que la lateralidad no definida correctamente podría provocar alteraciones en el aprendizaje de los alumnos.

De ahí que nuestro estudio además de ayudar para la visibilidad de los beneficios de la educación musical, posea una trascendencia social, entendida como una aportación metodológica a la comunidad educativa que permita la detección y facilite la consolidación de las nociones de lateralidad.

1.2. OBJETIVOS

El paso previo de establecer los objetivos de nuestra investigación fue marcar unas preguntas de investigación, que aparecen a continuación:

- ¿En qué grado la audición activa incide en el desarrollo de la lateralidad en los estudiantes?
- ¿Qué relevancia tiene la audición activa para los profesionales de la educación musical?
- ¿Qué relevancia tiene la lateralidad para los profesionales de la educación musical?
- ¿Qué elementos relacionados con la audición activa se encuentran dentro la dinámica de la clase?

De ahí que nuestros objetivos sean los siguientes:

- Conocer la utilidad de la audición musical activa para el desarrollo de las nociones de la lateralidad en el alumnado.
- Conocer la utilidad de la audición musical activa para la dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Indagar en la importancia que los profesionales de la educación musical conceden a la audición activa.
- Indagar en la importancia que los profesionales de la educación musical conceden a la lateralidad.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. LA LATERALIDAD

2.1.1. Acercamiento conceptual

A continuación, se realizará un breve recorrido a través de los distintos postulados teóricos en cuanto al concepto de lateralidad.

En la literatura hasta la actualidad se pueden hallar distintos tratamientos conceptuales a la definición de lateralidad, entre los cuales podemos encontrar “dominancia lateral”, “manualidad”, “predominio lateral” o “direccionalidad”. La percepción a partir de este cúmulo de términos nos indica una cierta confusión entre los distintos autores a nivel conceptual; sin embargo, todas estas definiciones coinciden en que se trata de una preferencia en el uso de una de las lateralidades del cuerpo sobre la otra.

En el caso de Rigal (2006), el autor define la lateralidad como la preferente utilización y la superior aptitud de un lado del cuerpo frente al otro. Por otra parte, cuando la tarea implica el uso de ambos lados, se puede observar un uso preferente o primario del lado dominante. El autor contrasta el término con su asignación incorrecta al reconocimiento e identificación de la derecha y la izquierda, siendo estas relacionadas con la organización espacial. Además, el aprendizaje de los términos izquierda y derecha supone un proceso cognitivo de aplicación de estos a ambos lados del cuerpo que posteriormente sirve para orientarnos y comprender direcciones. Según el autor, la lateralidad “viene determinada en gran medida en el momento de nacer y pertenece al ámbito del predominio hemisférico funcional” (p.193).

Por otra parte, Ortigosa (2004) coincide con la definición anterior y añade que se trata de la preferencia de uso de una mano en tareas que requieren una habilidad alta con la misma. Además, entiende la lateralidad como un “proceso a través del cual se define el predominio de una parte del cuerpo sobre otra, como consecuencia de la hegemonía de uno de los hemisferios cerebrales” (p.45).

Este proceso, según el autor, depende de tres factores que son “la expresión, la decisión y la presión” (p.28). La expresión se refiere a la predisposición del cerebro para utilizar un lado del cuerpo como dominante. La decisión se refiere a la decisión personal de uso de un lado sobre el otro para ciertas tareas y, por último, la presión se refiere a las imposiciones del contexto de la persona que inciden en la idoneidad de una lateralidad sobre otra.

Las aportaciones de Le Boulch nos ayudan a comprender que la lateralidad no es solamente una predisposición o preferencia, tal como habíamos visto hasta el momento, sino que es un proceso que “permite la organización de las referencias espaciales, orientando al propio cuerpo en el espacio y a los objetos con respecto al propio cuerpo” y que además facilita “la integración perceptiva y la construcción del esquema corporal” (citado en Mayolas, 2011, p.29).

Además, Fernández–Quevedo añade que este proceso hace “coordinar de forma automática los movimientos contralaterales, el factor espacio-temporal que se relaciona con los aprendizajes matemáticos y todo ello requiere la máxima activación del cuerpo caloso, que conecta entre si los dos hemisferios cerebrales” (citado en Barrero, Vergara-Moragues & Martín-Lobo, 2016, p.23).

Cabe destacar un hecho relevante de alta frecuencia en la literatura sobre la lateralidad, y este es el predominio en el tratamiento de la lateralidad manual sobre la podal, visual y auditiva. No obstante, autores como Zazzo (citado en Soler, 1999) se refiera al predominio lateral, en distinta o igual intensidad, en cuanto a los diferentes miembros y órganos sensoriales. Esta definición también se ve reforzada por los trabajos de Bilbao & Oña (2000) y Bache & Orellana (2014), quienes hablan de preferencia sistemática en el uso de órganos pares del cuerpo.

Existen amplias teorías sobre los factores que inciden en la predominancia de una lateralidad sobre otra; no obstante, estas se pueden resumir en dos grandes grupos: los innatistas y los ambientalistas. El primer grupo considera que la lateralidad se define durante la gestación y depende de cuestiones hormonales, mientras que los ambientalistas se basan en la relevancia del contexto para que un niño o niña sean diestros o zurdos.

Por otra parte, se observan dos vertientes teóricas de interpretación de la lateralidad, la primera de las cuales, formulada por Harris, Kephart y Le Boulch (citado en Bilbao & Oña, 2000), considera que las nociones sobre la lateralidad tienen un carácter genético y, por tanto, no se puede influir sobre ella, sino solamente ayudar a su consolidación.

En contraposición de esta vertiente, encontramos a Oña et al. (citado en Bilbao & Oña, 2000, p.10), quienes sostienen que la dominancia lateral es “producto del aprendizaje”, además de entender la lateralidad como una de las dimensiones del comportamiento corporal. Este postulado además encuentra apoyo en Bradshaw & Nettleton (citados en Bilbao & Oña, 2000), quienes entienden que mediante la práctica y el entrenamiento es posible influir en la preferencia manual, en vez depender exclusivamente de factores genéticos innatos.

2.1.2. Origen de la lateralidad - Descubrimiento de la asimetría

Hasta finales del siglo XIX, la medicina consideraba ambos hemisferios del cerebro como dos mitades idénticas que funcionaban como un todo íntegro y, por tanto, no mostraba interés en tratar de investigar en lo contrario. No obstante, fue en el año 1861 cuando el cirujano Paul Broca descubrió un área del cerebro dedicada a la función del habla, que posteriormente llevaría su nombre.

A partir de este descubrimiento, la posterior relación de las lesiones producidas en el habla con uno de los hemisferios y probablemente junto con los anteriores hallazgos del médico francés Marc Dax, cuya aportación no fue reconocida, permitió que ya se hablara de dos hemisferios de distintas funcionalidades y, por tanto, de dominancia cerebral.

Sin embargo, según relatan Springer & Deutsch (2001), tras el reconocimiento de ambos hemisferios, fue el izquierdo el cual recibió mayor atención investigadora, debido a que con este se relacionaban la mayoría de las capacidades especializadas, hasta el momento en el cual comenzaron a descubrir algunas de las facetas del llamado hasta entonces hemisferio “secundario” (p.22).

Una de estas facetas está ligada a las tareas visio-espaciales, cuya función tiene que ver con la capacidad de comprender relaciones de orientación, profundidad, distancia, reconocimiento de objetos e imágenes, cuya deficiencia en términos científicos se reconoce como agnosia.

Además, la importancia del hemisferio derecho se evidenció en cierto modo a través de la música. Fueron muchos los casos, tal como documentan Springer & Deutsch (2001), o bien Mithen (2005), de personas con daños cerebrales que padecían trastornos graves del habla, pero por lo contrario mantenían la capacidad de cantar e incluso componer. Sin embargo, hasta mediados del siglo XX no se comenzó a descubrir el porqué.

Según relatan Springer & Deutsch (2001), se considera que cada hemisferio está especializado en ciertas destrezas, ejemplo de lo cual es el hemisferio izquierdo, y tal como se mencionó con anterioridad, se le atribuyen funciones lingüísticas relacionadas con sus mayores capacidades analíticas. De forma análoga, entendemos que el hemisferio derecho es vinculado con las tareas visio-espaciales debido a su carácter “sintético, holístico, de ocuparse de la información” (Springer & Deutsch, 2001, p.48).

No obstante, cabe destacar que tal como indica Levy (citado en Springer & Deutsch, 2001), los hemisferios no siempre ejercen las funciones en las cuales están especializados, ni tampoco el modo ejecución de estas tareas siempre es el mismo. Este hecho se debe a que

existe un sistema que gestiona las instrucciones de las tareas y controla el arousal hemisférico, entendido como capacidad de estar alerta a los distintos estímulos.

Relacionadas con los descubrimientos de Broca a lo largo de la historia hubo diferentes teorías sobre la razón de la dominancia lateral, entre las cuales cabe mencionar que, en el siglo XIX, se consideraba que ser diestro o zurdo dependía de la anatomía humana, cuyos órganos internos hacían inclinar el centro de gravedad hacia el lado derecho (Springer & Deutsch 2001).

O bien, la teoría de Thomas Carlyle, citada por los mismos autores, la cual se basaba en el uso de las armas para asignar la condición de diestro, posteriormente transmitida al resto de acciones cotidianas. Y por último, en los inicios del s. XX se comenzó a vincular la lateralidad con la dominancia cerebral; sin embargo, ninguna de las teorías mencionadas arroja luz sobre el desencadenante de ser diestro o zurdo.

Por otra parte, desde los años 80 del s. XX se conoce que la lateralidad comienza a definirse durante el embarazo, lo cual se explica por la preferencia del feto en la semana 13 al succionar el pulgar derecho o el izquierdo según concluyen Hepper, Shahidullah, White (citado en Ocklenburg et al., 2017).

No obstante, a pesar de que en gran parte de la literatura dedicada a esta temática considere que la lateralidad se desarrolla en el cerebro, un estudio reciente ha descubierto que resulta imposible debido a que hasta la semana 15 en el feto no se han establecido conexiones cerebrales funcionales entre la médula espinal y el córtex motor (Donkelaar et al, citado en Ocklenburg et al., 2017; Corballis, 2014).

A raíz de estos datos, Ocklenburg et al. (2017) llevaron a cabo una investigación cuyos resultados sugieren el desarrollo de la asimetría hemisférica en la médula espinal, y no en el córtex como se consideraba. Dicho desarrollo, según los datos obtenidos, implica la inclusión de múltiples factores genéticos y epigenéticos.

Una vez conocido el origen de la lateralidad tanto de modo cronológico, como la evolución del concepto de asimetría (estrictamente ligado a la lateralidad), es preciso acercarse más a la lateralidad propiamente dicha y los factores que influyen en su definición.

A pesar de ser un tema abarcado en multitud de ocasiones y con distintos tratamientos, la lateralidad continúa presentando enigmas por resolver, como son sus orígenes, la precisión de los instrumentos para su valoración, o bien la totalidad de sus implicaciones en el desarrollo humano.

Por otra parte, abstrayéndonos de las incógnitas, hay hechos cuya certeza ha sido probada en innumerables estudios, como es la incidencia de la condición de diestro en los seres humanos. En el caso de Springer & Deutsch (2001), ellos enuncian un porcentaje de 90 por 100 de diestros, mientras que Ortigosa (2004) arroja datos de un 95 por 100 de diestros.

No obstante, se da por supuesto que la lateralidad dominante en los seres humanos es la derecha. Incluso, Springer & Deutsch (2001) muestran datos sobre un estudio realizado sobre las obras artísticas desde 3000 a. de C. hasta mediados de siglo XX, cuyos resultados revelan solamente un 7-8 por 100 de incidencia de la mano izquierda.

En cuanto a los determinantes de la lateralidad, hay quienes como Collins (citado en Springer & Deutsch, 2001) consideran que esta definición corresponde a factores ambientales y culturales. Según su postura, dado que el entorno que nos rodea es predominantemente diestro, la mayoría de las personas aprenden o se adecuan a esta tendencia. La explicación para los zurdos se basa en defectos o impedimentos que no posibilitan dicho aprendizaje.

Por otra parte, existe la postura de la incidencia de factores genéticos, es decir, que dependiera de la dominancia o recesión de uno de los alelos de un genotipo. No obstante, se ha demostrado que esta teoría no se sostiene, ya que la probabilidad de la incidencia de zurdos sería mucho mayor de la conocida hasta la actualidad.

Otros modelos de carácter genético parecen tener mayor acierto en cuanto a la probabilidad, aunque en este caso no trata de un gen relacionado de modo directo con la lateralidad, sino que se basa de un gen dominante ($rs+$), responsable del desarrollo del habla en el hemisferio izquierdo, lo cual influye en el desarrollo de una mayor destreza en mano derecha. De forma análoga sugiere la existencia de otro gen recesivo ($rs-$) que supone la falta de una predisposición hacia uno de los lados (Springer & Deutsch, 2001).

Además de los posibles factores vinculados con la lateralidad, Geschwind y Galaburda (citados en Springer & Deutsch, 2001) desarrollan la teoría que relaciona la testosterona durante el crecimiento de los fetos, la cual es responsable de la condición de zurdo y de algunos trastornos inmunológicos. Según dicha teoría, la testosterona impulsa el crecimiento de uno de los hemisferios tanto en hombres como en mujeres, lo cual explica a posteriori la dominancia de un hemisferio sobre el otro.

Por último, cabe destacar las teorías que indican que la condición de zurdo podría deberse a ciertas patologías que tienen lugar durante el embarazo. Tales patologías se resumen en factores como hipoxia perinatal, o bien, la falta de oxígeno en el hemisferio

izquierdo al nacer. Aunque también se ha relacionado con los gemelos, en los cuales la probabilidad de ser zurdo es superior que a los partos individuales. No obstante, a pesar de reconocer posible relación entre algunas patologías y la lateralidad, la comunidad científica rechaza que esta hipótesis como un factor generalizador.

2.1.3. Relación de la lateralidad en las capacidades cognitivas

Tras una revisión bibliográfica, se observa que la mayoría de los estudios realizados en relación a la lateralidad se llevaron a cabo como consecuencia de una patología concreta y un traumatismo encefálico. Los estudios encontrados indican tanto déficits como rendimientos superiores a la media como consecuencia de la condición de zurdo.

En el caso de Levy (citado en Springer & Deutsch, 2001), su investigación sugiere una desventaja de los zurdos en tareas visio-espaciales en comparación con los diestros, sin embargo, un rendimiento similar al de los diestros en los verbales. Por su parte, Corballis (2014) recuerda que la vinculación de los zurdos con ciertos déficits corresponde más bien a prejuicios que a hechos probados.

Es preciso señalar que, en cuanto a asimetría auditiva se refiere tal como señala el estudio de Kimura (citado en Springer & Deutsch, 2001), realizado mediante escucha dicótica, a pesar de que la información se percibe de manera simultánea en ambos lados, el hemisferio especializado en procesar la información de este tipo de estímulos es el derecho, por lo que la ejecución de los estímulos será superior.

Lo cual nos hace indicar, tal y como indican Springer & Deutsch (2001), que la lateralidad tanto auditiva como visual diferente a la del hemisferio especializado en ella conllevan cierta pérdida de claridad de la información, a pesar del mecanismo de transmisión callosa entre los hemisferios.

Además, existen teorías que pretendieron vincular la asimetría hemisférica con algunas discapacidades del aprendizaje como la dislexia, el tartamudeo o el autismo. En lo que confiere a la dislexia, estudios como el de Samuel T. Orton (citado en Springer & Deutsch, 2001) sugiere la relación entre dominancia cerebral incompleta y discapacidades de la lectura; sin embargo, en posteriores estudios se refutó dicha teoría.

Posteriores investigaciones pretendieron lo mismo, pero resultados presentaron distintos patrones, cuya conclusión más acertada relacionaba la asimetría del plano y la destreza fonémica, la cual por su parte se iba debilitando a medida que los sujetos desarrollaban la lectura y la escritura.

A modo de conclusión en cuanto a la dislexia Springer & Deutsch (2001) sostienen que “la disminución de la simetría hemisférica no es una condición necesaria ni suficiente de los problemas de la lectura” (p.238).

Por otra parte, en lo referente al tartamudeo, entendido como la falta de fluidez de la expresión verbal, existe la creencia de un posible vínculo entre el cambio forzado de la preferencia natural manual y los problemas de tartamudeo.

Entre los hallazgos de los múltiples estudios realizados en torno a la temática, encontramos el hecho de que el habla de los sujetos tartamudos está representada de modo bilateral en el cerebro, o bien, que el tartamudeo se produce por la falta de retroalimentación auditiva en el momento de habla. No obstante, al igual que en el caso de la dislexia, se considera que es poco probable que el tartamudeo dependa solo de un factor, sino de mecanismos múltiples (Springer & Deutsch, 2001).

En el caso de los sujetos con autismo también se ha estudiado la posible relación de su espectro con la asimetría hemisférica, cuyos primeros resultados arrojaban algo de luz sobre la incógnita. Al parecer, un 52% de los autistas no presentaban preferencia de una mano o eran zurdos, lo cual tenía como consecuencia la peor ejecución de tareas cognitivas respecto a los sujetos con preferencia definida (Springer & Deutsch, 2001).

En posteriores investigaciones se hace evidente un uso predominante del hemisferio derecho en las tareas lingüísticas, siendo el izquierdo el considerado como de mayor capacidad, lo cual a su vez repercute en un mayor grado de asimetría (Springer & Deutsch, 2001).

A modo de conclusión, se admite que el espectro autista presenta gran variedad de síntomas que varían según los casos, por lo cual es irresponsable generalizar atribuyendo la causa una posible disfunción en el hemisferio izquierdo.

También hay quienes traducen la condición de zurdo a capacidades superiores, cuyo origen reside en que tanto las capacidades verbales como las no verbales estén alojadas en el mismo hemisferio, permitiendo a su vez una mayor interacción entre estas.

No obstante, se hace evidente que cualquier relación en cuanto a los posibles déficits o de las posibles capacidades superiores tiene una representatividad muy pequeña, por lo tanto, no supone un interés práctico.

2.1.4. Implicaciones de la condición de diestro/zurdo en el lenguaje y la actividad escolar

Tal como se mencionó con anterioridad, el centro del habla tanto en la mayoría de los diestros (95%), como en los zurdos (70%-75%*), se localiza en el hemisferio izquierdo, lo cual nos hace indicar que el habla se representa de una forma bastante similar (Springer & Deutsch, 2001; Ocklenburg et al, 2013*). Este hecho ha servido de indicio de la existencia de un mismo gen que este encargado tanto de la lateralización como del lenguaje.

No obstante, en posteriores estudios se considera que tanto la lateralidad como la adquisición del lenguaje dependen de más de un factor genético (Ocklenburg et al, 2015).

Por otra parte, en cuanto al campo de la actividad escolar, la lateralidad es un término cuyo tratamiento aparece exclusivamente en los contenidos de la asignatura de Educación física, a pesar de las múltiples implicaciones que este posee en el aprendizaje de los alumnos, las cuales se enunciarán a continuación.

Cuando nos referimos a lateralidad, hablamos de un proceso que tiene su fin alrededor de los siete-ocho años de edad. Cuando este proceso termina con una afirmación de lateralidad integral, el riesgo de dificultades a raíz del aprendizaje es mínimo; sin embargo, cuando el resultado es una lateralidad cruzada, este puede ser un indicio para la prevención de posibles dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo.

Es preciso hacer hincapié en que la lateralidad no es un factor único responsable de las dificultades, aunque cualquier dificultad en el aprendizaje acompañada de una lateralidad cruzada puede afectar significativamente en el aprendizaje (Mayolas, 2010).

Además, tal como afirman Piaget, Le Boulch y Mesonero, “las alteraciones de la psicomotricidad, del esquema corporal y de la estructuración espacial, así como la dificultad de distinguir entre derecha e izquierda, provocan dificultades lectoescritoras” (citado en Mayolas, 2010, p.33). También consideran la relación con déficits del aprendizaje, como la disgrafía y la disortografía.

Tal como indica Ortigosa (2004) son las dificultades de orientación espacial y corporal las que desencadenan problemas posteriores, lo cual a su vez se ve reforzado por la falta de abordaje de las dificultades mediante herramientas escolares. Este hecho se evidencia sobre todo en la lectoescritura, la cual es la base de todo aprendizaje escolar posterior, y si estas bases son débiles es muy probable que el rendimiento escolar se vea afectado.

La envergadura de la problemática resulta sorprendente teniendo en cuenta los datos que arroja Ortigosa (2004), según los cuales los problemas académicos “podrían desembocar en fracaso escolar (...) los datos indican que en el caso de fracaso escolar, alrededor del 70

por 100 de los sujetos tienen la lateralidad cruzada” (p.65). Además, destaca una menor capacidad de adaptación y redimiendo en ciertas tareas escolares, relacionadas sobre todo con problemas lectoescritores.

2.1.5. Tipología

Una vez realizado un acercamiento conceptual a lo que se entiende por lateralidad y su origen histórico, es preciso continuar desglosando los posibles tipos de lateralidad una vez que este proceso evolutivo esté afirmado.

En primer lugar, en cuanto al nivel de lateralización se podría hablar de dos extremos, que son la diestra total y la zurda total, las cuales, a su vez, se denominan como armónicas por Ortigosa (2004) mientras que Mayolas (2003) lo denomina como lateralidad integral, refiriéndose ésta a las distintas partes del cuerpo.

Por otra parte, Ortigosa (2004) establece una lateralidad disarmónica, la cual a su vez incluye tres sublateralidades, que son el ambidiestro, el zurdo disarmónico y el diestro disarmónico. Estas sublateralidades implican un predominio no claro de ambas partes del cuerpo en el caso de los ambidiestros, mientras que en el resto supone la debilidad de una de las partes en contraposición de la otra.

En relación con la ambidestría cabe mencionar el concepto de coordinación bimanual de Rigal (2006), que se refiere a un proceso en el cual se requiere la utilización de ambas manos estableciendo dos tipos de relación: de cooperación y de coordinación. No obstante, existen movimientos que requieren de la disociación de la intervención de las manos (o bien distinguir en la movilización, que se refiere a todas aquellas acciones en las cuales utilizamos ambas manos para un mismo objetivo) pero realizando distintas acciones cada una. Este tipo de disociación se denomina doble, mientras la disociación simple implica la preferencia de una mano sobre la otra.

A pesar de que en el anterior apartado se ha relacionado la ambidestría con cierta debilidad en cuanto a la afirmación de la lateralidad, Bilbao y Oña (2000) sugieren que las personas muestran una igual habilidad “en tareas de coordinación de los movimientos de las manos y de los dedos” (p.11) a pesar de que tengan preferencia por una de las manos en cuanto a la escritura.

A su vez, Mayolas (2005) define esta lateralidad como no integral, la cual implica la dominancia lateral desigual entre niveles o tipos de preferencia lateral, sea de los miembros superior e inferior, la ocular o la auditiva (giro), lo cual a su vez se define como lateralidad cruzada o indefinida.

Además, Mayolas (2005) y Ortigosa (2004) distinguen otra clasificación en cuanto a la lateralidad, aunque en este caso relacionada con la intervención de variables externas en el proceso de definición, como podría ser la zurdería rectificadora o contrariada, o bien, la lateralidad adquirida como consecuencia de ciertas patologías que impiden la definición de modo natural.

En relación con la definición sobre lateralidad contrariada, cabe mostrar la clasificación que ofrece Soler (1999), según la cual existe una lateralidad morfológica (propia de los movimientos involuntarios o espontáneos) y otra, la funcional (la cual se adquiere durante la interacción voluntaria con el entorno).

2.1.6. El método BAPNE

Cabe recordar que el propósito del presente trabajo es la aplicación de una propuesta de intervención en un ámbito escolar determinado con el pretexto de consolidar las nociones de lateralidad en los alumnos y alumnas. Para ello, ha sido necesario encontrar una intervención preparada para dicho propósito o el diseño de una nueva.

Dado que no fue posible localizar una intervención acorde al desarrollo de la lateralidad a través de la audición activa, se procedió a la fundamentación teórica a través de una indagación exhaustiva con el fin de que la propuesta diseñada fuera rigurosa.

Por una parte, los aspectos relacionados con la audición activa ya estaban acotados, debido al conocimiento de la teoría de Wuytack (1992); sin embargo, el reto consistía en encontrar una metodología que estimulara la lateralidad y que tuviera cierto carácter musical. De ahí la importancia del hallazgo que supuso encontrar la metodología BAPNE, ya que sus fundamentos nos permitieron elaborar una propuesta acorde a nuestro objeto de estudio, por lo que este apartado servirá para exponer dichos fundamentos.

El concepto BAPNE¹ representa una metodología que desarrolla la lateralidad a través de la percusión corporal, sirviéndose de distintas estrategias y ejercicios para conseguir “una estimulación sináptica de influjos nerviosos en determinadas áreas cerebrales” (Romero, 2012, p.31). En concreto, el autor distingue entre tres tipos de estímulos de la coordinación de la lateralidad:

¹ BAPNE – es la abreviatura de Biomechanics Anatomy Psychology Neuroscience Ethnomusicology

- el “óculo/audio-manual” (p.34), es decir, el encargado de coordinar las extremidades superiores junto con los elementos de la percepción que rigen a un movimiento preciso y eficaz
- el “óculo/audio-pedal” (p.34), o bien, el relacionado con la coordinación de las extremidades inferiores junto con los elementos de la percepción que rigen a un movimiento preciso y eficaz
- el “óculo/audio-disociativo” (p.34), es decir, el encargado de gestionar la coordinación alterna entre la coordinación manual y la podal

El autor apoya su método en un enfoque que contemple el plano sagital del cuerpo humano, el cual divide nuestro cuerpo en dos mitades imaginarias: izquierda y derecha. Asimismo, pretende desarrollar la lateralidad a cuatro niveles que son la manual, la podal, la auditiva y la ocular, además de enfatizar en la importancia en el trabajo de las nociones espacio-temporales relacionadas con la lateralidad.

A partir de esta base teórica, el autor desarrolla cuatro categorías de actividades:

- Actividades de lateralidad somestésica (p.39) - a través de este tipo de actividades se activa el lóbulo parietal ya que es la percepción auditiva la que desencadena la presión de la mano del compañero del lado indicado.
- Actividades de lateralidad percutida (p.40) – se trata de ejercicios que implican la percusión de ambas manos junto con la interpretación vocal de la canción.
- Actividades de lateralidad giratoria (p.41) – este tipo de actividades, de un modo similar a la lateralidad somestésica, reciben un estímulo auditivo para iniciar el movimiento. No obstante, en este caso el movimiento supone la rotación de las manos.
- Actividades de “lateralidad espacial” (p.43) – en esta categoría de actividades el propósito es desarrollar las nociones espacio-temporales a la vez que patrones de percusión corporal, lo cual implica que ambas acciones “se articulen en función de la captación, análisis, síntesis y almacenamiento de estímulos recibidos del tipo visual, auditivo y sensorial” (p.43).

Tal como se detalló con anterioridad, la base teórica del presente método se empleó como guía para la creación y adaptación de las actividades de la propuesta de intervención; sin embargo, este proceso se evidenciará más adelante.

2.2. AUDICIÓN ACTIVA

2.2.1. La audición

“La primera forma de escuchar música podría compararse con baño sonoro... nos sensibiliza, nos hace sentir y gozar... dejando a su paso un ánimo risueño” (Sanuy & Pliego, 2015, p.201).

La música estaba y sigue estando a nuestro alrededor: la oigo mientras comemos e intentamos charlar en los restaurantes y salas de espera de los aeropuertos; suena durante todo el día en miles de emisoras de radio; de hecho, son pocas las ocasiones en las que no hay alguien que intente llenar los momentos de posible silencio mediante la música. (Mithen, 2005, p.26)

“Cuando escuchan una breve pieza musical, su mente puede viajar a mil lugares mágicos y su cuerpo puede vibrar y sentir la necesidad de expresar lo que escuchan, una expresión que se manifestará posiblemente en el movimiento” (Aguirre, 2003, p.39).

Podemos entender la audición como una acción durante la cual nuestro oído percibe el sonido en forma de ondas sonoras que, a posteriori, nuestro cerebro procesa o bien, desde un enfoque psicofisiológico, como “el resultado de una excitación producida por ondas sonoras sobre las terminaciones del nervio auditivo, que se transmite al centro auditivo del cerebro y da lugar a una sensación aural” (Lacárcel, 2003, p.215).

Por lo tanto, a priori, para oír es necesario estar en posesión de un oído sano y un estímulo sonoro; sin embargo, esta acción no requiere intencionalidad. Este último requisito es que distingue la acción fisiológica de oír de la acción voluntaria y psicológica de escuchar. Además de que, durante el proceso de escucha, se activan multitud de procesos cognitivos como la atención, el razonamiento, la interpretación y también su relación las experiencias previas, es decir, la memoria.

Boulez (2016) distingue entre percepción auditiva y la representación mental entendiendo que la percepción se orienta hacia lo que mayor interés suscita, es decir “nuestro cerebro no es simplemente un oído, sino que reconstruye una organización percibida de manera elegida, y que la analiza” (Boulez, p.103)

Además, Boulez (2016) entiende esta sensación aural como la imagen mental que nuestro cerebro construye del sonido percibido. Dicha construcción, según Aguilar (2002),

implica la atención de nuestro cerebro desde el momento de la percepción, pasando por el proceso de comparación con todo lo conocido e incluso, un proceso que pretende predecir la posible continuación de dicha cadena sonora. Este proceso resulta posible gracias a la capacidad de las neuronas para modificar su estructura y conexiones y, además, cuantas más conexiones neuronales se establezcan a través de las experiencias auditivas, mayor será el número de conexiones y en consecuencia las capacidades musicales (Lacárcel, 2003).

Teniendo en cuenta la temática del presente trabajo, cabe aclarar ciertos enigmas en relación a dominancia cerebral y la actividad musical. La necesidad de dicha aclaración reside en el hecho de que, al igual que cuando se trata de los componentes del lenguaje, no todas las habilidades musicales están lateralizadas en un mismo hemisferio. Los elementos musicales que requieren evaluación de la duración, el ritmo o la secuenciación residen en el hemisferio izquierdo, mientras que al derecho le competen habilidades como “la memoria tonal, timbre o reconcomiendo de melodías e intensidad” (Springer & Deutsch, 2001 p.191).

Otros autores como Casas (2001), incluso apuntan que durante la actividad musical se activa el razonamiento lingüístico y el razonamiento lógico-matemático, por lo tanto cabe aceptar el postulado de Lacárcel (2003), a pesar de que este no fuera excesivamente preciso, que indica que en la actividad musical se implica todo el cerebro.

Por otra parte, Lacárcel (2003) mantiene que, el hecho de no ejercitar en música a un alumno mediante estímulos sensoriales, supone la atrofia en cuanto a la funcionalidad del cerebro, lo cual en otras palabras implica el déficit cerebral en esta área.

Una vez realizado un acercamiento general sobre el concepto de la audición, es preciso adentrarse en las distintas clasificaciones que los autores ofrecen en cuanto al concepto mencionado.

Para Willems (2001) existen tres tipos de audición en función de la perspectiva fisiológica, auditiva o mental. A partir de estas tres perspectivas distingue “la receptividad sensorial auditiva” que se refiere a la acción sensorial de percepción de las ondas sonoras. Este acto, por primitivo que pueda parecer, supone el inicio de desarrollo de otras habilidades humanas, de allí la importancia de cultivar este sentido y optimizar su funcionamiento a pesar de sus posibles limitaciones a nivel de su estructura biológica. Según Willems (2001), para dicha optimización es necesario el “desarrollo el sentido de la intensidad, de la altura y del timbre” (p.52), dentro de los cuales destaca la importancia de la altura.

La sensibilidad afectivo auditiva que tiene su inicio “en el momento en que pasamos del acto pasivo y objetivo oír al de escuchar” (Willems, 2001, p.55), entendiendo este como una acción activa y subjetiva, que además de oír implica cierta carga emocional. Este

componente emocional puede ser entendido como la motivación que guía nuestra escucha entre el conjunto de estímulos sonoros que percibe nuestro oído de modo constante (Lacárcel, 2003).

La percepción mental auditiva se refiere a la comprensión de lo percibido a nivel sonoro en los dos estadios anteriores. Esta comprensión implica, a su vez, una capacidad de síntesis entre los componentes que interfieren en dicho proceso. El autor considera “la memoria, la audición interior, la imaginación creadora, el sentido tonal, la audición relativa y absoluta, el nombre de la nota y del acorde” (Willems, 2001, p.59) como elementos constitutivos de dicha percepción. De ahí que se estima conveniente la vivencia de experiencias de tipo sensorial y afectivo junto con la toma de conciencia sobre dichos procesos como un camino guiado hacia la inteligencia auditiva.

Por otra parte, Schaeffer (2003) propone una clasificación en la cual distingue a cuatro distintas escuchas, es decir, oír, escuchar, entender y comprender. En primer lugar, el autor define oír como una acción de “ser golpeado por sonidos” (p.61) o bien, estamos inmersos en paisajes sonoros sin dejar de oír. Según el autor, escuchar “no es forzosamente interesarse por el sonido. Sólo excepcionalmente nos interesamos en él, pero por medio de él, pretendemos otra cosa” (Schaeffer, 2003, p.63).

En cuanto a la acción de entender, el autor considera que se trata de seleccionar y dar importancia a lo que nos interesa en momento concreto entre el resto de fondo sonoro con el fin de extraer la mayor parte posible de cualidades que este sonido posee. Por último, el acto de comprender se entiende como un hecho que implica “abstraer, comparar, deducir y relacionar informaciones de naturaleza y fuentes diversas” (Schaeffer, 2003, p.65), con el fin de obtener un significado.

Por último, cabe tener en cuenta la clasificación sobre la audición musical que ofrece Casas (2001), quien considera que la enseñanza auditiva recoge tres perspectivas: la fisiológica, la afectiva y la mental. A partir de estas perspectivas muestra los siguientes niveles de receptividad:

- La receptividad sensorial auditiva – es la relacionada con el sentido de la intensidad, la altura y el timbre. Este nivel está condicionado por la fisiología del órgano receptor y su perfección y está vinculado a los siguientes dos niveles.
- La sensibilidad afectiva auditiva - este nivel tiene relación con el campo melódico y, por tanto, supone el paso de acción pasiva de oír a la de escuchar.

Además, la autora sugiere que este elemento afectivo ha de ser aprovechado para estimular el aprendizaje musical.

- La percepción mental auditiva – también denominada inteligencia auditiva, supone una “síntesis abstracta de las experiencias sensoriales y afectivas” (p.201). Junto a ello, implica procesos cognitivos como la memoria, audición interior, la creatividad musical, etc.

2.2.2. La educación musical auditiva

En este apartado se tratará de exponer la importancia de la educación musical para el íntegro desarrollo infantil, dado que se trata de una cuestión latente en el ámbito educativo y a la que siempre se han atribuido múltiples beneficios. Sin embargo, fuera de la discusión coloquial, es imprescindible mostrar dichas influencias positivas con hechos científicamente demostrados. Para ello se hará uso de los autores e investigadores más relevantes en este ámbito.

No obstante, antes de ello, es preciso apuntar que la enseñanza musical no supone exclusivamente la transmisión de aprendizajes estrictamente musicales, sino que ayuda a descubrir el mundo, facilitando la comunicación intrapersonal e interpersonal; por tanto, la integración social, entre otras (Botella & Marín, 2016).

Otros aspectos que mejoran a raíz de la educación musical, tal como recoge Casas (2001), son “el aprendizaje de lectura, lengua (incluidas lenguas extranjeras), matemáticas y rendimiento académico en general” (p.197), además de aumentar la autoestima de los alumnos, la creatividad y el desarrollo motriz. Prueba de ello es la afirmación de Mithen (2005), según la cual los músicos que fueron instruidos en esta área musical con anterioridad a los doce años de edad, presentan una memoria más eficaz en cuanto a la palabra hablada en comparación con quienes no lo recibieron.

Asimismo, Despins (citado en Berrón, 2016) entiende la música como la actividad más acertada para consolidar el desarrollo de los hemisferios cerebrales, además de aumentar el equilibrio entre ellos. Todo ello concuerda con la postura de Lacárcel (2003), anteriormente citada en relación a las conexiones neuronales que se establecen durante la escucha. Además, las conclusiones del reciente estudio de Nicolás & Peiró (2016), apuntan a la necesidad de la estimulación auditiva a través de la discriminación y la comprensión auditiva, con el fin de crear el máximo número de conexiones neurales entre los cero y seis años.

Por otra parte, Maravillas (citado en Aguirre, 2003), hace énfasis en las posibilidades de estimulación de las habilidades de expresión durante los primeros años de la infancia, lo

cual, a su vez, facilita la adquisición de las nociones estéticas, “rítmicas, auditivas y de entonación” (p.13), además de las capacidades comunicativas del alumnado. Cabe resaltar también la influencia del aprendizaje musical en procesos cognitivos como “la motivación, la atención, la concentración, la voluntad, el esfuerzo y la participación” (Berrón, 2016, p.36).

Sin embargo, la revisión bibliográfica permitió comprobar que la educación musical auditiva ayuda al desarrollo de más aspectos que los estrictamente cognitivos, como es el caso de las habilidades motoras. Tal como apunta Casas (2001), son en especial el ritmo y la música los factores que ayudan al desarrollo psicomotor, este último entendido como el dominio consciente de la coordinación motriz gruesa y fina, de los desplazamientos o de la postura corporal. Según la autora, la mayoría de la población posee una serie de habilidades musicales, las cuales esperan ser desarrolladas mediante un estímulo adecuado, orientado y constante.

2.2.3. La audición activa

Así como al aprender la lengua materna el niño comienza con la imitación, habla antes de leer y escribir, memoriza poemas e historias, escribe un papel y se pone en contacto con la literatura, así la educación musical sigue la misma progresión: un niño juega, canta, baila, da palmas, actúa y reacciona, basando cada cosa en la imitación. (Wuytack, 1992, p.21)

Partiendo de los grados primarios, el niño aprende a leer y escribir y cantar por rutina; los aspectos pragmáticos y cognitivos se equilibran. Pero no es suficiente cantar, tocar y bailar activa y creativamente: el niño tiene curiosidad y deseo de descubrir otros componentes de la literatura musical.

Tal como nos indican Villena, Vicente y Vicente (1998), las pedagogías activas, que datan de finales de siglo XIX, podrían describirse como un movimiento musical basado en el campo de la psicología y la pedagogía. Estas pedagogías tienen su fundamento en el método de Carl Orff, aunque añadiendo aportaciones propias pertenecientes a investigaciones etnomusicológicas o de su acercamiento con las músicas folclóricas de los distintos pueblos.

Además, dicha metodología prima la actividad en los alumnos y posibilita a los alumnos crear música, incluyendo contenidos rítmicos, melódicos, tímbricos, etc. En definitiva, se trata de creaciones tanto individuales como colectivas que, por medio de la voz, la capacidad expresiva de los gestos corporales, y la percusión corporal, permiten la expresión musical de un modo sencillo y original.

No obstante, a pesar de la originalidad del método Orff, siendo este el fundamento de la educación musical posterior, las necesidades educativas han ido variando y, por tanto, han surgido discípulos suyos, quienes han añadido aportaciones bajo su prisma. Este es el caso, entre otros, de Jos Wuytack, cuya perspectiva surgió como respuesta a la necesidad de una representación gráfica de la música que ayude a la memorización en los alumnos (Nicolás & Liébana, 2016).

Además, en relación con la problemática presentada, Wuytack y Palheiros (2009) hacen hincapié en la dificultad implícita de la percepción musical, “cuando escuchamos una obra no podemos ver su estructura dado que la percepción musical ocurre en el curso del tiempo” (p.45). Esta dificultad incide negativamente en los procesos cognitivos como la atención y en la memoria de los oyentes quienes, al no ser capaces de agrupar y ordenar la información percibida a través de la vía auditiva, acaban obstruyendo los procesos de memoria y atención necesarios para la comprensión.

Posteriormente, esta aportación de Wuytack ha tomado la forma de un método nuevo denominado “Audición musical activa”, cuyo elemento clave está relacionado con la necesidad visual mencionada en el apartado anterior, y este, ha pasado denominarse con el nombre de “musicograma”. Esta herramienta supone una representación gráfica de un fragmento u obra musical que emplea signos no convencionales, distintas a la notación convencional, que permite a una persona inexperta comprender los elementos constituyentes de la música de un modo rápido.

Del mismo modo que Wuytack hace uso de los fundamentos de sus predecesores, otros autores como Aguilar (2002) han continuado una práctica similar, la cual en este caso se refiere al mismo musicograma. En el caso de la teoría de Wuytack, son los mismos docentes quienes han de analizar la obra en cuestión y confeccionar el musicograma para adaptarlo a las necesidades de sus alumnos. Sin embargo, según el enfoque de Aguilar (2002), son los mismos alumnos quienes han de desarrollar el musicograma, para lo cual es necesario el análisis de los elementos del fragmento musical, es decir, la forma desde lo más general hasta lo más concreto.

El objetivo de dichas actividades, según la autora, es de dotar a los alumnos de habilidades que les permitan relacionar la audición musical con unos significados verbales o no verbales a través de expresión corporal y plástica y propuestas creativas.

Para hablar de audición activa es preciso realizar un acercamiento al concepto de su propio autor. Jos Wuytack, a partir del cual realizar un recorrido teórico del resto de aportaciones en relación a la misma temática. Tal como la definen Wuytack y Palheiros

(2009), la audición activa es “una audición intencional y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente” (p.44), en contraposición a lo que sería una audición pasiva, la cual implica un bajo nivel atencional. Además, tal como indica Gimeno (2015),

Implica al oyente como elemento esencial del proceso de comunicación que se produce con la música, considerando que para llevarla a cabo son necesarios unos conocimientos mínimos de las obras, así como una experiencia cultural que permita interpretar de manera correcta los mensajes que la propia música conlleva. (p.87)

Wuytack (citado en Hernández, Hernández, & De Moya, 2011) entiende la audición activa como un proceso en el cual han de interactuar los siguientes planos:

- **Plano sensorial** – relacionado con las emociones y las sensaciones que evoca la música
- **Plano descriptivo** – se trata del plano que descubre la realidad o el mundo de la imaginación a través de una historia o cuento
- **Plano musical** – es el vinculado al reconocimiento de los elementos musicales, como ritmos, motivos melódicos, registro, intensidad, timbre, etc.

Además, es preciso tener en cuenta la clasificación de Schaeffer (2003) sobre las funciones de la escucha, en la cual encontramos cuatro distintos niveles que parten de la percepción de unos indicios hasta llegar a la comprensión de la música como signos con sentido, lo cual podríamos entender como una meta-escucha. Sin embargo, es el tercer nivel que mayor interés genera ya que se adecua a nuestra definición de lo que es la audición activa, que el autor define como calificación del objeto sonoro, es decir, la capacidad de distinguir múltiples aspectos de una percepción sonora. Dicha cualidad dependerá de las experiencias previas y del interés o inquietud por el objeto sonoro.

A su vez, Sanuy y Pliego (2015) distinguen entre oír y escuchar, relacionando el primer concepto con una acción rutinaria que no requiere atención especializada, o también denominado como audición periférica. En cuanto al acto de escucha, consideran que este “supone concentrar o focalizar el interés” (p.196), lo cual recibe la denominación de escucha

centralizada. Además, precisan en que la audición consciente implica nuestra inteligencia y supone “discriminar, conocer, nombrar localizar, comprobar, diferenciar” (p.202).

Por su parte, Casas (2001) habla de escucha consciente, la cual implica la discriminación e interiorización de elementos del discurso musical, como la melodía, el ritmo o la armonía, lo cual a su vez permite la comprensión y el disfrute de la música.

También en relación a la audición activa, Sanuy y Pliego (2015) apuntan la necesidad de un ambiente en el cual predomine el silencio de carácter “expectante de confianza e interés” (p.204). Este requisito, según ellos, ha de conseguirse a través de acciones “gestuales, motoras, vocales o de otro tipo” (p.204), además se sugiere la prioridad de las respuestas no verbales, ya que estas favorecen a los alumnos con menor capacidad de reacción.

A su vez, Cano y Nieto (citado en Berrón, 2016) entienden que para llegar a una escucha atenta, el proceso ha de ser gradual, permitiendo la adquisición de capacidades como “la disciplina del silencio, la memoria, la comparación, el descubrimiento, la concentración y la creatividad” (p.35).

De manera análoga, Gimeno (2014) detalla este proceso del desarrollo auditivo, con unos pasos concretos, que aparecen a continuación:

- Experimentación del sonido de un modo correcto
- Evocar el amor por el sonido
- Desarrollo de la memoria auditiva a través de la imaginación
- Alentar “la conciencia sensorial, afectiva y mental del mundo sonoro” (p.172)

2.3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ACTUALES

Para la elaboración del presente capítulo se accedió a diversas fuentes bibliográficas tanto de formato físico, es decir, todo el material disponible en las bibliotecas de la Universidad de Valladolid y la Biblioteca Pública de Segovia, como en formato digital, es decir, las relacionadas con buscadores en bases de datos que recopilan artículos académicos a nivel mundial como JSTOR, Dialnet o Google Scholar, además de repositorios de trabajos de Fin de Master y Tesis Doctorales como UVaDoc y TDX. Por último, se tuvieron en cuenta artículos de revistas como Eufonía y Cuadernos de Pedagogía, debido a que estas recogen experiencias del profesorado.

No obstante, una vez construido el marco teórico sobre los conceptos clave, la audición activa y la lateralidad a partir de todo el cúmulo de información al respecto, ha surgido una limitación cuya solución es el motivo de la creación de este apartado. Dicha limitación reside sobre dos motivos principales: el primero se refiere a que el propio marco teórico arroja luz sobre el tema en cuestión, pero por lo contrario no presenta de un modo claro cuál es la realidad investigadora sobre dichos temas.

El segundo motivo se refiere a una cuestión de más trascendencia que es la visibilidad, entendida como el reconocimiento que perciben las distintas áreas de conocimiento dentro de los medios existentes para la divulgación del nuevo conocimiento, entendiendo que no todas ellas disfrutan de la misma repercusión (de Rodríguez–Hoyos, Calvo Salvador y Fernández–Díaz, 2012). Este es el caso de la educación musical, y es por ello por lo que considero imprescindible dedicar espacio a los trabajos de la misma área no solo por el mero hecho de mostrar, sino motivar a la reflexión crítica a los lectores sobre esta realidad.

Teniendo en cuenta que la inmensa mayoría de las investigaciones de las últimas décadas se encuentran en formato digital, de aquí en adelante los resultados y conclusiones presentadas en referencia a dicha búsqueda serán de tipo digital. Tal como es de suponer, dadas las facilidades de acceso a la información en la actualidad, los resultados iniciales de la indagación sobre los descriptores “audición musical activa”, “lateralidad” y “laterality” fueron complejos de abarcar, razón por la cual fue necesario contrastar estos hallazgos con las necesidades, la adecuación y la relevancia para nuestra investigación.

Finalmente, los artículos que sobrepasaron los filtros anteriormente mencionados fueron un total de 42, lo cual además permitió una mayor manejabilidad de los datos. Sin embargo, el número tan limitado de documentos seleccionados nos lleva a dos posibles motivos: por una parte, podríamos suponer que la temática del presente estudio resulta

excesivamente concreta, o bien, que la realidad investigadora en los temas de la audición activa y de la lateralidad es bastante reducida. Para entender mejor las razones de dicho fenómeno es preciso profundizar más en los documentos que componen dicha selección, lo cual se realizará en el próximo apartado.

A partir de esta base teórica se obtuvieron tres grandes categorías que son: “La educación musical auditiva”, “La lateralidad” y “La psicomotricidad”. Tal como se puede observar en los datos reflejados en el gráfico a continuación (Figura 1), las categorías relacionadas de un modo más directo con el objeto de estudio del presente trabajo, es decir, “la educación musical auditiva” y “la lateralidad” resultan predominantes. No obstante, estos datos no ofrecen una información muy valiosa más allá de reflejar las proporciones del propio marco teórico, es decir, que se observa un equilibrio entre las categorías empleadas por cada temática.

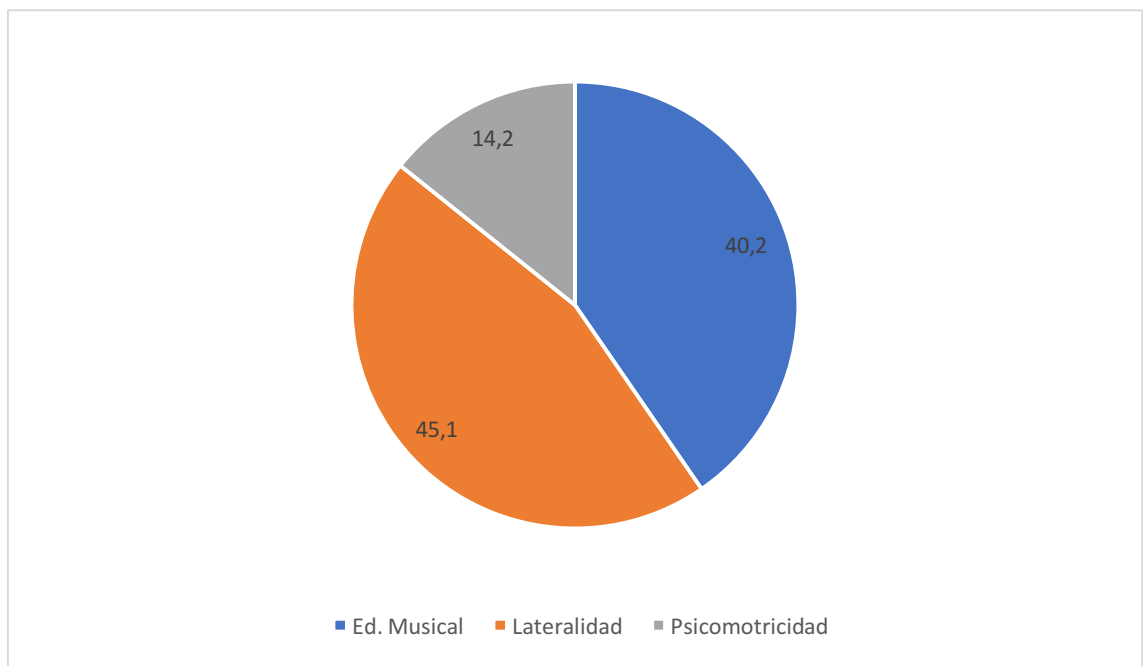


Figura 1. Estado de la cuestión. Categorías.

Fuente: elaboración propia.

Para ello se establecerán las siguientes subcategorías:

- La audición activa, innovación y sus influencias en el desarrollo de habilidades
- El estudio de la lateralidad a nivel neurológico
- El estudio de la lateralidad y sus influencias en el desarrollo de habilidades
- El papel del entrenamiento musical auditivo en el desarrollo de capacidades cognitivas
- La percusión corporal y sus influencias en el desarrollo de habilidades
- Revisiones bibliográficas

Estas subcategorías fueron obtenidas a partir de los resultados de la indagación bibliográfica. En cada subcategoría se hará una síntesis de los aspectos más relevantes de las investigaciones consideradas adecuadas para trazar el estado de la cuestión propiamente dicho.

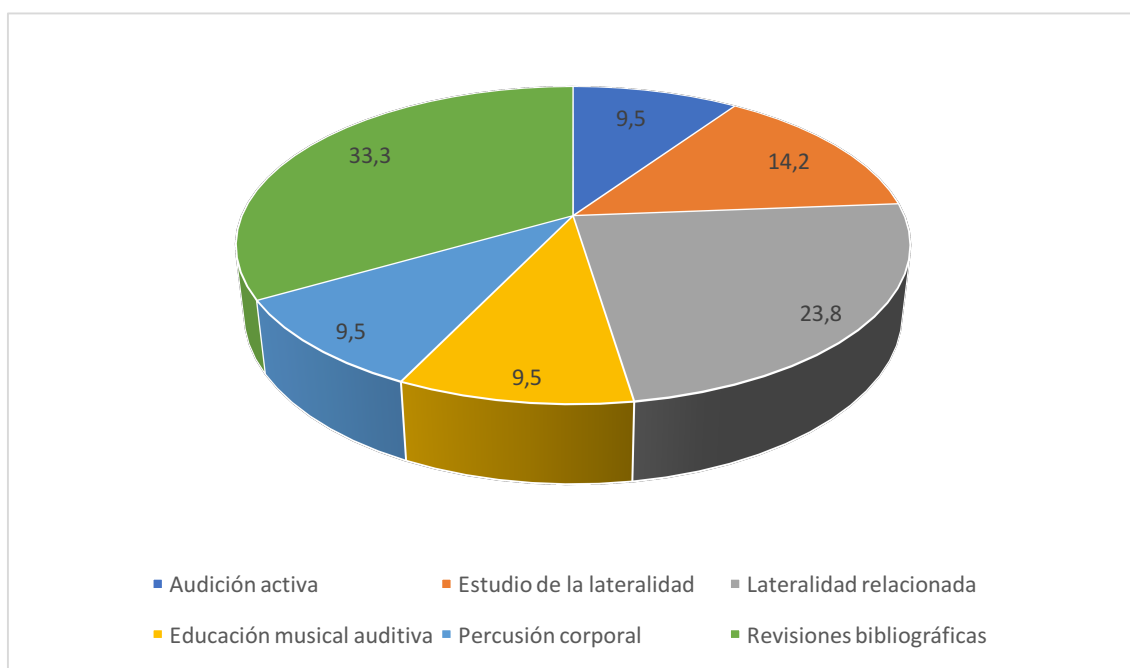


Figura 2. Estado de la cuestión. Subcategorías.

Fuente: elaboración propia.

2.3.1. La audición activa, innovación y sus influencias en el desarrollo de habilidades

Este apartado engloba investigaciones basadas en la audición activa, su eficacia en el desarrollo de destrezas, o bien, intentos de mejorar dicha metodología con el fin de adecuarla a las necesidades de la educación actual.

Los resultados de dicha búsqueda ofrecen una perspectiva sobre las investigaciones relacionadas con la audición activa bastante negativa, ya que esta supone solo cuatro del total de los artículos, o bien, un 9,5% del total. Estos datos muestran la evidencia de que apenas se ha investigado sobre esta metodología y que, en caso de ser aplicada, esta se ha limitado a los contornos del aula.

Sin embargo, cabe destacar un aspecto positivo en los resultados, que es el relacionado con la fecha de publicación de dichos estudios: tres de los cuatro estudios datan de los dos últimos años, lo cual podría ser el indicio de que nos encontremos en un periodo en el que el interés por la metodología activa esté aumentando.

Una vez presentados los datos cuantitativos es preciso hablar del fondo de dichos estudios. Por una parte, nos encontramos con tres estudios que basan su trabajo en la creación de una intervención didáctica, inspirada en la metodología de la audición activa, para su posterior aplicación en un entorno educativo. Las propuestas de López (2017) y Hernández, Hernández & Moya (2011) se centran en el entorno infantil, mientras el esbozo de Nikolov (2016) abarca la etapa primaria.

Es preciso destacar que los tres estudios tratan de presentar las actividades auditivas a través un hilo motivador, sea este un cuento relacionado con las audiciones, o bien, las mismas audiciones que poseen un contenido implícito relacionado con una historia concreta (bandas sonoras).

Por último, cabe hablar de la investigación de Nicolás & Liébana (2016), en la cual lo destacable en relación con el resto de investigaciones de la subcategoría es el hecho de innovar sobre el recurso didáctico musicograma, adaptándolo a las necesidades actuales del aula y su perspectiva de la audición activa, pasando a denominarse musicomovigrama.

2.3.2. El estudio de la lateralidad a nivel neurológico

En esta subcategoría se recogen investigaciones que probablemente resulten en cierto modo ajenas al campo de las ciencias sociales; no obstante, son estudios a nivel neurológico que nos ayudan a comprender tanto el origen de la asimetría hemisférica como en qué dirección está orientada la investigación relacionada con la lateralidad.

La totalidad de los artículos recogidos en esta subcategoría es de ocho, es decir, el 14,2% de la totalidad de los documentos. Dada la amplitud de las investigaciones relacionadas con este campo y el hecho de que en el marco teórico se lleva a cabo una retrospectiva del recorrido de los estudios sobre la lateralidad, en este apartado se incluirán los documentos que guardan relación con la asimetría hemisférica desde el año 2013 hasta abril de 2017.

En primer lugar, es preciso destacar el trabajo del equipo investigador de Ockenburg et al. (2013, 2014, 2015, 2017), cuyo trabajo en los últimos años ha permitido el descubrimiento de cuestiones tan relevantes en cuanto al génesis de la lateralidad que suponen un cambio en cuanto al conocimiento científico en el área.

A diferencia de los artículos mencionados, que investigaban el origen de la lateralidad y descubrían su origen en la columna vertebral, otros estudios, como en el caso de Guy & Clyde (2014), trasladan el objetivo de su investigación a los procesos que transcurren en la corteza cerebral en relación con la asimetría hemisférica. Y por último, Frässle, Krach, Paulus & Jansen (2016), centran su trabajo en el estudio de la relación de la lateralidad y la expresión facial.

2.3.3. El estudio de la lateralidad y sus influencias en el desarrollo de habilidades

El motivo de la constitución de la presente subcategoría reside en la necesidad de encontrar estudios de una índole similar al objeto del propio estudio. De ahí que en este apartado se incluyeran estudios que, a través de distintos aprendizajes, traten de estimular la lateralidad. Es preciso destacar que esta subcategoría es una de las dos que más estudios reúne con un total de diez artículos, o bien, un 23,8%.

Este dato, a priori, nos indica que la lateralidad es un tema de interés dentro del campo de las ciencias sociales del mismo modo que en las ciencias naturales, razón por la que nos detendremos en los estudios más relevantes y su tipología.

De ahí que comencemos destacando el trabajo de Mayolas, Mayolas & Reverter, y Mayolas, Villarroya & Reverter (2011, 2015, 2010, 2010), el cual, en la última década, se ha

centrado en cuestiones como el análisis de la evolución de los fenotipos de lateralidad en diferentes edades, en función del género, o bien, la lateralidad en función de la comprensión lectora, el razonamiento matemático y la concentración. También cabe destacar el estudio relacionado con la distribución de la carga en la planta dependiendo de la dominancia lateral.

Lo que tienen en común los trabajos citados en el apartado anterior es el Test de lateralidad (Mayolas, 2003), el mismo que ha sido seleccionado para la medición de las nociones de la lateralidad, por lo que se consideró necesario indagar a fondo sobre este y sus aplicaciones en otros estudios.

Resulta de interés destacar el estudio realizado por De la Rosa (1990), el cual es el único encontrado que relaciona de un modo directo la lateralidad y la música. Dicho estudio se desarrolló con invidentes y, según sus resultados, el entrenamiento musical determina la lateralidad manifiesta.

Por último, nos encontramos con una serie de investigaciones como la que relaciona la lateralidad con el rendimiento en matemáticas (Barrero, Vergara-Moragues, Martín-Lobo, 2016) o bien, la lateralidad con las inteligencias múltiples y la creatividad (Serrano, Salguero & Fernández, 2015). También llaman la atención los trabajos que se vinculan con la musicoterapia activa (Fernández, 2008), lo cual nos ayuda a reafirmar lo que se intuía a través de los datos, es decir, que en la actualidad existe un gran interés en torno a la lateralidad, cuya consecuencia es la creciente exploración de las posibilidades que pudieran hallarse en relación con otras áreas.

2.3.4. El papel del entrenamiento musical auditivo en el desarrollo de capacidades cognitivas

En el presente apartado se incluirán artículos cuyos objetos de estudio pretenden demostrar de qué modo el entrenamiento musical auditivo influye en el desarrollo de las personas. Al igual que en la subcategoría de la audición activa, el número de documentos seleccionados es bastante reducido, es decir, cuatro artículos o un 9,5%. No obstante, el motivo de este valor tan pequeño no reside exclusivamente en la ausencia de trabajos de esta índole, sino en que gran parte de los estudios encontrados fueron realizados décadas atrás y, además, mediante un diseño experimental, que probablemente no resulte el más adecuado para tal finalidad. Este es el caso de Madsen & Forsythe (1973), cuyo estudio pretendía averiguar si la escucha de música en una población podría traducirse en respuestas académicas.

Por otra parte, nos encontramos con dos investigaciones con un diseño similar, aunque de creación reciente, que en el primer caso nos demuestra cómo la escucha focalizada o atenta puede mejorar el rendimiento en cuanto a los elementos significativos percibidos (Campbell, 2013). En el segundo caso el estudio se centra en contrastar el rendimiento escolar de alumnos que reciben formación instrumental grupal en relación con los que no la reciben (Prichard, 2012).

Por último, cabe destacar el estudio de Casas (2001), que presenta una serie de evidencias para considerar los aprendizajes teórico-prácticos de la música como imprescindibles para un desarrollo infantil consolidado.

2.3.5. La percusión corporal y sus influencias en el desarrollo de habilidades

Tal como se detalló en el apartado sobre el Método BAPNE en el marco teórico, existía la necesidad de indagar sobre esta área de conocimiento con el fin de fundamentar la intervención didáctica. De ahí que la búsqueda bibliográfica se haya limitado a estudios relacionados con el método mencionado, que en definitiva es un método de percusión corporal.

Los estudios encontrados fueron cuatro, lo que supone un 9,5% de la totalidad de los estudios, la mayoría de los cuales se centran en las influencias de la metodología BAPNE a nivel neurológico (Jauset-Berrocal, Tripovic & Romero-Naranjo, 2014; Trives-Martínez & Vicente-Nicolás, 2013). Por otra parte, Romero-Naranjo & Romero-Naranjo (2013) focalizan su atención en las diferencias entre géneros en relación con la adquisición de los patrones de percusión corporal.

Y por último, la investigación de Romero-Naranjo & Castillo-Martínez (2011), nos muestra el vínculo que el autor de la metodología BAPNE establece con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

2.3.6. Revisiones bibliográficas

En esta última subcategoría tendrán lugar trabajos cuya finalidad ha sido establecer el estado de la cuestión de sobre una determinada materia. Esta categoría es la que posee un peso significativo dentro del panorama de investigaciones, teniendo en cuenta que representa un 33,3% de la totalidad de los documentos consultados.

Tal como se podrá observar a continuación, se encontraron revisiones bibliográficas para cada una de las subcategorías presentadas. No obstante, dada la ausencia de una dimensión práctica de estas, se decidió la inclusión en apartado diferente.

En cuanto a la temática correspondiente a la audición activa son dos los documentos que se consideraron adecuados para el presente apartado: el primero de los cuales lleva a cabo una fundamentación teórica acerca de la audición activa y, en concreto, sobre la herramienta clave de esta metodología, es decir, el musicograma. Asimismo, presentan la tipología de musicogramas junto con varios ejemplos prácticos (Montoya, Montoya & Francés, 2009). En segundo lugar, cabe destacar el trabajo de Villena, Vicente & Villena (1998), cuya finalidad es esbozar un marco teórico en referencia a las metodologías musicales activas, presentando un breve resumen de los aspectos claves de cada una; de ahí el interés de este trabajo para la constitución del propio marco teórico.

Por otra parte, en cuanto a la temática relacionada con la lateralidad y su estudio a nivel neurológico, es imprescindible mencionar dos investigaciones que recogen el estado de la cuestión sobre esta área de conocimiento y, en concreto, sobre los mecanismos que posee el cerebro de interacción entre los hemisferios (Ockleburg, Himsein, Beste & Güntürkün, 2014) o bien, sobre la vinculación de dificultades cognitivas y emocionales con la dominancia lateral (Corballis, 2014). También es preciso destacar el trabajo de las siguientes revisiones bibliográficas que recogen fundamentos teóricos sobre la lateralidad, por una parte relacionada con el rendimiento deportivo (Bejarano & Naranjo, 2014) y, por otra, relacionada con las nuevas corrientes metodológicas que impregnan el desarrollo de la lateralidad, las Inteligencias Múltiples o la creatividad (Serrano, Salguero & Fernández, 2015).

Las revisiones relacionadas con la educación musical auditiva fueron las más frecuentes en esta búsqueda, cuyos resultados por una parte mostraron trabajos relacionados con el análisis de los libros de texto y el tratamiento de la audición musical (Gimeno, 2014), o el empleo de la música cinematográfica (Botella & Gimeno, 2014). Por otro lado, se consultaron líneas de investigación cuyo objeto de estudio era la influencia del entrenamiento musical para el desarrollo cognitivo, como es el caso de Rusinek (2003) y Botella & Gimeno

(2015) y, también, la vinculación de la psicología con la educación musical y emocional (Lacárcel, 2003). Y por último, cabe destacar dos investigaciones que tienen la educación musical de fondo aunque el elemento destacable no sea este mismo. Es el caso del trabajo de Soria (2013), que destaca por su diseño metodológico y, en concreto, por el uso del estudio de caso para extraer la realidad musical del aula infantil. Y también resulta destacable la reflexión crítica que realiza Odena (2015) sobre la realidad de la educación musical actual desde una perspectiva ajena al sistema educativo nacional.

Por último, es preciso resaltar el trabajo de Vicente-Nicolás & Alonso-Sanz (2013) y Llauradó (2008), cuya temática es la psicomotricidad. A través de dichos estudios los autores pretenden evidenciar la importancia del movimiento y las pautas para su adquisición en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en particular, en la educación musical.

3. METODOLOGÍA

3.1. INTRODUCCIÓN

Una vez presentada la fundamentación teórica y habiendo analizado el estado de la cuestión sobre la temática del estudio, es preciso presentar los pilares metodológicos que han condicionado las decisiones tomadas en cuanto a la trayectoria y las vías a través de las cuales nos hemos acercado a la realidad de nuestro objeto de estudio. Bajo el prisma de Krause (1995), se trata del “modo cómo reducimos complejidad (enfocamos) y cómo establecemos relaciones, ya sean de pertenencia, de semejanza, de covariación, de causa efecto, etc.” (p.20).

El fin último de esta investigación es confirmar la validez de la metodología de la audición activa para el desarrollo y, como consecuencia, la consolidación de las nociones sobre la lateralidad en los alumnos de la última etapa de la Educación Infantil. Además, se pretendía que nuestra exploración sirviera para comprender el modo en el que desarrollan los contenidos relacionados tanto con las metodologías musicales activas como con la lateralidad.

Teniendo en cuenta los objetivos anunciados resultaba necesario, por una parte, la creación de una intervención concreta impregnada en la metodología de la audición activa y, a su vez, un instrumento que nos ayudara a medir la influencia de dicha intervención sobre los alumnos. Y por otra, la voluntad de comprender cuál era el tratamiento las áreas mencionadas anteriormente, sobre todo de las particularidades de dichas realidades, implicó la búsqueda de una técnica de obtención de datos, idónea para nuestra perspectiva investigadora (Rodríguez, Gil & García, 1999).

De ahí que el diseño de nuestra investigación ha sido mixto, teniendo en cuenta que, para primera parte del objetivo, el instrumento utilizado posee un carácter predominantemente cuantitativo y, la segunda, requiere de unas técnicas más bien cualitativas que ayuden a la comprensión, como son la entrevista y el análisis de documentos en diferentes formatos. Además, tal como sugiere Hammersley (citado en Flick, 2015), que se basa en la evaluación mutua de los resultados, la presencia de técnicas cuantitativas y cualitativas significaría, además de la evidente implicación de ambos paradigmas, un aporte de rigurosidad a modo de la triangulación de métodos.

3.2. PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Un paradigma tal como lo define Guba (citado en Denzin & Lincoln, 2012), sería “un conjunto básico de creencias que guían la acción” o bien, podría comprenderse a modo de prisma a través del cual el investigador comprende la realidad y consecuentemente focaliza la investigación.

Tal como recoge López-Pastor (1999) existen dos paradigmas en educación: el paradigma positivista cuantitativo y el paradigma naturalista o cualitativo que subyacen de las tres racionalidades (técnica, práctica y crítica) basadas en “Los intereses Constitutivos del Saber” y que corresponden a los intereses instrumentales, éticos y emancipadores.

En cuanto al paradigma cuantitativo, el cual está guiado por el interés instrumental de la racionalidad técnica, este pretende adecuar a los procesos educativos a unas leyes científicas generales, considerando a las personas como objetos de estudio y sus conductas aptas de ser operativizadas y enmarcadas en patrones estables. Los diseños empleados tienen un carácter experimental acusado, enfocados en todo momento a la optimización de los procesos con el fin de conseguir el producto final deseado.

Por otra parte, el paradigma cualitativo o naturalista, basado en los intereses éticos y emancipatorios, no se limita solamente a la descripción sino trata de comprender y dar una interpretación de los mismos procesos educativos. En contraposición al paradigma positivista, el naturalista no pretende adecuar a la realidad educativa a unas teorías generales sino la teoría surge de la realidad social, lo cual a su vez implica que el método difiere según la situación.

3.3. DISEÑO

En este apartado se enunciará una aproximación al diseño de la investigación, sobre el cual es preciso tener presente que, tal como indica Flick (2015) “un buen diseño debe de ser al mismo tiempo sensible, flexible y adaptable a las condiciones del campo y, en esto, estar abierto a nuevas ideas derivadas (...) durante el progreso de la investigación” (p.76). Acorde a la declaración anterior se posicionan Denzin & Lincoln (2013), quienes entienden que el proceso de investigación cualitativa “implica una serie de decisiones de distinta índole que (...) se van modificando, afinando, perfeccionando a lo largo del tiempo y se vinculan profundamente con el investigador” (p.11). Además, estos autores van más allá de los límites de la propia investigación considerando que “el investigador siempre pregunta más profundamente cómo pueden utilizarse las prácticas de la investigación cualitativa para ayudar a crear una sociedad democrática libre” (Denzin & Lincoln, 2013, p.33).

Dado que el primer objetivo de la investigación pretende dar respuesta a la incidencia que la propuesta de intervención ofrece para el desarrollo de la lateralidad en los alumnos de la última etapa de Infantil, lo más coherente para valorar si el proceso ha ayudado a la consolidación de las nociones sobre lateralidad fue la elección un test de tipo diagnóstico. El empleo de un instrumento de medición implica que parte del diseño metodológico será cuantitativo, debido a que la información resultante del mismo poseía un carácter numérico.

En cuanto a esta parte cuantitativa es preciso señalar, debido al contexto social en el cual se desarrolló la investigación, la imposibilidad de una designación aleatoria del grupo y, por tanto, “la carencia de un control total sobre la situación” (Bono, 2012, p.5); podemos encuadrar el trabajo en un diseño cuasi-experimental con un solo grupo pretest - posttest. Esta ausencia de control, según Pérez (2000), “se produce básicamente por la imposibilidad de manipular la variable independiente y por las dificultades de asignar aleatoriamente los sujetos a las condiciones experimentales” (p. 331).

Por otra parte, los siguientes objetivos del presente trabajo pretenden comprender el discurso de los profesores en cuanto los temas principales de nuestra investigación, es decir, la audición activa y la lateralidad. Además, resulta de interés conocer las posibles similitudes de la práctica docente con la metodología activa de la intervención. Para acercarse a este tipo de realidad y comprender la praxis de los docentes es insuficiente consultar las normas legales, las programaciones y después hallar la media aritmética; de ahí la inclusión de elementos cualitativos en la investigación.

Cuando nos referimos a elementos cualitativos se trata del uso de técnicas de recogida de datos como la entrevista semi-estructurada, que nos dará distintas perspectivas sobre cómo se trabaja la audición musical en aula, y también cabe destacar otros instrumentos de recogida de datos como las reproducciones gráficas de los alumnos y el diario de investigador, que pueden aportar información valiosa en relación al desarrollo de la intervención.

3.3.1. Descripción de la muestra

Cuando se trata de una elección de una muestra, esta depende en primer lugar de las posibilidades de acceso que se presenten y, además, de las posibilidades temporales que se poseen para llevar a cabo la investigación; en nuestro caso unas posibilidades temporales escasas. En lo referente al muestreo del grupo en el cual se aplicó la intervención, dado que se trata de un diseño cuasi-experimental, es admisible que este no fuera aleatorio; así pues, la muestra fue seleccionada por conveniencia. En nuestro caso, las posibilidades del acceso por una parte requerían que el centro fuera de un carácter concertado o privado por las facilidades a nivel burocrático para acceder al campo y, por otra, por el conocimiento de la profesora del grupo seleccionado por parte de los tutores.

El grupo seleccionado en cuestión se componía por 24 alumnos y alumnas, 13 de los cuales eran chicos y 11 eran chicas. Todos ellos, con edades comprendidas entre los cinco y los seis años, formaban una clase de la última etapa de Infantil de uno de los centros concertados de la ciudad de Segovia. Dentro del grupo ningún alumno o alumna destacaba por requerir una atención específica e individualizada distinta al resto de compañeros (Tabla 1).

Tabla 1.

Tabla de frecuencias para la variable "sexo"

	Sexo	n	%
Válidos	Masculino	13	54,17
	Femenino	11	45,83
	Total	24	100,0

En cuanto a la elección de los participantes en la entrevista se pretendía implicar, en primer lugar, a las personas que han presenciado el desarrollo de la intervención. En este caso, estas personas fueron la profesora, la alumna en práctica y el resto de alumnos, lo cual sugiere tres puntos de vista a través de los cuales construir una realidad transcurrida. Para la elección de uno de los alumnos se ha atendido a una de las alternativas para el muestreo que propone Patton (citado en Flick, 2015), es decir, la selección según "la intensidad", que se basa en escoger los casos cuyos rasgos se presentan con mayor nitidez.

Además, se ha considerado la inclusión de otros profesionales de la educación musical del centro que pudieran aportar más nociones sobre la metodología musical en el aula.

3.3.2. Intervención didáctica

3.3.2.1. Introducción

La presente intervención didáctica está diseñada con la finalidad de facilitar la consolidación de las nociones sobre lateralidad en el alumnado de la última etapa de Educación Infantil desde una perspectiva musical. Para dicho diseño se ha partido, en primer lugar, de las teorías preexistentes sobre la Audición activa cuyo máximo representante es Jos Wuytack. Por otra parte, en cuanto al concepto de lateralidad, se han tenido en cuenta los fundamentos teóricos de la metodología BAPNE sobre percusión corporal y lateralidad (Naranjo, 2012). Para el contraste de las nociones adquiridas nos serviremos del Test de Valoración de la Lateralidad, que se aplicará al inicio y tras la finalización de la intervención.

3.3.2.2. Contexto educativo

El centro educativo en cual se desarrolló el trabajo de campo de la investigación es el colegio concertado “Madres Concepcionistas” de Segovia, el cual está ubicado en el Casco antiguo de la ciudad. Se trata de un colegio con larga tradición docente que involucra los valores cristianos como un vehículo transversal de los procesos de aprendizaje. Además, cabe resaltar que el colegio posee una oferta bilingüe para sus alumnos.

En cuanto a los espacios en los que se desarrolló la investigación, el centro puso a disposición todos sus medios físicos y organizativos posibles, ejemplo de lo cual fue la cesión del amplio gimnasio en cual se realizó la primera sesión del test. No obstante, finalmente se consideró que el aula del grupo reunía las condiciones suficientes para el desarrollo de las actividades y, además, permitía cierta flexibilidad en cuanto a los tiempos y la dinámica.

El aula en concreto posee unas dimensiones bastante grandes, sobre todo en longitud, que permite la realización del test de lateralidad, que resulta la actividad más exigente en cuanto a espacio. Por otra parte, el aula está dotado con todo tipo de medios audiovisuales necesarios para reproducción de audiciones, como la proyección del musicograma diseñado para la ocasión.

3.3.2.3. Relación curricular

En este apartado se muestran las correspondencias entre la intervención aplicada en la investigación y los documentos legales vigentes por los que se rige la educación infantil en la actualidad. (Tabla 2, Tabla 3, Tabla 4)

Tabla 2.

Objetivos de etapa

Documento legal	Objetivos de etapa
DECRETO 122/2007	<ul style="list-style-type: none">- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.- Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Tabla 3.

Relación curricular de la intervención. (I)

Área	Lenguajes: Comunicación y representación
Objetivos de área	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. - Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada. - Descubrir e identificar las cualidades sonoras de la voz, del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano y de algunos instrumentos musicales. Reproducir con ellos juegos sonoros, tonos, timbres, entonaciones y ritmos con soltura y desinhibición. - Escuchar con placer y reconocer fragmentos musicales de diversos estilos. - Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.
Contenidos	<p>Bloque 3. Lenguaje artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ruido, sonido, silencio y música. Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria, de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave). - Audiciones musicales que fomenten la creatividad. Actitud de escucha e interés por la identificación de lo que escuchan. - Aprendizaje de canciones y juegos musicales siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo. - Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical. <p>Bloque 4. Lenguaje corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. - Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Conocimiento y dominio corporal. Orientación, organización espacial y temporal. - Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal individuales y compartidos.
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar y etiquetar imágenes, carteles, fotografías, pictogramas y cuentos. - Dibujar escenas con significado y describir el contenido. - Reproducir canciones y ritmos aprendidos. - Reconocer algunos instrumentos musicales por su sonido y reproducir ritmos con ellos. - Reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación, característicos de la lengua extranjera, en canciones o rimas. - Desplazarse por el espacio con distintos movimientos ajustados a las acciones que realiza. - Evocar y representar personajes y situaciones reales e imaginarias.

Tabla 4.

Relación curricular de la intervención. (II)

Área	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Objetivos de área	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima. - Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.
Contenidos	<p>Bloque 1 El cuerpo y la propia imagen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración del propio cuerpo y reconocimiento de las distintas partes; identificación de rasgos diferenciales. - Representación gráfica de la figura humana con detalles que le ayuden a desarrollar una idea interiorizada del esquema corporal. - Percepción de los cambios físicos que ha experimentado su cuerpo con el paso del tiempo: rasgos, estatura, peso, fuerza, etc. y de las posibilidades motrices y de autonomía que le permiten dichos cambios. - Valoración adecuada de sus posibilidades para resolver distintas situaciones y solicitud de ayuda cuando reconoce sus limitaciones. - Progresivo control postural estático y dinámico. - Dominio sucesivo del tono muscular, el equilibrio y la respiración para que pueda descubrir sus posibilidades motrices. - Disfrute del progreso alcanzado en el control corporal. - Coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino, adecuación del tono muscular y la postura a las características del objeto, de la acción y de la situación. - Destrezas manipulativas y disfrute en las tareas que requieren dichas habilidades. - Iniciativa para aprender habilidades nuevas, sin miedo al fracaso y con ganas de superación. - Nociones básicas de orientación espacial en relación a los objetos, a su propio cuerpo y al de los demás, descubriendo progresivamente su dominancia lateral. - Nociones básicas de orientación temporal, secuencias y rutinas temporales en las actividades de aula. <p>Descubrimiento y confianza en sus posibilidades de acción, tanto en los juegos como en el ejercicio físico.</p>
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, nombrar y diferenciar las distintas partes de su cuerpo, las de los otros y representarlas en un dibujo. - Reconocer las funciones y posibilidades de acción que tienen las distintas partes del cuerpo. - Realizar las actividades con un buen tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal adaptándolo a las características de los objetos y a la acción. - Lograr una cierta orientación espacial, entendiendo algunos conceptos básicos. - Confiar en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas, aceptar las pequeñas frustraciones y mostrar interés y confianza por superarse. <p>Confiar en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas, aceptar las pequeñas frustraciones y mostrar interés y confianza por superarse.</p>

3.3.2.4. **Actividades** - Secuencia de actividades - Ariadna y el vals de las estrellas

- Introducción - la presente actividad trata de presentar lo que musicalmente se denomina un vals, sirviéndose de un hilo conductor que en este caso es el cuento. La presentación del cuento de modo simultáneo a la música pretende trasladar la motivación intrínseca (la lectura del cuento) al concepto desconocido (la música de Shostakovich). La escucha del cuento y de la audición supondrá un preámbulo a las siguientes actividades, basadas en la expresión corporal y la expresión plástica, mediante las cuales se pretende desarrollar la lateralidad.
- Desarrollo de la secuencia

Al comienzo de la clase se anunciará al alumnado el propósito de la sesión, anunciaremos el cuento y les avisaremos de que presten atención a lo que le ocurra a la niña protagonista. Se procurará facilitar una atmósfera acogedora en el aula, con la luz atenuada, e incluso pediremos que cierren los ojos. La música comenzará en el quinto párrafo, mientras la protagonista está soñando, procurando de esta forma trasladar a los alumnos al sueño de Ariadna y al vals que ella escuchaba (Anexo III).

Tras la finalización del cuento y la audición, se harán preguntas sobre el cuento y la música:

- ¿Cómo se llamaba la protagonista?
 - ¿Cómo era Ariadna?
 - ¿Qué es lo que más le gustaba a Ariadna?
 - ¿Por qué sus padres estaban preocupados por ella?
 - ¿Qué soñó Ariadna?
 - ¿Qué música sonaba durante su sueño?
 - ¿Cómo describiríais la música? (ayudando con adjetivos)
 - ¿Y el cielo?
 - ¿Os apetecía moveros al son de la música al igual que a Ariadna?
-
- Expresión plástica del cuento y de la audición

La continuación de la primera parte de la actividad implicará la puesta en común de los adjetivos que nos aporta el cuento en cuanto al cielo (brillos de colores, entre luces blancas

y azules, destellos como diamantes, sonrisas y aplausos, etc.), lo cual ayudará al alumnado para activar conceptos que luego podrán representar. La finalidad de la actividad será que los alumnos y las alumnas representen sobre un mural la audición, es decir, la línea melódica, los instrumentos, las estrellas o todo lo que su creatividad les sugiriera. Para ello sería conveniente, en primer lugar, ejemplificar lo que se requiere de ellos y, por otra parte, que cada uno tenga un folio que después añadir al mural de la clase. El componente de lateralidad de esta actividad será el requisito de emplear ambas manos a la hora de dibujar.

- Presentación del musicograma sobre el vals

Antes de la presentación del musicograma, se repartirán pegatinas de colores que ayuden a distinguir la izquierda y la derecha que los niños pegarán en su mano. Posteriormente realizaremos un breve juego, a modo de calentamiento, tanto con órdenes de colores como con izquierda y derecha.

A continuación, se establecen los colores y las partes del cuerpo correspondientes. Dado que el proceso de enseñanza aprendizaje constará de más de una sesión, es posible la progresividad en la aplicación de los colores.

- Pegatina rosa - ubicada en un pie, para recordar la reverencia
- Pegatina verde - ubicada en la mano izquierda
- Pegatina roja - ubicada en la mano derecha
- Pegatina azul - ubicada en el pecho, para recordar formar pareja con el compañero
- Pegatina naranja - ubicada en el hombro izquierdo, para recordar el sentido del giro
- Pegatina cielo - ubicada en el hombro derecho, para recordar el sentido de giro
- Pegatina amarilla - en la rodilla derecha

Posteriormente, de modo progresivo, se irán enlazando los colores de las pegatinas con los colores del musicograma y con movimientos sencillos hacia la derecha y a la izquierda, lo cual facilitará la comprensión de la siguiente actividad.

- Enseñanza-aprendizaje de las actividades motrices – se procederá a la formación de dos filas, una enfrente de la otra.

- Primer paso - Color ROSA - los alumnos realizarán una reverencia de modo individual a lo largo de los cuatro primeros compases
- Segundo paso - Colores VERDE y ROJO - los alumnos de cada fila, cogidos de las manos, se moverán a la izquierda tras el aviso del color VERDE durante los primeros ocho compases de la frase y cambiarán hacia la derecha tras el aviso ROJO durante los segundos ocho compases de la frase. De modo simultáneo con cada paso, apretarán la mano que tienen a la izquierda o la derecha de su compañero/a según el sentido del movimiento. Además del uso de los colores se procurará reforzar los conceptos izquierda y derecha.
- Tercer paso - Colores AZUL y ROJO - los alumnos, tras el aviso AZUL, formarán parejas con el compañero que tienen enfrente y, durante los primeros ocho compases, chocarán sus palmas de forma horizontal, siendo la mano izquierda la que recibirá el golpe y la mano derecha la que percutirá sobre la mano del compañero. Este movimiento se alternará con cada paso. Al aviso de ROJO, formarán pareja con el compañero que tienen a la derecha.
- Cuarto paso - Color NARANJA - las dos filas se unirán formando un círculo. Tras el aviso de NARANJA, iniciarán un giro sobre su posición desde la izquierda hacia la derecha. El impulso de inicio será el choque de palmas con el compañero de la izquierda y finalizará con el choque con el compañero de la derecha, lo cual a su vez servirá de inicio del giro del compañero. Al completar el paso, el sentido de giro se invertirá CIELO.
- Quinto paso - Color AMARILLO - el alumnado procederá a percudir diferentes partes de su cuerpo con los compañeros que tiene alrededor, comenzando por el compañero de la izquierda. Cada cuatro compases chocarán sus dedos, sus antebrazos, sus rodillas y sus pies, por lo tanto, realizarán dos percusiones con cada compañero.
- Sexto paso - consistirá en el tiro de una pelota pequeña entre compañeros que se encuentran a la izquierda o la derecha. Para ello, se formarán grupos de cinco componentes y los alumnos tendrán que pasar la pelota, saltando el compañero contiguo según la orden verde o rojo.

Canciones de estimulación motriz (Wuytack, 1993)

▪ Introducción

A partir del manual que ofrece Wuytack (1993), se han seleccionado y adaptado un número reducido de canciones bajo el criterio de relación con la Audición activa y de la lateralidad. El denominador común de todas ellas es la sencilla línea melódica, sin la presencia de grandes intervalos y una letra repetitiva que facilita la adquisición y simultáneamente invita al movimiento corporal. Por otra parte, lo que les diferencia es la progresiva complejidad de los movimientos que se requieren en cada canción, lo cual podría resultar útil para secuenciar la enseñanza aprendizaje de las canciones según la acogida del grupo.

▪ Metodología

Para el proceso de enseñanza - aprendizaje de las canciones se sugiere la siguiente secuencia didáctica:

- Introducción: es preciso realizar un preámbulo con el fin de la preparación del alumnado para la tarea prevista, destacando el estímulo que supone la música para la generación de movimientos corporales
- Enseñanza-aprendizaje de la melodía: es necesaria la enseñanza de la melodía por semifrases, pudiendo emplearse un instrumento melódico que ayude a la interiorización de la línea melódica y a su vez, servir de elemento motivador.
- Enseñanza-aprendizaje de la letra junto con la melodía
- Enseñanza-aprendizaje de los movimientos
- Integración de todos los pasos

▪ Desarrollo de las actividades

A continuación se enunciarán las canciones seleccionadas y sus correspondientes adaptaciones.

• *La cabeza* (Wuytack, 1993)

Durante el desarrollo de la actividad se requiere señalar partes del cuerpo correspondientes a cada palabra, no obstante, en la actividad no se indica qué mano emplear en cada caso, ni tampoco si ha de realizarse algún otro movimiento simultáneo. Por lo tanto, de manera complementaria se sugiere el movimiento hacia la izquierda y la derecha mientras interpreta la canción y los movimientos corporales. También es conveniente realizar la

actividad mostrando las partes del cuerpo tanto con una mano como con otra, según la indicación del profesor (Anexo IV).

- *Tengo* (Wuytack, 1993)

Durante el desarrollo de la actividad se requiere señalar partes del cuerpo correspondientes a cada palabra, no obstante, en la actividad no se indica qué mano emplear en cada caso, ni tampoco si ha de realizarse algún otro movimiento simultáneo. Por lo tanto, de manera complementaria se sugiere el movimiento hacia la izquierda y la derecha mientras interpreta la canción y los movimientos corporales. También es conveniente realizar la actividad mostrando las partes del cuerpo tanto con una mano como con otra, según la indicación del profesor (Anexo V).

- *Para ti* (Wuytack, 1993)

En las instrucciones que ofrece el manual, se sugiere que la parte A conste de un baile libre; sin embargo, en nuestro caso nosotros formaremos dos círculos uno dentro del otro. El exterior se moverá a la derecha y el interior a la izquierda. Al finalizar la estrofa A el movimiento de los círculos se detendrá y los niños formarán pareja con quien tienen enfrente. Con la pareja formada, los niños realizarán un baile durante la estrofa B destacando la parte que se ha cantado en la parte del cuerpo que se ha cantado. La melodía se interpretará por el profesor con un instrumento melódico o con la voz (Anexo VI).

- *Cuando tú estás contento* (Wuytack, 1993)

La variación de esta actividad consistirá en que los movimientos corporales en cada estrofa se realizaran con el compañero contiguo según la señal en forma de color del profesor. Para ello, es preferible la formación de un círculo (Anexo VII).

- *Piqui Polka* (Wuytack, 1993)

Tal como indica el manual, la actividad requiere la formación de dos filas paralelas (con alumnos de un número par) con espacio prudente entre ellas. No obstante, la primera vuelta de cada estrofa se realizará cantando y la segunda realizará las siguientes acciones:

Salto hacia delante con una pierna durante cuatro tiempos, alternando Izquierda y Derecha tal como indica la partitura. Al finalizar los cuatro saltos darán las palmas con el compañero de la derecha. Posteriormente seguirán otros cuatro saltos hasta alcanzar sus compañeros de la fila paralela con quienes realizarán el choque de rodillas.

Después la letra variará según la siguiente orden que se lleve a cabo, es decir “uno dos y tres, salta a la derecha, salta para atrás, etc.” Teniendo en cuenta que los tiempos de cada frase son ocho, podrán realizar dos vueltas completas (Anexo IX).

- *Soy un muñeco alegre* (Wuytack, 1993)

De manera complementaria se sugiere el movimiento hacia la izquierda y la derecha durante la primera estrofa. Durante la segunda estrofa se realizarán los movimientos que sugiere la letra de la canción (Anexo X).

- *Lirilirilé* (Wuytack, 1993)

Contrariamente a las instrucciones de la canción, se sugiere el movimiento hacia la izquierda y la derecha mientras interpreta la canción y los movimientos corporales (Anexo XI).

- *La fiesta* (Wuytack, 1993)

En esta canción en la estrofa B es preferible que el profesor interprete la melodía mientras los alumnos realizan las acciones requeridas. En cuanto a la parte A, al igual que el resto de las actividades, ha de incluirse el movimiento hacia la izquierda y la derecha mientras interpreta la canción (Anexo XII).

- **Temporalización**

En este apartado se ofrece una estimación de los tiempos necesarios para el desempeño de los distintos apartados de la intervención, en cada uno de los cuales se detalla la duración de cada actividad. (Tabla 5, Tabla 6 y Tabla 7)

Tabla 5

Temporalización del cuento

Actividad	Tiempo
Lectura del cuento	20-30 min.
Expresión plástica	20 min.
Musicograma	15 min.

Tabla 6

Temporalización - actividades motrices

Actividad - Baile	Tiempo
Paso 1	2 min.
Paso 2	5 min.
Paso 3	10 min.
Paso 4	10 min.
Paso 5	10 min.
Paso 6	15 min.
Total aproximado	60 min.

Tabla 7

Temporalización canciones motrices

Canción	Etapas	Tiempo por etapas	Total, aproximado
<i>La cabeza</i>	Melodía	3 min.	10 min.
	Letra	2 min.	
	Movimiento	3 min.	
<i>Tengo</i>	Melodía	3 min.	10 min.
	Letra	3 min.	
	Movimiento	4 min.	
<i>Para ti</i>	Melodía	4 min.	15 min.
	Letra	3 min.	
	Movimiento	7 min.	
<i>Cuando tú estás contento</i>	Melodía	3 min.	15 min.
	Letra	5 min.	
	Movimiento	8 min.	
<i>Piqui Polka</i>	Melodía	3 min.	15 min.
	Letra	2 min.	
	Movimiento	10 min.	
<i>Soy un muñeco alegre</i>	Melodía	2 min.	10 min.
	Letra	2 min.	
	Movimiento	6 min.	
<i>Lirilililé</i>	Melodía	3 min.	10 min.
	Letra	5 min.	
	Movimiento	2 min.	
<i>La fiesta</i>	Melodía	2 min.	12 min.
	Letra	4 min.	
	Movimiento	5 min.	

- Recursos materiales

Equipo de música

CD con la grabación del Vals nº1 de Shostakovich (1938)

Pegatinas de colores

3.4. Técnicas de obtención de datos

(...) lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso...nuestra propia visión de las cosas afecta a la recogida de los datos. (Rodríguez, Gil & García, 1999, p.143)

En este apartado, además de plasmar las herramientas empleadas para el acceso a la información valiosa para nuestro estudio, se ha pretendido que estas estuviesen diseñadas de tal modo que pudieran recoger el mayor número de perspectivas relacionadas con la visión del investigador.

3.4.1. Test de valoración de la lateralidad (Mayolas, 2003)

Para la selección de un instrumento de medición relacionada con el objeto de investigación del propio Trabajo Fin de Máster, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre investigación en evaluación. El resultado de dicha búsqueda es un instrumento de evaluación de tipo diagnóstico, cuya finalidad es la valoración de las nociones de lateralidad evaluación que se aplicará antes y después de la intervención propuesta.

El instrumento de evaluación mencionado anteriormente es el “Nuevo test de valoración de la lateralidad para los profesionales de la Educación Física” (Mayolas, 2003). Tal como se puede observar en el título, no se trata de un test relacionado estrictamente con la Educación Musical; sin embargo, se ha considerado el más adecuado para el objeto de estudio, tanto por la adecuación a la fundamentación teórica como por la facilidad de aplicación. En cuanto a la finalidad evaluadora de esta herramienta, esta se podría clasificar como de diagnóstico, ya que a través de ella se puede hallar el grado de consolidación de la lateralidad en los alumnos, lo cual puede servir para detectar dificultades en el aprendizaje.

El presente test llama la atención debido a que su diseño ha tratado de reunir en sí diferentes enfoques de tratamientos de la lateralidad, tomando como referencia autores clave en el tema como lo son Harris, Hilderth, Pieron, Tomatis, Zazzo, etc. (citado en Mayolas Pi, 2003). Mayolas Pi (2011) nos detalla estos dos enfoques en cuanto a la valoración de la

lateralidad, el primero de los cuales es el cuantitativo, mediante el cual lo que se pretende comparar son las veces que se realiza una tarea en relación con el lado opuesto. Por su parte, la vertiente cualitativa se fija en el lado que presenta mayor habilidad.

En cuanto a las actividades que constituyen el presente test son, por una parte, de preferencia: a través de la observación se anota el lado con el cual se ejecuta una actividad dada, y, por otra, de eficacia comparada: una vez realizada la actividad con el lado de preferencia, se procede a comprobar la eficacia con el lado opuesto.

Asimismo, el test pretende equilibrar los componentes cuantitativos y los cualitativos, además de incluir los distintos niveles de lateralidad, es decir, de miembro superior, miembro inferior, ocular y de giro.

Por consiguiente, el test se divide en cuatro niveles de lateralidad, cada uno de los cuales se compone por un número de pruebas relacionadas con el nivel en cuestión:

- Lateralidad de miembro superior – en este nivel de valoración de la lateralidad nos encontramos con cuatro ejercicios que pretenden valorar la lateralidad de los miembros superiores del alumno. Los ejercicios concretos son la identificación de distintas partes del cuerpo, la puntería de los alumnos cuando se trata de lanzar un balón con una mano hacia un aro de 50cm., el lanzamiento de un balón con una mano y, por último, un ejercicio de precisión manual que consiste en recoger e introducir pelotas de tenis en un tubo de plástico. El resultado de dichas pruebas se traduce en un valor numérico entre 0 y 1, siendo el valor 0 correspondiente con la dominancia lateral izquierda y 1, el correspondiente a la dominancia lateral derecha. Teniendo en cuenta que el test además valora el acierto o la rapidez se ofrecen otros valores comprendidos entre el 0 y 1, es decir: 0,25; 0,5 y 0,75.
- Lateralidad de miembro inferior – en este apartado del test nos encontramos con cuatro ejercicios cuyo fin es valorar la lateralidad de los miembros inferiores del alumno. Los ejercicios concretos consisten en mantener equilibrio con un pie en el suelo o en un banco sueco, la sucesión rápida entre subida y bajada de un escalón, el salto horizontal con un pie y la puntería de forma análoga que se realizaba con el miembro superior. El resultado de dichas pruebas se traduce en un valor numérico entre 0 y 1, siendo el valor 0 correspondiente con la dominancia lateral izquierda y 1, el correspondiente a la dominancia lateral derecha. Teniendo en cuenta que el test además valora

el acierto o la ejecución realizada con mayor facilidad, se ofrecen otros valores comprendidos entre el 0 y 1, es decir: 0,25; 0,5 y 0,75.

- Lateralidad ocular – en este nivel se incluyen dos pruebas que pretenden valorar la lateralidad ocular, por una parte, a través de la observación de un objeto a una distancia de 10m. mirando por un tubo de cartón y, por otra, que de modo similar implica la visualización de un objeto lejano en dos intentos a través de una hoja de papel formato DIN A4, en cuyo centro se encuentra un agujero con diámetro de 1cm. El resultado de dichas pruebas se traduce en un valor numérico entre 0 y 1, siendo el valor 0 correspondiente con la dominancia lateral homogénea izquierda y 1, el correspondiente a la dominancia lateral homogénea derecha. Teniendo en cuenta que el test además contempla la posibilidad de la realización de las pruebas no ofrezca un resultado homogéneo, se ofrecen otros valores comprendidos entre el 0 y 1, es decir: 0,25; 0,5 y 0,75.
- Lateralidad de giro – este último apartado contempla una única prueba con tres intentos en los cuales el alumno estando de espaldas al profesor ha de girarse ágilmente a la señal del profesor. En este caso el sentido del giro es el identificativo de la dominancia lateral. El resultado de la prueba se traduce en un valor numérico entre 0 y 1, siendo el valor 0 correspondiente con la dominancia lateral homogénea izquierda y 1, el correspondiente a la dominancia lateral homogénea derecha. Teniendo en cuenta que el test además contempla la posibilidad de la realización de las pruebas no ofrezca un resultado homogéneo, se ofrecen el valor 0,5.

Posteriormente, para obtener el coeficiente de lateralidad de cada nivel es necesario realizar la media aritmética de las diferentes pruebas que componen cada apartado.

3.4.2. Entrevista semi-estructurada

Una entrevista es una técnica para obtención información de modo verbal entre dos o más personas, cuyo propósito puede implicar más que la mera información en forma de opiniones, creencias o hechos vivenciados, y también influir en la conducta del entrevistado o servir como una terapia para el mismo. En el caso en el cual el investigador se centre en la

información obtenida, los datos en bruto requieren de un análisis e interpretación posterior, con el fin de extraer conclusiones valiosas para el estudio (Rodríguez, Gil & García, 1999).

Se trata de una tipología intermedia entre la entrevista estructurada y la abierta y que implica la preparación de antemano del guion de la información a la cual se pretende acceder, aunque posteriormente en la práctica el entrevistador tenga más libertad. La decisión de elegir este tipo de entrevista viene motivada por las posibilidades de obtención de información de forma espontánea, además de aportar naturalidad al proceso; tal como indica Bisquerra (2004), esta modalidad “permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (p. 337).

3.4.3. Cronología del proceso de las entrevistas (I)

- Selección de los entrevistados – tal como se indicó con anterioridad, las primeras dos personas seleccionadas resultaron imprescindibles por el motivo de haber presenciado el desarrollo de la intervención, es decir, la profesora titular y la profesora en prácticas.
- Contactar con las personas seleccionadas – a pesar de haber establecido contacto con ellas durante la intervención, mencionando la posibilidad de ser entrevistadas, posteriormente, vía correo electrónico, se volvió a contactar con ellas, se les comentó el propósito de la entrevista y se concretó el lugar y la fecha de la entrevista.
- El marco teórico como referencia de los temas de interés en la creación del guion – la realización de las entrevistas se retrasó respecto al término de la intervención debido a que se valoró la importancia de la consolidación del marco teórico para obtener una visión más amplia en cuanto a los temas de interés para el estudio.
- Realización de las entrevistas – las dos entrevistas se realizaron el mismo día, en un espacio silencioso del centro escolar que facilitaba el diálogo.
- Transcripción y valoración - tras la realización de las entrevistas se procuró su rápida transcripción para poder ofrecer dicha información a los entrevistados, permitiendo de esta manera su conformidad con lo recogido durante el diálogo. Además, se consideró que podría ser positivo para la investigación entrevistar a más personas que tienen que ver con la intervención.

3.4.4. Cronología del proceso de las entrevistas (II)

- Selección de los entrevistados – en este caso, continuando con la pretensión de abarcar una perspectiva mayor, se decidió entrevistar a un alumno de los destinatarios de dicha intervención.
- Contactar con las personas seleccionadas – dada su condición de menor, primero se presentó la propuesta a la profesora titular y, consecuentemente, al equipo directivo. Tras la aceptación de las partes, se estableció un diálogo reflexivo con la profesora, con el fin de seleccionar al alumno que más se adecue al propósito de la entrevista.
- Adecuación del guion – dado que se trata de un participante directo en la intervención y además siendo un niño, el guion no podía mantenerse. Es este caso, se introdujo un elemento favorecedor al dialogo que podría ser el dibujo y, por otra parte, se prepararon algunas preguntas más dirigidas a la información que el profesor desea obtener en el caso de que resulte difícil obtener dicha información de forma natural.
- Realización de la entrevista – la entrevista se realizó en el despacho de la dirección en presencia de la profesora titular sin que su presencia afectara en absoluto al desarrollo del proceso de obtención de datos. Además se aprovechó para establecer contacto con la profesora de Primaria, con el fin de plantearle una posible entrevista.
- Transcripción y valoración – la transcripción de la entrevista se realizó en un momento próximo a la realización de esta y tras su finalización se decidió contar con un informante más, es decir, la profesora de música de Primaria. El fin de dicho encuentro sería comprender cuál es el desarrollo en los cursos superiores de los contenidos trabajados en nuestra intervención.
- Anulación de la última entrevista – a pesar de la respuesta favorable de la profesora, la limitación temporal para la finalización del trabajo y la imposibilidad de la profesora por realizar la entrevista en las fechas estimadas, implicó la toma de la decisión de no realizar la entrevista.

3.4.5. Diario de investigación

Se trata de un instrumento que tiene utilidad para tomar notas tanto de las entrevistas como para detallar el proceso de intervención, y que Guba (1983) denomina pista de revisión.

Sirve para aportar rigor al criterio de la dependencia. Además, puede incluir descripciones del contexto y de los procedimientos llevados a cabo, pudiendo de este modo aportar rigor al criterio de transferibilidad (Anexo XIII).

3.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de nuestra investigación, dada la naturaleza del trabajo, se pueden clasificar en datos de carácter numérico provenientes del test de lateralidad, y otros de carácter cualitativo provenientes de las entrevistas, las creaciones gráficas, etc., lo cual implica diferentes técnicas para su análisis.

Por una parte, para los datos numéricos es imprescindible servirse de la estadística y en concreto de su rama aplicada a la investigación y al análisis de la realidad. Sin embargo, debido a la complejidad que supone esta ciencia, es preciso el empleo de programas informáticos que simplifiquen el proceso de análisis. Dicho proceso, tal como relata Bisquerra (2004), puede abarcar tres distintas etapas que son: el análisis exploratorio, el análisis inferencial y el análisis multivariante.

En cuanto a la herramienta informática seleccionada, esta será SPSS 19² que probablemente sea el programa más reconocido en la investigación. Para su empleo es necesaria la creación de una matriz con los datos de la investigación, ordenadas por variables, y un cierto manejo de las posibilidades de análisis que ofrece el programa.

Por otra parte, en cuanto al análisis de los datos cualitativos, Rodríguez, Gil & García (1999) nos ofrecen dos citas que nos pueden ayudar a comprender la esencia del análisis cualitativo y su fin último:

“definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (p.200).

“persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos” (p.200).

² SPSS 19 – es la abreviatura de *Statistical Package for the Social Sciences* y el número indica la versión en concreto.

En cuanto a la herramienta informática empleada para el análisis de los datos cualitativos, se hará uso de Atlas.ti, que permite codificar la información recogida y transcrita con el fin de facilitar su organización y clasificación por categorías temáticas de análisis.

3.6. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL DISEÑO

Teniendo en cuenta que el instrumento seleccionado para la recogida de datos relacionados con las nociones de la lateralidad ha sido aplicado con anterioridad en varias investigaciones (Mayolas, 2011; Mayolas, Villarroya y Reverter, 2010; & Mayolas, 2015), entendemos que dicho instrumento ha superado las pruebas de fiabilidad y validez pertinentes, por lo que hemos prescindido de la realización de dichas pruebas.

3.7. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA CALIDAD SEGÚN LOS CRITERIOS DE RIGOR DE GUBA

En cuanto a los criterios de rigor que propone Guba (1983), cabe mencionar que son varios los autores que proponen criterios de rigor cualitativo y que no existe un consenso de unificación entre los diferentes autores. No obstante, en esta tarea nos centraremos en los criterios de rigor o credibilidad que propone Egon Guba, los cuales según la clasificación que establecen Ruíz & Valera (2016), son unos criterios “paralelos o cuasi fundacionales” o bien criterios alternativos a los de validez de los paradigmas positivistas (p.194).

- Credibilidad – los naturalistas formulan el criterio de credibilidad con el fin de dar respuesta al criterio de validez interna del paradigma positivista, ya que ellos consideran la muestra como un ente integral que no se puede fragmentar por variables. Para evitar esta posible fragmentación, Guba (1983) ofrece una serie de procedimientos que ayuden a demostrar la complejidad de la muestra. A continuación, aparecen las acciones seleccionadas para el propio estudio:
 - Recogida de material de adecuación referencial – se trata de obtener información audiovisual de partes del proceso de investigación, que en este caso serán las grabaciones en audio de las entrevistas.
 - Comprobación de los participantes - se basa en la devolución a los participantes de los datos obtenidos durante la investigación, una vez reelaborados, para comprobar si la interpretación del investigador ha sido acertada.

- Establecer coherencia estructural - se refiere a la comprobación exhaustiva de los datos para localizar posibles contradicciones dentro de la interpretación, además de una estructura lógica de la investigación como un conjunto.
- Dependencia - los naturalistas formulan el criterio de dependencia con el fin de dar respuesta al criterio de validez fiabilidad del instrumento de medición en el paradigma positivista, ya que ellos necesitan que el instrumento resulte estable, siendo este el que desarrolla el conocimiento. A continuación, aparecen las acciones seleccionadas para el propio estudio:
 - Triangulación de métodos – este procedimiento reside en el empleo de diferentes herramientas de obtención de los datos. En nuestro caso este procedimiento se ve muy claro con la presencia de técnicas cuantitativas y cualitativas.
 - Pista de revisión – se trata de la recogida de datos a modo de diario del investigador sobre los procedimientos llevados a lo largo de la investigación, notas de campo, etc.
- Confirmabilidad - los naturalistas formulan el criterio de confirmabilidad con el fin de dar respuesta al criterio de objetividad del paradigma positivista, ya que de facto el paradigma se nutre de la subjetividad. A continuación, aparece la acción seleccionada para el propio estudio:
 - Triangulación de perspectivas – en este caso, tal como el termino lo indica, se trata de que los datos obtenidos sean confirmados al menos por dos fuentes distintas.
- Transferibilidad - los naturalistas formulan el criterio de la validez externa o generalización de los resultados, lo cual a su vez es imprescindible en el paradigma positivista. A continuación, aparece la acción seleccionada para el propio estudio:
 - Triangulación de teorías – este procedimiento reside en el empleo de diferentes métodos de investigación. En nuestro caso este procedimiento se ve muy claro con la presencia de una parte positivista y otra naturalista en el estudio.
 - Datos descriptivos – se refiere a la recogida de datos de tipo descriptivos que puedan aportar pistas de cara a la replicabilidad del estudio en un contexto distinto.

3.8. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Las cuestiones ético-metodológicas que estarán presentes durante la investigación, sugeridas por Flick (2015), serán:

- El consentimiento informado a los participantes, detallando el proceso, el propósito, el derecho de abandonar la investigación o el derecho a los posibles beneficios del proceso.
- Confidencialidad – consta de la premisa de mantener el anonimato de los participantes en todos los momentos y procesos de la investigación. Del mismo modo se ofrecerá la posibilidad de que su nombre aparezca en el trabajo siempre que se desee expresamente.
- Consentimiento informado para la documentación audiovisual, requerida por la necesidad de aportar rigor a la investigación, además de evitar la pérdida de datos relevantes.
- Engaño en la investigación – se basa en el compromiso del investigador de no manipular la investigación en cada una de las etapas de la investigación.
- Plagio – se refiere al compromiso de que todos los datos presentados en el trabajo sean obtenidos por el investigador y, en caso de referencias que estas se presenten según las normas vigentes.

3.9. CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se pretenden mostrar de modo gráfico los elementos claves que han marcado el desarrollo de la investigación (Figura 3).

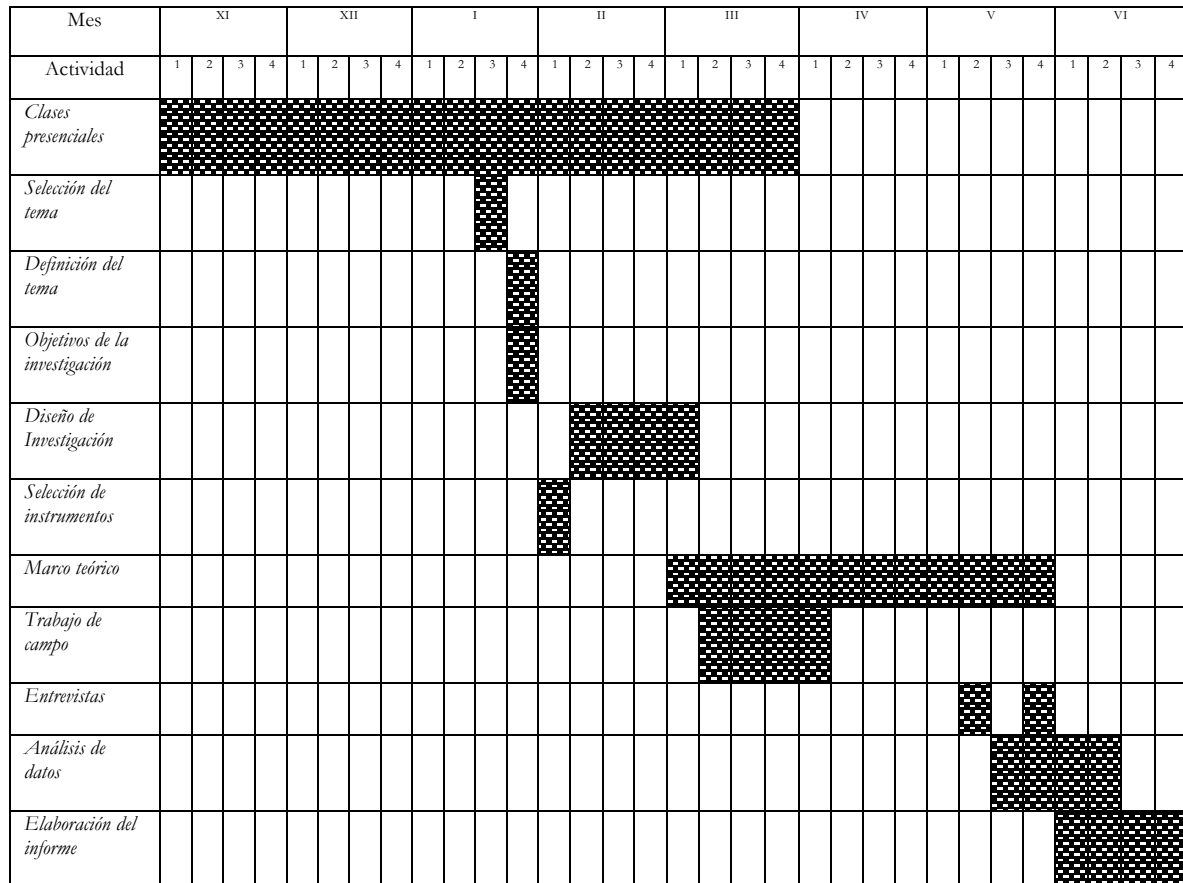


Figura 3. Cronograma de la investigación.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. LA MEDIDA DE LA LATERALIDAD

4.1.1. Introducción

Uno de los objetivos de la propuesta es mostrar el grado de consolidación de la lateralidad en los alumnos en dos momentos concretos, antes y tras la intervención. Para ello nos serviremos de los datos obtenidos del test de lateralidad (Mayolas, 2003), que nos ofrece una puntuación por cada nivel de la lateralidad estudiada. Dichos datos nos permitirán valorar la utilidad de la intervención diseñada como medio para la consolidación de la lateralidad.

Por lo tanto, el propio test nos ofrece a las cuatro variables principales, cuyos parámetros se han obtenido siguiendo las indicaciones propias de su autora. De ahí que tenemos los siguientes niveles de lateralidad:

- Lateralidad del tren superior (inicial y final)
- Lateralidad del tren inferior (inicial y final)
- Lateralidad ocular (inicial y final)
- Lateralidad giratoria (inicial y final)

Para poder operar con los datos obtenidos durante los dos test, ha sido necesario el traspaso de los valores numérico del formato de papel a un formato digital, como es un archivo Excel, mediante el cual trasladar los datos al programa estadístico SPSS y realizar los cálculos pertinentes.

Una vez llevado a cabo dicho cambio, nos encontramos con una base de datos con los resultados de las 12 distintas pruebas realizadas por los 24 alumnos que componen la muestra ($n=24$). Para que estos datos fueran operativos, en primer lugar, fue necesario hallar los valores de cada nivel de lateralidad y en segundo lugar, debido a que un valor numérico en sí mismo no nos ayuda a comprender el grado de adquisición de la lateralidad de un sujeto, fue necesaria la recodificación de los datos según los rangos correspondientes a cada tipo de lateralidad que ofrece el propio test. Esta operación nos permitió ordenar los datos en tres categorías: diestros (1), zurdos (0) y ambidiestros (2) (Tabla 8).

Tabla 8.

Recodificación de los datos

Valores antes de la recodificación	Valor tras la recodificación
$x < 0,45$	0
$0,45 < x < 0,55$	2
$x > 0,55$	1

Tras dicho proceso de recodificación podemos proceder la descripción de la muestra con los valores que la caracterizan (Tabla 9).

Tabla 9.

Valores característicos de la muestra

		Inicial	Final
Lateralidad del tren superior	Media	,81	,70
	Mínimo	,16	,25
	Máximo	,94	,95
	Desv. típ.	,16	,19
Lateralidad del tren inferior	Media	,61	,63
	Mínimo	,25	,25
	Máximo	,88	,94
	Desv. típ.	,18	,20
Lateralidad ocular	Media	,61	,61
	Mínimo	,00	,00
	Máximo	1,00	1,00
	Desv. típ.	,47	,44
Lateralidad giratoria	Media	,54	,37
	Mínimo	,00	,00
	Máximo	1,00	1,00
	Desv. típ.	,41	,42

A continuación, se procederá al análisis descriptivo de cada una de las variables mencionadas en el preámbulo del apartado.

4.1.2. Lateralidad del tren superior

Los datos correspondientes a la lateralidad del tren superior nos ayudan a comprender el lado de preferencia que mostraron los alumnos en los dos momentos de recogida de los datos, lo cual nos permitirá extraer conclusiones sobre las posibles variaciones.

El primer dato que llama la atención es el de la inexistencia de valores que muestren ambidestría durante el primer registro. Junto a ello, observamos la presencia predominante

de diestros, que representan un 95,8% sobre los zurdos, que en esta primera toma representan un 4,2% sobre el total.

Por otra parte, si comparamos los datos de la medición final, podemos detectar que, a pesar de la notoria frecuencia de diestros, encontramos que la proporción de zurdos se ha triplicado y los ambidiestros suponen un 8,3% del total de la muestra. Estos datos nos llevan a suponer que entre la realización de ambas mediciones, los sujetos han experimentado una variación en su noción sobre la lateralidad, lo cual a su vez, incide en la disminución de la proporción de diestros de mano (Figura 4).

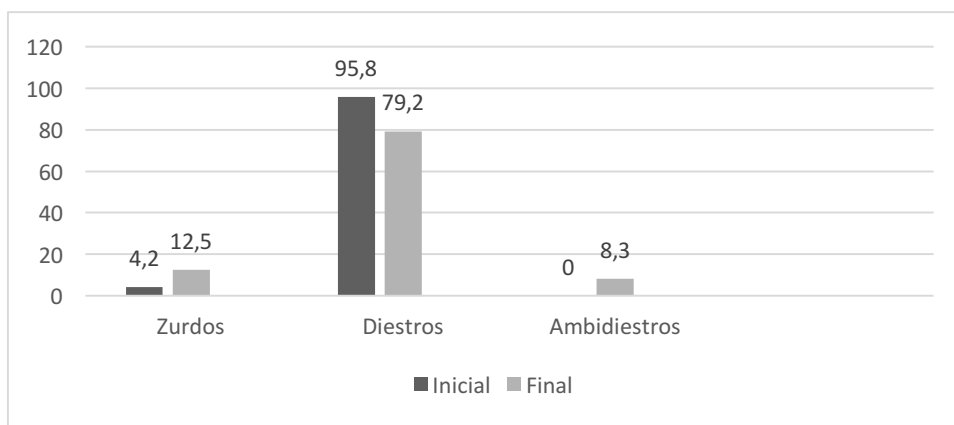


Figura 4. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad del tren superior en el inicio y el final de la intervención.

Fuente: elaboración propia

4.1.3. Lateralidad del tren inferior

Los datos vinculados con la lateralidad del tren inferior nos ayudan a comprender el lado de preferencia que mostraron los alumnos antes y después de la aplicación de la propuesta, por lo que podremos extraer conclusiones sobre las posibles variaciones.

La primera cuestión que llama la atención en los datos correspondientes al tren inferior en la toma inicial es la diferencia en las proporciones entre zurdos y diestros en comparación con el tren superior. En el caso del tren superior encontrábamos que prácticamente la totalidad de los sujetos mostraban una preferencia diestra, en cambio, en el tren inferior la preferencia por el lado derecho supone un 66,7%, mientras la preferencia por el lado zurdo supone un 29,2% de total, lo cual, deja lugar a un 4,2% de ambidiestros (Figura 5).

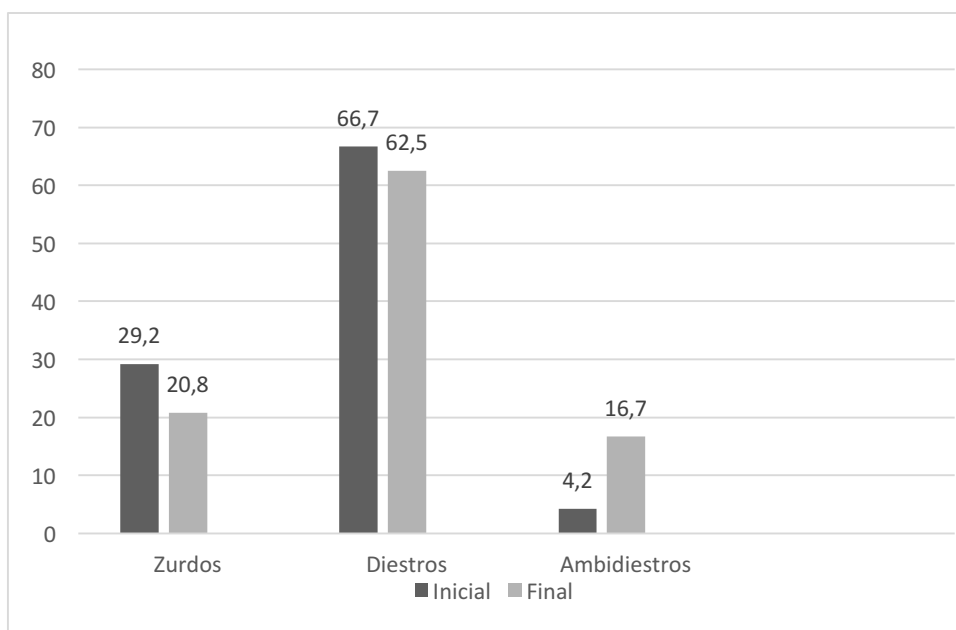


Figura 5. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad del tren inferior en el inicio y el final de la intervención.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, cuando comparamos el estado inicial con el final, encontramos una clara tendencia decreciente de los valores zurdos y diestros a favor de los ambidiestros, que en este caso suponen un 16,7%; es decir, que han cuadruplicado su frecuencia. Este hecho nos lleva a suponer que, por una parte, los alumnos han experimentado cierta variación en sus nociones sobre lateralidad y, por otra, que los cambios adquiridos, al igual que en el tren superior, tienden hacia la ambidextría.

4.1.4. Lateralidad ocular

Los datos correspondientes a la lateralidad a nivel ocular nos facilitan la comprensión del lado de preferencia que mostraron los alumnos en los dos momentos de recogida de los datos, lo cual nos permitirá sacar conclusiones sobre las posibles variaciones.

Lo más destacado que podemos observar en los datos es el bajo grado de variación entre el inicio y el final de la intervención, de hecho, la única variación encontrada es la disminución de los diestros en un 4,1% a favor de los ambidiestros; es decir, que solo un sujeto ha variado en sus nociones sobre lateralidad ocular. Este hecho nos puede llevar a sopesar dos posibilidades: la primera es la posibilidad de que la intervención no desarrolla la lateralidad ocular, o bien, que la lateralidad a nivel ocular parece estar consolidada, por lo que no admite variaciones.

Por otra parte, cabe mencionar que las proporciones entre zurdos, diestros y ambidiestros es similar a la del tren inferior (Figura 6).

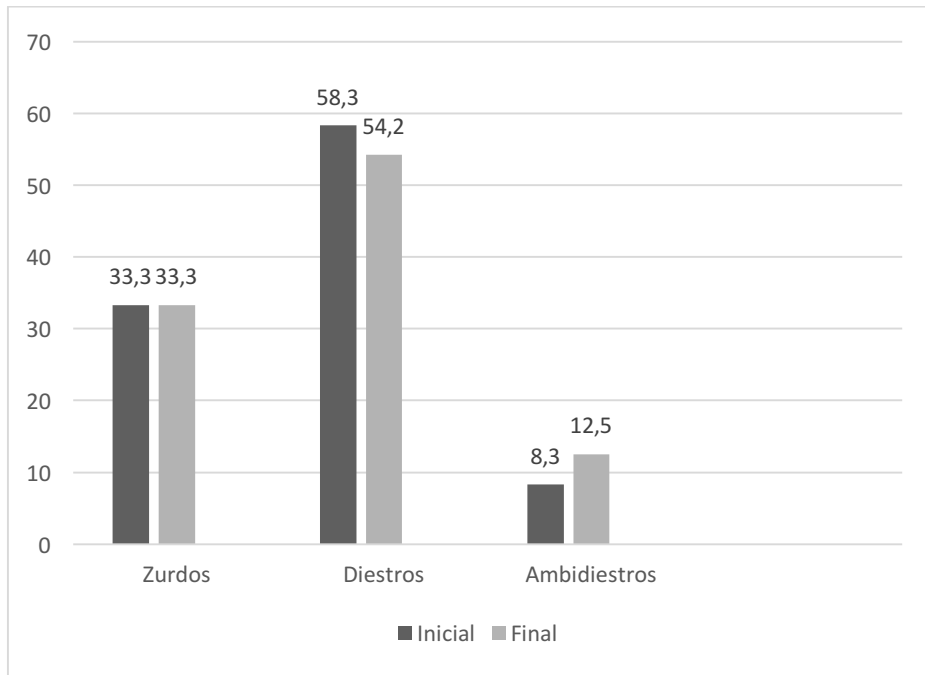


Figura 6. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad ocular en el inicio y el final de la intervención.

Fuente: elaboración propia

4.1.5. Lateralidad giratoria

Los datos obtenidos en el nivel giratorio de la lateralidad nos ayudan a comprender el lado de preferencia mostrado por los sujetos en los dos momentos de recogida de los datos, por lo que podremos extraer conclusiones sobre las posibles variaciones.

Los valores obtenidos en este apartado muestran un panorama bien distinto al resto de niveles de lateralidad. En primer lugar, en el momento inicial, observamos cierta igualdad entre las proporciones de los zurdos, diestros y ambidiestros; no obstante, los diestros siguen predominando y los ambidiestros presentan un valor mayor que los zurdos.

La diferencia con el resto de los niveles de lateralidad es aún mayor cuando nos fijamos en la variación acontecida respecto al inicio de la intervención. Vemos como de un modo notable la proporción de zurdos, pasando a suponer el grupo con mayor representatividad posee. En cambio, el porcentaje de diestros ha disminuido a un cuarto del total; junto a los ambidiestros representan la misma proporción.

Estos datos nos llevan a suponer, en primer lugar, que la lateralidad giratoria dista del resto de niveles de lateralidad en cuanto a que sus valores se comportan de un modo distinto

y, por otra, que la intervención incide en la lateralidad giratoria de un modo que favorece a la preferencia del lado izquierdo (Figura 7).

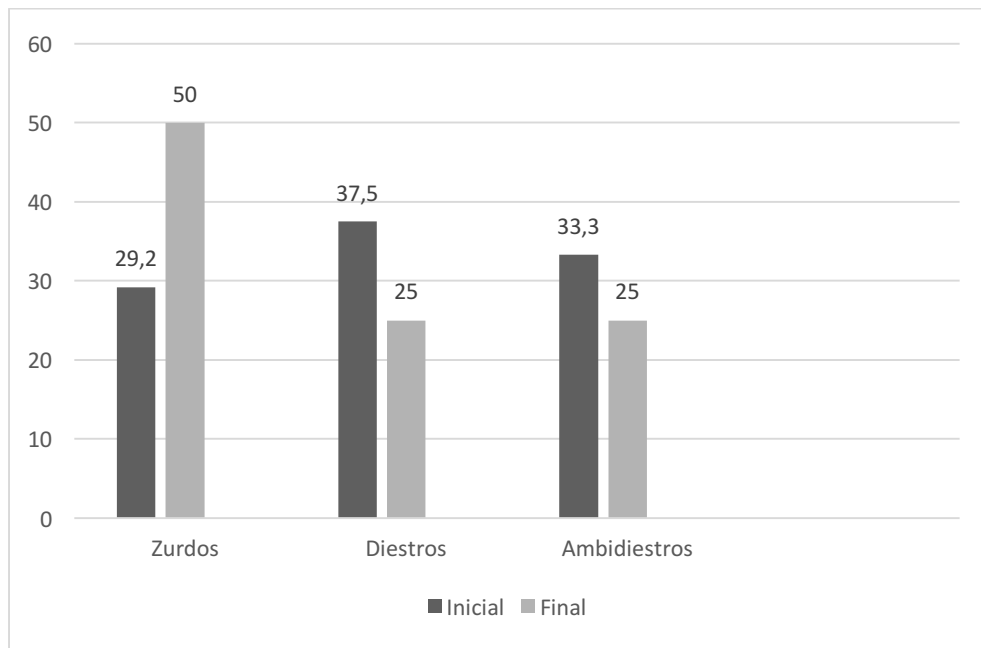


Figura 7. Representación gráfica de los valores sobre lateralidad giratoria en el inicio y el final de la intervención.

Fuente: elaboración propia

4.1.6. Homogeneidad de la lateralidad y lateralidad cruzada

A pesar de haber analizado las variables de manera individual en los apartados anteriores, nosotros pretendemos ir más allá en el análisis, focalizándonos en variables que suponen interés para el ámbito educativo y que pueden ser indicadores posibles dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Estas variables son la homogeneidad de la lateralidad y la lateralidad cruzada.

Para ello, en primer lugar, nos serviremos de los valores obtenidos a través del test para hallar el porcentaje de alumnos cuya lateralidad es adquirida de forma homogénea y en los que no.

Para la obtención de dichos valores se toma como referencia la indicación del test de lateralidad, que emplea tres de los cuatro niveles de lateralidad estudiadas anteriormente, excluyendo la lateralidad giratoria. De ahí que se considerará como homogénea la lateralidad en los casos en los que los tres niveles coinciden. Por lo contrario, en los casos en los que uno de los niveles es distinto al resto, se considerará como lateralidad cruzada. Por último,

se contempla la posibilidad de que la lateralidad resulte no confirmada, es decir, cuando uno de los niveles presente preferencia ambidiestra.

A continuación, se presentarán los datos de cada uno de los alumnos y su variación tras la intervención. (Tabla 10).

Tabla 10.

Representación de la lateralidad a nivel individual

Alumno	L. Inicial tren superior	L. Inicial tren inferior	L. Inicial ocular	L. Inicial giratoria	Valoración	L. Final tren superior	L. Final tren inferior	L. Final ocular	L. Final giratoria	Valoración
1	D	I	I	D	LCM	D	A	I	D	LNC
2	D	D	D	I	LHD	D	I	D	A	LCP
3	D	A	D	A	LNC	D	I	D	I	LCP
4	D	D	A	D	LNC	D	D	D	D	LHD
5	I	D	I	A	LCP	I	D	I	I	LCP
6	D	I	D	I	LCP	D	A	D	I	LNC
7	D	D	I	D	LCO	D	D	I	A	LCO
8	D	D	D	A	LHD	D	D	D	A	LHD
9	D	D	I	D	LCO	I	I	I	I	LHI
10	D	I	D	I	LCP	A	D	D	I	LNC
11	D	I	I	A	LCM	A	D	A	A	LNC
12	D	D	D	I	LHD	D	D	D	I	LHD
13	D	D	D	I	LHD	D	D	D	I	LHD
14	D	I	A	D	LNC	D	D	A	D	LNC
15	D	I	D	D	LCP	D	D	D	A	LHD
16	D	D	D	I	LHD	D	D	D	I	LHD
17	D	D	D	D	LHD	D	A	D	I	LNC
18	D	D	D	A	LHD	I	I	D	A	LCO
19	D	D	I	I	LCO	D	D	I	D	LCO
20	D	D	I	A	LCO	D	D	I	D	LCO
21	D	D	D	D	LHD	D	A	A	D	LNC
22	D	D	D	A	LHD	D	D	D	I	LHD
23	D	D	D	D	LHD	D	D	I	I	LCO
24	D	I	I	D	LCM	D	I	I	A	LCM

Nota: L.= lateralidad; D = diestro; I = zurdo; A = ambidiestro; LHD - Lateralidad homogénea diestra; LHI = Lateralidad homogénea zurda; LNC = Lateralidad no confirmada; LCM = Lateralidad manual cruzada; LCP = Lateralidad podal cruzada; LCO = Lateralidad ocular cruzada.

Una vez mostrados los datos detallados de cada alumno, nuestra intención es contabilizar el porcentaje de alumnos con lateralidad homogénea y cuál es su preferencia lateral.

Al inicio de la intervención nos encontramos con unas proporciones similares entre alumnos con lateralidad homogénea y lateralidad no homogénea, siendo el resto casos no confirmados. Por lo tanto, nos encontramos con un 41,6% de alumnos lateralidad homogénea mientras los alumnos con lateralidad no homogénea presentan un 4,1% más.

Por otra parte, vemos que tras la intervención los valores de lateralidad homogénea y no homogénea han descendido en favor de los casos no confirmados; sin embargo, la diferencia entre la lateralidad homogénea y la no homogénea se mantiene, es decir, un 4%.

De ahí que cabe suponer que la intervención no parece haber favorecido a la homogeneización de la lateralidad en los alumnos; sin embargo, sería necesario ahondar en el análisis de la homogeneidad (Figura 8).

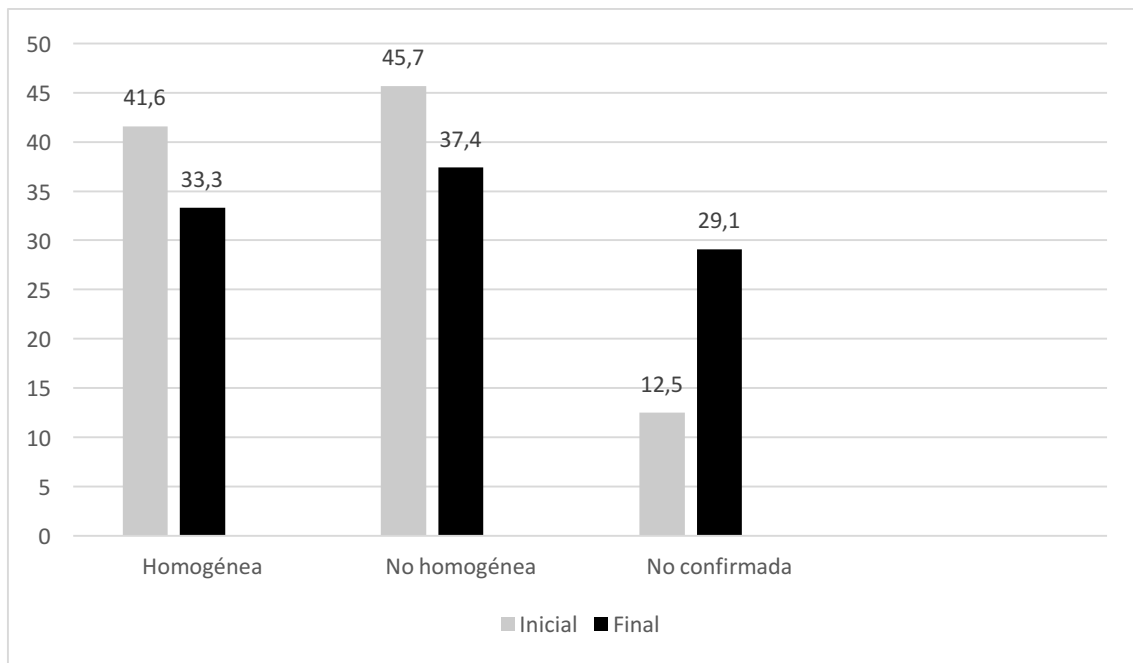


Figura 8. Representación del grado de adquisición de la lateralidad
Fuente: elaboración propia

Cuando nos acercamos al desglose de los datos sobre la homogeneidad encontramos dos cuestiones clave: la primera es el hecho de que en el inicio la lateralidad homogénea resultaba ser de preferencia diestra, mientras que en la segunda toma de datos nos encontramos con que aparece un caso de lateralidad homogénea zurda. Además, observamos que en el inicio nos encontramos con un caso con predominancia ambidiestra, que tras el final de la intervención pasan a ser dos (Figura 9).

De ahí que dichas manifestaciones pueden tener relación con la intervención aplicada, cuya tendencia parece potenciar las lateralidades de menor frecuencia estadística.

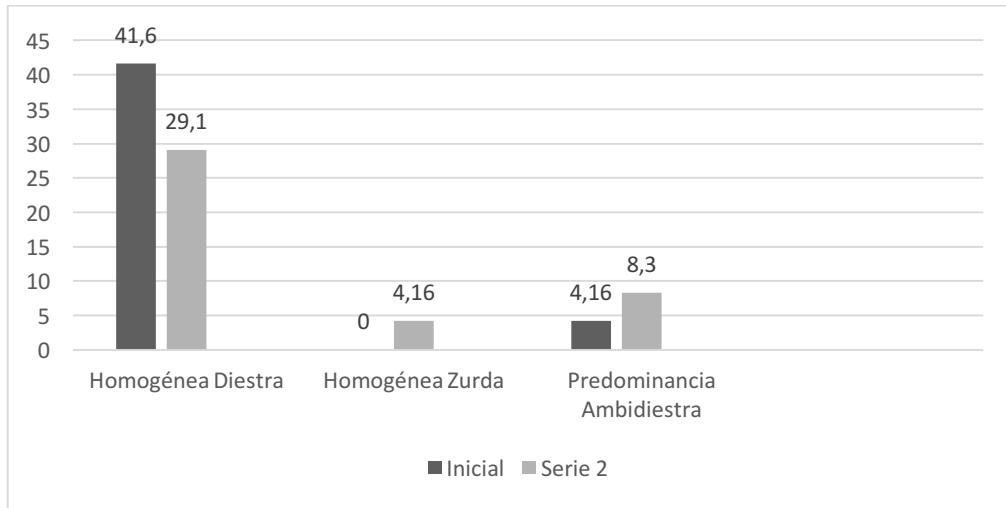


Figura 9. Desglose de los valores de la lateralidad homogénea
Fuente: elaboración propia

Por último, cabe comentar los datos relacionados con los casos de lateralidad cruzada y de su tipología: manual, podal u ocular. En el momento inicial observamos que la lateralidad podal cruzada y la lateralidad ocular cruzada suponen un 16,6% cada una del total de la muestra; en cambio, la lateralidad manual cruzada supone un 12,5%.

Las medidas tomadas tras la finalización de la intervención muestran que la lateralidad manual y la lateralidad podal han disminuido un 8% y un 4% respectivamente, mientras la lateralidad ocular cruzada aumenta en un 4%. Estos datos nos hacen suponer que la intervención aplicada pudiera tener relación positiva con la disminución de la lateralidad cruzada en dos de los niveles (Figura 10).

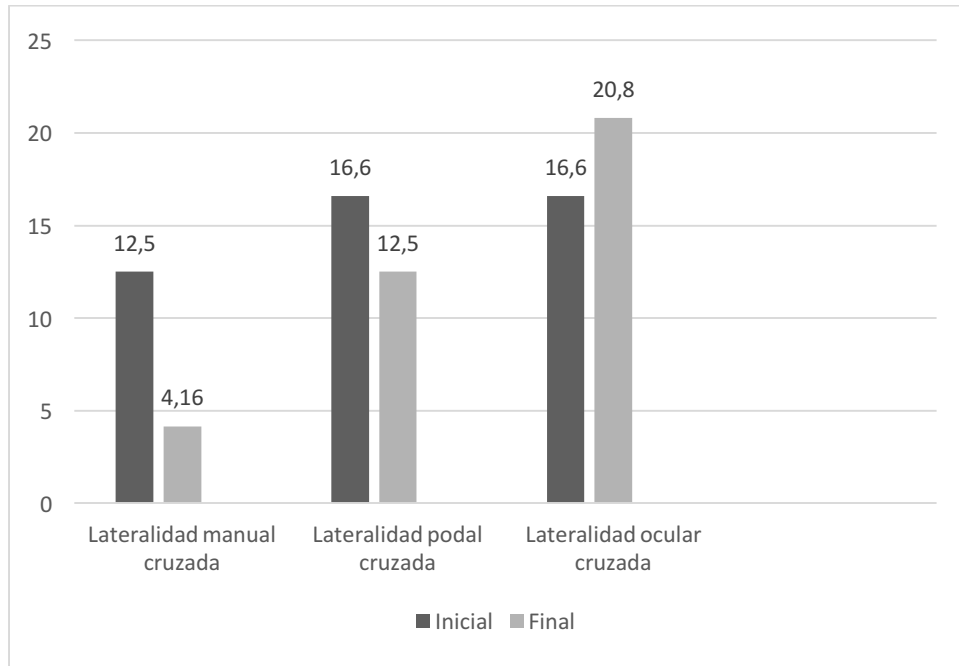


Figura 10. Representación gráfica de los tipos de lateralidad cruzada
Fuente: elaboración propia

4.1.7. Casos destacados

A pesar de haber llevado a cabo un análisis detallado de las variables más destacadas, se ha pretendido un acercamiento de un modo más personal a los casos cuya variación resulta llamativa. Para ello, nos centraremos en los casos 2, 9, 15, 17, 18 y 21 (Tabla 9).

En primer lugar, nos centraremos en los casos 2, 17, 18 y 21, cuyo denominador común es que los cuatro parten de una lateralidad diestra homogénea; sin embargo, en la recogida final de los datos observamos que en el caso 2 el valor de la lateralidad podal ha variado repercutiendo en una lateralidad podal cruzada. En el caso 18 la variación es aún más notable, debido a que los valores de lateralidad manual y podal diestra se han transformado en una lateralidad zurda, ocasionando de este modo una lateralidad ocular cruzada. Estos casos nos hacen contemplar una posible influencia negativa de la intervención, o bien, una medición incorrecta.

Por otra parte, en los dos casos restantes, observamos que el resultado final es una lateralidad no confirmada debido a la presencia de valores que indican preferencia ambidiestra. Este hecho podría suponer que los aprendizajes adquiridos durante el proceso han permitido una mejora de los movimientos a nivel ocular en el caso 21 y a nivel podal en los casos 17 y 21.

Y por último, es preciso destacar los casos 9 y 15, que presentan una variación positiva, ya que ambos parten de una lateralidad cruzada; sin embargo, en la toma final observamos la consecución de una lateralidad homogénea zurda y diestra, respectivamente. Este tipo de caso, resultan alentadores de cara a la utilidad de la intervención para la consolidación de las nociones de lateralidad.

4.1.8. Comparación entre las medias

En este apartado se mostrarán los cálculos llevados a cabo con el programa SPSS con el fin de poder pasar de un análisis descriptivo a un contraste de inferencial del valor estadístico de las diferencias entre las medias. Para la realización de dichos procesos se empleará el estadístico t Student para muestras relacionadas, debido a que esta es la que se adecua a las características de nuestra muestra. Los resultados de la prueba mencionada nos permitirán detectar la existencia de diferencias significativas entre las medias de una misma variable en el inicio y el final de la intervención.

En primer lugar, nos centraremos en los datos obtenidos a través de la prueba de Pearson muestran una covariación positiva en los cuatro pares analizados, entre los cuales destacan los valores del par 1 y el par 2, cuyos coeficientes ,77 y ,87 muestra una covariación de alta intensidad y un nivel de significatividad $p < 0,05$; es decir, que estos pares muestran una correlación significativa (Tabla 10).

Tabla 10.

Datos descriptivos de las muestras relacionadas y los valores de t Student.

Variables	Media	Correlación	t	Sig.
Lateralidad tren superior	,11	,77	4,570	,000
Lateralidad tren inferior	-,018	,13	-,35	,730
Lateralidad ocular	,000	,87	,000	1,000
Lateralidad giratoria	,16	,28	1,62	,12

En segundo lugar, nos fijaremos en las diferencias de las medias entre el estado inicial y el final en la variable lateralidad del tren superior: estas resultan estadísticamente significativas, ya que el valor sig. $< ,05$ o bien, que el valor de la significatividad muestra la evidencia de diferencias. Por lo tanto, podemos rechazar la H_0 y afirmar que la intervención sobre audición musical activa incide en la consolidación de la lateralidad del tren superior.

Asimismo, nos centraremos en la variable lateralidad del tren inferior. En este caso, llama la atención el valor de significatividad que nos muestra que no existen diferencias

significativas entre las medias de la variable en el estado inicial y el final, o bien, que se acepta la H_0 , es decir, que las diferencias entre las medias en el antes y el después podrían haberse obtenido por el azar.

De manera análoga, continuaremos con la lateralidad ocular en los dos momentos de recogida de datos. En esta variable encontramos una situación similar a la lateralidad del tren inferior, es decir, que el valor de significatividad es mayor que ,05; por ello consideramos aceptar la H_0 , ya que no existen diferencias significativas entre las medias en el estado inicial y el final.

Al igual que en el análisis de las otras variables, nos fijaremos en el dato sig.; cuyo valor ha de ser menos que ,05. En nuestro caso, dicha premisa no se cumple, por lo que aceptamos H_0 , entendiendo que no existen diferencias significativas entre las medias de la variable giratoria entre el momento inicial y el final.

Tal como se ha mencionado con anterioridad, la intención del presente estudio es verificar la incidencia de la audición musical activa en la consolidación de las nociones de lateralidad en los alumnos. Para ello, se habían propuesto una serie de hipótesis cuya aceptación o rechazo dependía de los datos obtenidos a través de la aplicación informática SPSS. En consecuencia, dedicaremos los siguientes párrafos para resumir e interpretar los datos señalados en el apartado anterior.

Para la aceptación o el rechazo de las hipótesis nos serviremos de las siguientes premisas:

- $H_0 = \mu_1 - \mu_2 = 0 \Rightarrow$ Aceptar hipótesis, es decir no hay diferencias significativas
- $H_1 = \mu_1 \neq \mu_2 \Rightarrow$ Rechazar hipótesis, es decir hay diferencias significativas

Las hipótesis establecidas para nuestro estudio son las siguientes:

H1: La audición musical activa incide de modo significativo en la consolidación de las nociones de lateralidad del tren superior de los alumnos.

H2: La audición musical activa incide de modo significativo en la consolidación de las nociones de lateralidad del tren inferior de los alumnos.

H3: La audición musical activa incide de modo significativo en la consolidación de las nociones de lateralidad ocular en los alumnos.

H4: La audición musical activa incide de modo significativo en la consolidación de las nociones de lateralidad giratoria en los alumnos.

En primer lugar, cabe resaltar los datos referentes al tren inferior, la lateralidad ocular y la lateralidad giratoria, cuyo denominador común es la superación del valor de significatividad; es decir, que a nivel estadístico hemos de aceptar que nuestros datos no permiten demostrar la incidencia de la audición musical activa en la consolidación de la lateralidad del tren inferior y de la lateralidad ocular.

Por otra parte, es preciso señalar la variable lateralidad del tren superior, cuyo resultado nos permite observar que el valor de significatividad se encuentra dentro del umbral que nos permite confirmar que la lateralidad en esta zona corporal se encuentra afianzada y, además, que la audición musical activa incide en la consolidación de la lateralidad del tren superior y de la lateralidad giratoria.

4.2. ANÁLISIS DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS

4.2.1. Introducción

En este apartado se llevará a cabo el análisis de la información de carácter cualitativo recogida durante el proceso investigador. Tal y como nos indica Bisquerra (2004), la finalidad de dicho análisis “es recoger y analizar los datos resultantes de la investigación a fin de generar una teoría (...) la idea esencial de la teoría fundamentada es que la teoría se desarrollará inductivamente a partir de los datos” (p.318).

Dado que los datos recogidos en bruto en sí no suponen el producto final del trabajo, es preciso que estos superen un proceso de análisis que incluye tres fases diferenciadas; es decir, la reducción de la información, la exposición de los datos y verificación de conclusiones (Bisquerra, 2004).

En cuanto a la reducción de los datos el mismo autor resalta la selección, la focalización y la abstracción de los datos, convirtiéndoles en categorías de contenido o sistema de categorías, dependiendo de los criterios a nivel temático del estudio, que se presentarán a continuación.

4.2.2. Sistema de categorías

En cuanto a la creación de las categorías, en primer lugar, se tuvo en cuenta la temática de nuestro estudio y las categorías surgidas a través del estado de cuestión, con el fin de establecer cohesión entre las distintas partes del trabajo. Sin embargo, también fue positiva la aportación de Rodríguez, Gil & García (1999), cuyos criterios de constitución del sistema de categorías sirvieron de referencia para dicho proceso.

Dichos criterios pretenden, por una parte, cubrir todas las unidades posibles de los datos, que la elaboración de los contenidos siga unos principios de creación unificados y por último, impide que una misma unidad de texto permanezca en más de una categoría.

La culminación de dicho proceso es la creación de cuatro categorías, cuyo análisis y relación con el estado de la cuestión aparecen en los siguientes subapartados (Anexo XII).

- AUD_ACT Audición musical activa
- LAT_EDU Desarrollo de la lateralidad
- ED_MUS_AUL Educación musical auditiva
- INT_VAL Valoración de la intervención

Teniendo en cuenta el compromiso de mantener el anonimato de los informantes, se emplearán abreviaturas con el fin de citar sus ideas (Tabla 11).

Tabla 11.

Abreviaturas empleadas para los informantes anónimos

Tipo de informante	Abreviatura
Profesora titular	Profesora 1
Profesora en prácticas	Profesora 2
Alumno	Alumno 1
Entrevistador	E

4.2.2.1. Audición musical activa

En este apartado se plasmará toda la interpretación de la información recogida acerca de la categoría “audición musical activa”, cuyo código empleado en el programa informático Atlas.ti ha sido [AUD_ACT]. Este código reúne datos sobre el conocimiento de los profesionales sobre la audición activa, su formación en cuanto a esta metodología y, también, ejemplos prácticos relacionados con su práctica docente. Además, ofrece posibles razones por la presencia o ausencia actual de dicha metodología en la educación obligatoria.

En primer lugar, es preciso señalar que la audición musical activa resulta desconocida por una parte de los maestros, aunque sí es cierto que relacionan este tipo de metodología de modo poco conciso con otras de carácter activo.

Puedo hacerme una idea de lo que es, pero no lo he escuchado. (Entrevista a Profesora 2).

Este postulado fue reafirmado también por una de las profesoras de música del centro, que en una conversación informal reconocía no haber escuchado una metodología de este tipo, ni tampoco haber vivenciado alguna práctica similar con otra denominación dentro de su formación y práctica docente.

Al intentar indagar en las razones para dicho desconocimiento, nos hemos encontrado alusiones a la formación universitaria, la que se centra en los contenidos musicales en la enseñanza de la teoría musical y las actividades musicales que sirven de ejemplos metodológicos se ciñen conceptos musicales aislados en contra de lo que sería una mirada desde la perspectiva de la audición musical activa.

Pero no lo he escuchado porque mis profesoras de música se centraban más en darme conocimientos acerca de los conceptos musicales y cómo llevarlos al aula. Más bien a través de actividades que a través de la escucha. (Entrevista a Profesora 2)

He tenido una profesora que nos ha enseñado metodología y recursos para trabajar contenidos musicales, más centrados en las notas, los sonidos, el silencio. Otra profesora nos enseñaba a trabajar la música en general, actividades en las que se bailase, expresión corporal, etc. (Entrevista a Profesora 2)

Además, se observa una falta de rigor y organización en las pautas que los estudiantes de magisterio perciben en cuanto a las metodologías de enseñanza de los contenidos musicales.

Las asignaturas de música que he tenido se centraban más dar contenidos musicales y que fuésemos nosotros mismos quienes inventaran las actividades en las que se trabajasen estos contenidos. (Entrevista a Profesora 2)

Este tipo de enseñanza enfocada hacia contenidos aislados provoca un menor grado de motivación, lo que se traduce en que la experiencia de los alumnos en la escuela resulte negativa y que impida la comprensión y el disfrute de la música. Esto se ve muy claro en el siguiente fragmento:

Desde el colegio nunca me suscitó interés, siempre ha sido algo muy dirigido, muy recto, que nunca me llamó la atención (...) era sentarte en la silla, te tienes que aprender esta partitura, me la tienes que tocar con la flauta (...) la tensión de llegar a clase y que te lo pregunte delante de tus compañeros era un poco brusco todo. (Entrevista a Profesora 2)

Sin embargo, cabe resaltar que dentro del panorama de la innovación pedagógica, se pueden observar ciertos intentos por diferenciarse de la enseñanza tradicional centrados en el empleo de hilos conductores para la enseñanza de contenidos musicales, aunque resulten muy alejados de las potencialidades de las metodologías activas.

Sí que es verdad, que el año pasado hubo una profesora que nos enseñaba a trabajar la música no solo centrándose en los contenidos, sino que trabajar cualquier área de

la experiencia y a conocimientos acerca del mar, de la prehistoria, de cualquier concepto a través de actividades musicales, ya sea mediante instrumentos, escuchando canciones, inventándolas, etc. (Entrevista a Profesora 2)

A pesar de que la audición musical activa resulte poco frecuente dentro del aula infantil, una de las profesoras entrevistadas, en contraposición a lo expuesto con anterioridad, afirmaba conocer en profundidad dicha metodología; sin embargo, reconocía su poca aplicación en las aulas de la etapa infantil del mismo modo que otras actividades relacionadas con la música en la escuela.

Se utiliza poco, sí que es cierto que haces este tipo de actividades, pero tal y como se conoce cuando lo conoces en amplitud y sabes el tipo de actividades se pueden realizar, haces poco. Siendo sincera, creo que se pierden muchas cosas que se pudieran realizar de música en la escuela. No sé si es por falta de tiempo o de formación de todo el mundo, o la realidad es otra, pero sí es verdad lo que utilizas es muy limitado y eso que en infantil se da pie a ello, pero hay cosas que se podrían utilizar más. (Entrevista a Profesora 1)

Dada la intención de averiguar a qué se debe esta contradicción en cuanto los discursos referentes a la audición musical activa, nos hemos percatado de un hecho significativo que diferencia a los informantes, es decir, este hecho diferenciador es la formación. Al parecer las personas con mayor formación muestran un mayor conocimiento en cuanto a las pedagogías activas en general, y en la audición musical activa en concreto.

Sí, durante los años de formación se dio bastante y luego en los cursos de musicoterapia y de tipos de música, es algo que siempre se habla de ello, es decir que es algo importante. (Entrevista a Profesora 1)

Lo cual nos indica que en otros ámbitos de formación, ajenos a la universidad, la audición musical activa adquiere más representatividad lo cual es un indicador de su relevancia. Además, los docentes indican que las pedagogías activas de enseñanza-aprendizaje se adecuan al modo del aprendizaje natural de los niños.

Sí, la manera de trabajar en estas pedagogías activas, aunque no lo hagas a través de la música, te ayuda a plantear otros tipos de actividades, lo haces de esta manera,

porque realmente es como los niños aprenden. La manera de trabajar la música la puedes extrapolar a otros tipos de contenidos, este tipo de actividades más activas, es como la base del aprendizaje, aunque no desarrolles aprendizajes musicales, la forma de trabajar es muy similar a eso (Entrevista a Profesora 1)

A modo de recapitulación del presente apartado, es preciso retomar las ideas claves del discurso de nuestros entrevistados para poder establecer un vínculo verificador con el estado de la cuestión anteriormente esbozado.

El primer acercamiento a la categoría de la audición musical activa nos permitía ver que realmente esta metodología, a pesar de haber surgido hace décadas, apenas encuentra repercusión en la educación actual. Este hecho a su vez se confirma con lo averiguado en nuestro estado de la cuestión, es decir, los estudios relacionados con la materia apenas representaban una décima parte de todos los trabajos consultados.

A pesar de que los datos demostrasen esta baja representatividad, resultó bastante alentador conocer que existen profesionales de la educación que han percibido formación pedagógica relacionada con esta metodología; no obstante, aún más positivo fue conocer la postura unánime del profesorado sobre la utilidad de dicha metodología para el desarrollo de los alumnos. En esta postura coinciden también Hernández, Hernández & Moya (2011), cuyo trabajo forma parte de nuestro estado de la cuestión y estas son sus conclusiones:

La audición activa se alza como uno de los pilares más importantes en el desarrollo musical infantil, ya que es esencial para el desarrollo de la musicalidad y es imprescindible para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje musical completo y significativo. La audición activa da soporte a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje musical desde edades tempranas, debido a que mejora la concentración, la atención y la discriminación tímbrica, así como el sentido rítmico, estético y musical (p.176).

4.2.2.2. Desarrollo de la lateralidad

En este apartado se enunciará toda la interpretación de la información recogida acerca de la categoría “desarrollo de la lateralidad” cuyo código empleado en el programa informático Atlas.ti ha sido [LAT_EDU]. Este código implica todos los datos relacionados con la lateralidad, su importancia, su presencia en el aula, ejemplos de la praxis, etc.

En el caso de la lateralidad nos hemos encontrado con que esta se desarrolla con mucha frecuencia durante la etapa infantil y de distintas formas; no obstante, lo que se

observa es el empleo de metodologías que tratan de enseñar contenidos aislados junto a lo cual predomina el uso de herramientas faltas de realidad como las fichas.

Sí que se trabajan fichas, además bastantes. Pero creo que más que trabajarlo con las fichas, habría que trabajarlo en primera persona, haciendo actividades los propios niños con su cuerpo, porque tú te sientas en una mesa y te dicen esta es la derecha y esta es la izquierda, pero no lo tienes en tu cabeza... (Entrevista a Profesora 1)

Claro, no te sirve de nada que te digas así o de la otra forma, lo tienen que vivir ellos mismo, me parece bien que sea un apoyo a las actividades que ellos hagan en psicomotricidad o en cualquier hora, pero sí que se trabaja mucho, y debería de trabajarse más ellos mismos con su cuerpo. (Entrevista a Profesora 1)

Además, los propios docentes reconocen que este tipo de metodologías llevan a la confusión a los alumnos y, por lo tanto, impiden un desarrollo adecuado a las nociones de la lateralidad. Asimismo, consideran relevante la vivencia de dichos movimientos y sensaciones en contraposición a los medios tradicionales de enseñanza de la lateralidad.

Les cuesta bastante, pero es normal. Muchas de las fichas están mal planteadas, te plantean la ficha en papel, te dicen derecha e izquierda y luego lo que montan ya te lo han planteado al revés (Entrevista a Profesora 1)

Yo soy más partidaria, de cómo lo hiciste, primero que lo vean y lo sientan y después ya serán capaces de verlo en un papel. (Entrevista a Profesora 2)

Otro aspecto de interés fue conocer si los docentes perciben cierta formación relacionada con la lateralidad y, de ser así, valorar y compararla con la metodología de la propia intervención. Aparentemente, la formación percibida en cuanto a la lateralidad resulta muy escasa en tiempo y en profundidad, muestra de lo cual es el relato de una de las profesoras:

En mi formación sí que hemos abarcado la lateralidad en la asignatura de fundamentos corporales, pero como era uno de los contenidos de todos los que hay, fue solo una sesión en la que trabajamos este concepto. Sesiones con diferentes ejercicios en los que no se abarcaba la música, trabajábamos por ejemplo con pelotas con aros y después reflexionábamos sobre ello, pero en profundidad no hemos conocido el concepto. (Entrevista a Profesora 2)

Sorprende aún más la justificación de la profesora en relación a la poca dedicación a este tema en ámbito universitario, que se basa en que las personas responsables de la formación ofrecen unos ejemplos breves de los conocimientos imprescindibles que cada profesor ha de poseer para desempeñar su trabajo, y que es responsabilidad y no una obligación de cada uno, ampliar sus conocimientos acerca del tema en cuestión. Asimismo, los ejemplos prácticos evidencian cierta falta de fundamentación sustentada en cuanto a la materia.

Yo creo que nos dan una pequeña base, nos dan ayudas, recursos, bibliografía, a partir de eso tú tienes que investigar, tienes que buscar y tienes que ir formándote. Pero claro, nunca es suficiente lo que sabemos sobre una cosa, aunque también considero que como son tantos contenidos por cada asignatura y tanto que abarcar, de momento me parece que es escasa, ya en el momento en el que me vaya formando... (Entrevista a Profesora 2)

Una de las actividades consistía en ponerse por parejas, espalda con espalda, cada pareja tenía un balón y teníamos que ir girándonos, pasando el balón hacia diferentes lados. (Entrevista a Profesora 2)

A modo de conclusión, hemos de resumir que la lateralidad es un aspecto relevante dentro de la etapa infantil y al que, además, se da bastante importancia tanto a nivel curricular como en la praxis de los docentes. Sin embargo, lo que se ha observado a partir del discurso de los profesores es que tanto la formación del profesorado, como las herramientas predominantes en la práctica, no corresponden con la importancia que aparentemente se da a la lateralidad.

4.2.2.3. Educación musical auditiva

En este apartado se presentará la interpretación de la información recogida acerca de la categoría “educación musical auditiva”, cuyo código empleado en el programa informático Atlas.ti ha sido [ED_MUS_AUL]. Este código reunirá cuestiones relacionadas con el tratamiento de la educación musical en el aula, su importancia para los profesores y las posibles razones de su posicionamiento dentro del panorama educativo en la actualidad.

A través de la información obtenida de los entrevistados, constatamos que los docentes de infantil reconocen que los contenidos musicales suponen muy poco peso en relación a otros, lo cual resulta ilógico ya que de manera simultánea consideran que es una herramienta muy útil y sencilla de aplicar en el aula.

Los profesionales de la enseñanza coinciden en la importancia de la educación musical como un “vehículo estupendo para aprender”, ya que adquieren simultáneamente destrezas como “la atención, concentración, la memoria, el desarrollo motriz”. No obstante, la realidad del aula limita en gran parte el trabajo de las actividades musicales; estas predominan en los festivales que se realizan en momentos puntuales del curso.

Sí, nosotros tenemos muy claro que la importancia tiene que ser mayor, todo el equipo de infantil, no solo yo, porque en infantil a través de la psicomotricidad y a través de la música, es la mejor manera que tienen para aprender. Y además, aprenden muchas cosas como la atención, concentración, la memoria, el desarrollo motriz, es decir, muchas habilidades que son indispensables para otros aprendizajes, pero luego es cierto que llegas al desarrollo de la clase y al final te encuentras limitado muchas veces. (Entrevista a Profesora 1)

Es que la música para los niños es como algo que les atrapa, como un calmante, me parece que muchos de ellos que son súper nerviosos en clase, era sacar la trompeta y les tenías anonadados. Era como algo que les motivaba, que les enganchaba. (Entrevista a Profesora 2)

Creo que no es suficiente, por lo menos de lo que yo he visto durante estos años, me da la sensación que la música está relevada a un segundo plano y en Infantil es muy importante, sobre todo. Es muy sencilla de trabajar, tú puedes trabajar contenidos del mar a través de una canción, o el ritmo y el movimiento en psicomotricidad y el ritmo y cualquier otro contenido musical, es un área que se puede enlazar con cualquier otra. Te da muchas posibilidades y me parece que es escasa, por lo que yo he visto. Sí que se da alguna vez alguna canción, pero de aprenderse la letra y poco más, lo cual es muy superficial. (Entrevista a Profesora 2)

Nos gusta trabajar la música bastante con los festivales, hacemos actividades, trabajamos bastante el ritmo y trabajamos bastante todo lo que es la melodía, los cuentos (Entrevista a Profesora 1)

Sí es cierto que cuando puedo hago este tipo de actividades, les haces hablar de ellos, yo creo que es un vehículo estupendo para aprender (Entrevista a Profesora 1)

En cuanto a las razones de relegado de la educación musical en la etapa infantil, cabe diferenciar un doble discurso. Una parte de ellos consideran que este posicionamiento de los contenidos musicales tiene su origen en la falta de conocimientos musicales de algunos docentes junto con la prevalencia de las asignaturas troncales.

Pues muchas veces creo que es por la falta de conocimiento de los profesores y otras veces, que los profesores a los que les faltan conocimientos sobre educación musical piensan o dan más valor a asignaturas como matemáticas, quizá porque consideren que les puede servir más para el día de mañana. Y creo que la música la tenemos en nuestro día a día. Así que creo que es más por falta de conocimiento y por dar más importancia a otras áreas. (Entrevista a Profesora 2)

El segundo discurso, a su vez, mantiene que esta realidad es la consecuencia de las limitaciones curriculares que mantienen una tendencia progresiva de disminución del tiempo correspondiente a la enseñanza musical en la etapa obligatoria. En lo que coinciden ambos discursos es en que las destrezas musicales forman parte del desarrollo integral de los alumnos, es decir, el fin último de la educación.

Yo creo que es más por lo que viene dado por las leyes, que por lo que cree la gente. Creo que demostrado está, claro está que la música y todo lo que es motricidad es beneficioso para los niños, pero luego resulta que tú ves un currículum y todas leyes que van realizando y cada vez quitan más estas horas en vez de ponerlas, y la verdad es que la educación va hacia un lado que está enfocado más en el aprendizaje por proyectos, otros tipos de metodologías que creo que favorecerá que se puedan aplicar actividades de este tipo, aunque sí que es cierto que estemos en cierto modo encasillados, pero sí que se deben de introducir en el currículum de los cursos más avanzados, sobre todo en primaria, porque en infantil a lo mejor no haces este trabajo tan específico, pero sí que trabajas con ello. Tienes bastante trabajo, no tienes un proyecto como tal, pero sí lo utilizas. A lo largo de los cursos superiores tienen la música un poco olvidada y se olvidan de que tiene muchísimas riquezas para el aprendizaje. (Entrevista a Profesora 1)

Por otro lado, los docentes consideran que a medida que los alumnos crecen resulta cada vez más complejo enseñarles actividades de carácter musical, de ahí su consideración que etapa infantil sea muy adecuada para ello.

La música en los primeros cursos les gusta mucho, luego según van creciendo empiezan con las vergüenzas, las timideces(...) en los cursos avanzados es complicado, pero en infantil es una herramienta muy buena. (Entrevista a Profesora 1)

En cuanto a las posibles razones de la poca relevancia práctica que se da a las actividades musicales en las aulas de la etapa infantil, se tuvo en cuenta la posible influencia del contexto familiar, ya que es el responsable para la adquisición de experiencias musicales positivas fuera del horario escolar. Para ello, contamos con la opinión de las profesoras al respecto contrastándola con la del alumno entrevistado.

Por una parte, una de las profesoras argumentó que probablemente el contexto familiar no tenga relación con el estado de la educación musical en el aula debido a que buena parte de las actividades extraescolares que los alumnos realizan tiene que ver con la música, es decir, que para los padres la música es un pilar fundamental en el aprendizaje de sus hijos.

Si te das cuenta de la mayoría de los niños, las actividades extraescolares que hacen son música, deportes e idiomas, es decir, que la importancia que dan luego las familias no coinciden con la importancia que se da luego dentro del currículum. (Entrevista a Profesora 1)

A su vez, la segunda profesora entrevistada admitió que cabe la posibilidad de que las familias tuvieran conexión con el posicionamiento actual de educación musical; sin embargo, afirmó con contundencia que, independientemente de las actividades que los alumnos realicen fuera del aula, es la obligación de los maestros formar alumnos de forma íntegra, lo cual implica el aprendizaje de los contenidos musicales.

Podría ser en cierto modo, pero en el colegio les tenemos que desarrollar en todos sus ámbitos y la música es uno de ellos. El objetivo de la educación infantil es una educación integral, entonces no puedes dar menos valor a ninguna parte, tú tienes que conseguir que ellos estén desarrollados en todos los ámbitos. (Entrevista a Profesora 1)

En cuanto a la entrevista con el alumno, se pretendía averiguar cuáles son sus aficiones y en concreto, qué parte de su tiempo libre corresponde a actividades musicales. A partir de los datos obtenidos resulta evidente que, a pesar de que su progenitor haya sido músico en una etapa de su vida, el contacto con la música del alumno se limita a lo percibido por el reproductor que posee en su domicilio, lo cual a su vez es bastante escaso dada la oferta formativa y cultural de la ciudad.

E ¿Y en casa? ¿Sueles cantar o escuchar música?

A Sí, escucho música

E ¿Por la radio?

A Por una cosa que tenemos al entrar en la puerta y escucho música

E ¡Qué bien! ¿Sueles ir a conciertos con tus padres, aunque sea en la calle?

A No, solo me va a llevar mi padre un día

E ¿A dónde?

A A Navas de Oro a un bar que van a cantar

E Anda, qué interesante, ¿un concierto en directo no?

A Sí

E Muy bien y ¿te gustaría hacer música algún día, aprender algún instrumento?

A Sí

E ¿Cuál?

A Me gusta el tambor. Mi padre tocaba el tambor. (Entrevista con Alumno 1)

A través de la presente categoría ha sido posible adentrarse en la realidad del aula de la mano de los que imparten la enseñanza y de los que se empapan de ella, es decir, los alumnos. Este acercamiento ayudó a comprender que los profesores están convencidos de la importancia de la educación musical para el desarrollo integral de los alumnos y, además, los niños en la etapa aceptan con mucha entrega toda actividad de este tipo; sin embargo, la enseñanza musical en la educación obligatoria resulta muy mermada.

En el intento de averiguar las posibles razones de dicha situación no ha sido posible llegar a un consenso entre los discursos, aunque las limitaciones curriculares y la formación del profesorado parecen las determinantes.

Estas afirmaciones guardan relación con dos cuestiones anteriormente citadas: por una parte, ofrece una visión alternativa y a la vez complementaria sobre la formación del profesorado, es decir, que no resulta suficiente el convencimiento de la importancia de una

materia, sino que se pone de manifiesto la necesidad de una actualización periódica a nivel metodológico del profesorado y, por otra, pone en evidencia la ausencia de políticas que impulsen la investigación aplicada a los centros educativos. Además, resulta significativa la percepción que se obtuvo durante la reunión con la profesora de Primaria, referente al empleo al libro del texto de manera exclusiva como muestra de conformismo con las metodologías tradicionales.

4.2.2.4. Intervención

En este apartado se plasmará toda la interpretación de la información recogida acerca de la categoría “intervención y su valoración” cuyo código empleado en el programa informático Atlas.ti ha sido [INT_VAL]. Este código está relacionado con todas las cuestiones vinculadas con el desarrollo de la intervención sobre audición activa y lateralidad (valoraciones). Dado que la categoría resulta muy amplia, ya que la intervención abarca distintas fases, es preciso llevar a cabo el análisis por apartados.

La oportunidad de hablar con los docentes que estaban presentes durante el desarrollo de la intervención nos permitió valorar nuestra propuesta a través de su perspectiva, lo cual a su vez permitirá el contraste con los resultados recogidos con herramientas de carácter cuantitativo y evidenciará los aspectos que requieren mejora.

- Aspectos positivos de la intervención

En este apartado trataremos de plasmar las valoraciones positivas más relevantes, provenientes del diálogo establecido con las profesoras y el alumno durante las entrevistas. Los aspectos que más interés generan son la adecuación de la intervención al nivel del grupo, la influencia de la misma en la consolidación de la lateralidad y cuestiones relacionadas con la interacción entre investigador y el grupo.

En cuanto a la adecuación de las actividades, a pesar de haber sido diseñadas para el grupo en concreto, la respuesta nunca resulta predecible; no obstante, la previa graduación de la dificultad en las actividades permitió cierta flexibilidad en la aplicación. Muestra de ello es la apreciación de las profesoras, quienes valoraban las actividades como adecuadas al nivel del grupo.

La respuesta fue buena, aprendieron cosas sobre la música, fueron capaces luego de plasmar en un papel lo que habían escuchado, y que la relación que tuviste con los

niños fue muy cercana y los niños se sintieron muy a gusto. (Entrevista a Profesora 2)

Las actividades eran perfectamente adecuadas para ellos. (Entrevista a Profesora 1)

Las actividades musicales estaban muy adaptadas a los niños, unas actividades que se hacen en infantil, y yo creo que a los niños les resultó motivador. (Entrevista a Profesora 2)

A pesar de la buena respuesta de los alumnos, cabe destacar que también existieron momentos en los que la dinámica de la clase no era la óptima; sin embargo, podemos afirmar que dependía de la tipología de la actividad, e incluso, en momentos puntuales sorprendía positivamente por la capacidad de adquisición del aprendizaje musical y por la cantidad de conocimientos que ya poseían.

No, además la forma en la que lo has hecho es con muchísima paciencia (ríe), entonces es verdad, a veces los niños estaban demasiado excitados, estaban nerviosos y la forma que has tenido de tratar con ellos es súper pausada, que les venía bastante bien. (Entrevista a Profesora 1)

Sorprendentemente el aprendizaje resultaba muy rápido con los movimientos de la canción. (Diario del Investigador)

Los alumnos participaron bastante, incluso mencionaron el vals, algo que no se había dicho, lo cual sugirió su explicación. (Diario del Investigador)

Sí, porque son conocimientos que consideras que con cinco años los alumnos desconocen, pero no es así, porque la música está en nuestro día a día, la escuchan en el coche, sus padres pueden tocar instrumentos, pueden haberles llevado a una orquesta, audiciones. Son cosas que saben y por qué no sacarles partido en clase. Sí, me sorprendió, por supuesto. (Entrevista a Profesora 2)

Otros aspectos que llamaron la atención fueron las representaciones gráficas de los alumnos sobre la audición escuchada. Dado que la actividad estaba relacionada con el hilo conductor del cuento, muchos de los elementos representados tenían que ver con la historia;

sin embargo, lo más destacable, además del nivel de los detalles obtenido, es su capacidad de representar un discurso sonoro abstracto (Anexo XIV).

Sorprendía la capacidad de representar la música de un modo lineal. (Diario del investigador)

A través de una serie de detalles podemos como son la sonrisa de la niña dibujada, los colores escogidos y los instrumentos representados, podemos deducir además de la comprensión del cuento y de los instrumentos de la audición, una predisposición positiva hacia la actividad realizada. (Análisis de las representaciones gráficas – nivel iconológico)

El aspecto más destacable que sorprende es el modo de representación de la música, es decir, de un modo lineal, lo cual resulta muy significativo en cuanto a la comprensión de los elementos musicales de la intervención. (Análisis de las representaciones gráficas – nivel iconológico)

Asimismo, las profesoras vincularon dicho resultado al adecuado diseño de la sesión, es decir, que la selección del cuento y su combinación con la audición, todo ello enfocado hacia un objetivo, parece ser un elemento dinamizador y de fomento de la motivación y por tanto, del aprendizaje.

E En cuanto a la audición y su enlace con el cuento, ¿tú crees que fue...?

P Sí, creo que fue positiva, porque era todo, como una historia hilada que...

E ¿Que estaba contextualizada?

P Sí, exactamente, contextualizada, que iba todo en un mismo sentido y eso también les ayuda a ellos a saber qué es lo que se trabaja de un modo continuo y coherente. (Entrevista a Profesora 2)

Yo creo que cuando les contaste el cuento, cuando les das una historia de la música, les llama mucho más la atención. Cuando les dejas solo la música, es verdad que se mueven libremente, pero cuando les cuentas la historia, les das un personaje, les ayudas a realizar las actividades posteriores. Luego cuando ellos te plasmaron en el papel todo aquello que les habías contado pues es una manera de ayudarles. Y la danza, también es una manera de trabajar la audición que, sí es cierto, que están más

acostumbrados, pero la manera que lo presentaste, las pegatinas, las danzas, el canto, pues para ellos es mucho más atractivo y les gusta. (Entrevista a Profesora 1)

Hay cosas muy sencillas que las puedes ir introduciendo de forma muy sutil, actividades como las que hacías tú, a veces libres, a veces más dirigidas y que en cierto modo ellos lo iban interiorizando. E incluso a través de la música poder trabajar muchísimos contenidos. (Entrevista a Profesora 2)

Por otra parte, resultaba de interés conocer la opinión docente acerca de su percepción en cuanto a la utilidad de la intervención para el desarrollo de las nociones de lateralidad, ya que son ellas quien mejor conocen el grupo, pudiendo observar las posibles variaciones respecto al principio de la intervención.

A través de su discurso entendemos que el planteamiento de las actividades ha sido adecuado para dicho fin, destacando su carácter vivenciado, aunque insisten en la recomendación de una aplicación más prolongada en el tiempo. Junto a su punto de vista, cabe destacar la prueba realizada durante la entrevista con el alumno, que consistía en preguntarle en cuanto a la discriminación de diferentes partes del cuerpo, cuyas respuestas resultaron correctas y ágiles.

Yo creo que las actividades realizadas estaban bien planteadas, y están bien para desarrollar la lateralidad. Quizá para que hubieras conseguido un objetivo más claro, tendrías que haberlas desarrollado más en el tiempo. Si este tipo de actividades, planteadas de una manera positiva, con algo más tiempo el resultado sería más evidente. No quiero decir que no les ha favorecido, de hecho, creo que a algunos alumnos les ha ayudado, cuando tú les preguntas, se ve que lo has trabajado con aquello, que lo tienen más claro, ellos no dudan tanto. Porque entre las actividades que se hacen en clase y lo que has hecho, sí que les ha ayudado. Pero si tú quisieras tener un análisis más exhaustivo deberías poder tener algo más de tiempo para realizarlo, hacer las actividades más pausadas para conseguirlo. (Entrevista a Profesora 1)

E Y si ahora te preguntara cuál es tu mano izquierda, ¿te costaría decirme cuál es?

A Esta (señala correctamente)

E Has sido muy rápido, se nota que no te cuesta. ¿Y el pie derecho?

A Este (señala correctamente)

E ¿Y la oreja derecha?

A Esta (señala correctamente) (Entrevista a Alumno 1)

Es importante que se hagan este tipo de actividades, porque muchas veces lo vemos todo en papel y el papel está muy bonito, pero para poder conocer bien lo que tú dices, y lo que hablábamos antes, si vale o no vale, o si está demostrado; la única manera de demostrarlo es poder entrar en el aula. (Entrevista a Profesora 1)

- Inconvenientes de la intervención

En cuanto a los inconvenientes que nuestras entrevistadas señalan cabe destacar la limitación temporal. La posibilidad de dicha insuficiencia temporal estaba contemplada desde comienzo de la investigación, debido a que las características de la misma impiden que el acceso al campo fuera mayor. De ahí que las sensaciones que transmitieron las profesoras no nos sorprendieron.

Las actividades estaban adecuadas perfectamente, lo único es la falta de tiempo. Son cosas que necesitan mucho tiempo para ir las trabajando con tranquilidad. Entonces me da la sensación que era un tiempo muy breve. (Entrevista a Profesora 2)

Quizá para que hubieras conseguido un objetivo más claro, tendrías que haberlas desarrollado más en el tiempo, (Entrevista a Profesora 1)

No obstante, la aparición de imprevistos relacionados con la duración excesiva del test de valoración de la lateralidad implicó la reducción de la materia impartida, a pesar de la ampliación de las sesiones del trabajo de campo. Muestra de ello son datos provenientes del diario del investigador:

El tiempo requerido para el test es muy superior al esperado por lo que la sesión se duplicó en duración y se llevaron a cabo dos partes del test. (Diario del investigador)

En relación al test mencionado es preciso mencionar ciertos inconvenientes que se detectaron a partir de distintas fuentes. En primer lugar, es importante constatar que el primer contacto que se obtuvo con los alumnos fue en la aplicación de los primeros ejercicios del test, lo cual explica la sensación de una de las profesoras, que relataba que en los primeros momentos el test les resultó algo extraño, aunque posteriormente el ambiente se normalizase.

Creo que fue por el principio, ya que no conocíamos la dinámica del grupo, pero luego vimos que perfectamente funcionó. (Entrevista a Profesora 1)

Creo que lo que planteaste estaba bastante bien, la idea era empezar con el test para posteriormente ver si realmente las actividades iban a conseguir el resultado esperado, sí que es cierto que al principio a lo mejor el test fue demasiado... raro para ellos. (Entrevista a Profesora 1)

Simplemente es algo que no se les había ido desarrollando con anterioridad, no la pueden tener asentada. (Entrevista a Profesora 2)

En segundo lugar, llamaron la atención dos aspectos del test, relacionados con la sensación de dificultad que expresaba el alumno entrevista para mantener el equilibrio que, además se confirma en el diario del investigador:

E ¿En cuanto a las actividades que hicimos en el gimnasio recuerdas alguna que te costara?

A La de mantenerse de pie era un poco difícil. (Entrevista con Alumno 1)

Algunos alumnos experimentaban dificultades para mantener equilibrio en un pie. (Diario del investigador)

Y también, la anotación del investigador acerca de uno de los ejercicios, en el cual se requería lanzar una pelota con una mano, lo cual a la vista de los demás podría llegar a condicionar el tiro de los alumnos que lo realizaban con posterioridad.

Es posible que algunos alumnos se contaminasen en el segundo ejercicio, pero no de un modo explícito, ni por la orden del investigador. (Diario del investigador)

De ahí que se llevaran a cabo ciertas modificaciones para optimizar la dinámica de las sesiones, con el fin de evitar periodos largos en los que los alumnos estuvieran inactivos. Es por ello por lo que finalmente se decidió trasladar la actividad al contexto del aula, permitiendo de este modo la realización del test de forma simultánea a la dinámica de la clase. La perspectiva presentada por las profesoras, además de confirmar el acierto de dichas modificaciones, arroja algo de luz en relación a los posibles motivos para la pérdida de la concentración en el alumnado.

Me pareció una buena idea porque mientras unos estaban realizando el test otros estaban centrados en otras cosas, por lo que íbas avanzando con otras actividades, es decir, que lo uno complementaba lo otro. Pero también creo que el test era necesario, por mucho que tuvieran que esperar es algo que se tenía que hacer, para ver cómo empezaban y cómo terminaban. (Entrevista a Profesora 2)

La profesora señaló que la falta de concentración en el primer ejercicio puede deberse a la dificultad de realizar los movimientos. (Diario del investigador)

La profesora comenta que la falta de concentración no depende solo de la hora de la sesión, sino de coincidir con un periodo de final de cuatrimestre con mucha carga para los alumnos. (Diario del investigador)

Otras dificultades destacables tienen relación con el desarrollo de la intervención en el aula; se deducen en parte tras el análisis de las producciones escritas de los alumnos, además de la confirmación proveniente de las entrevistas y el diario de investigador. El primer indicio de dichas dificultades provino de las anotaciones del investigador, que señalaba dificultades de ejecución en ciertos ejercicios motrices:

Los ejercicios con elementos giratorios de los miembros superiores resultaron complejos para ellos, o al menos para realizarlos con soltura y junto con el ritmo de la música. (Diario del investigador)

Dada la novedad de los movimientos estos suponían cierta dificultad. (Diario del investigador)

Se observaban dificultades para el manejo del balón con una sola mano. (Diario del investigador)

Dificultades para sostener el trazo con el brazo alternativo. (Diario del investigador)

A pesar de ser cuestiones puntuales, se tuvo en cuenta la opinión a las profesoras que presenciaron los momentos con el fin de averiguar si los causantes de dichos problemas provienen del diseño de la intervención o bien de otras causas. Según apuntan las profesoras,

estas dificultades observadas provienen sobre todo por la novedad que supuso para ellos realizar los ejercicios de motricidad fina.

P Yo creo que no eran complejas, sino que el problema era que ellos no las habían trabajado nunca, como no estaban acostumbrados a bailar, girar, a trabajar estos aspectos, les costaba, pero las actividades eran sencillas, no eran actividades complejas para niños de cinco años. Lo que ocurre es que están acostumbrados a correr en psicomotricidad, a saltar, a trepar y la música también es parte de esa área.

E Digamos que están acostumbrados a una psicomotricidad no tan fina.

P Claro, hice hace poco una sesión con ellos, que se trataba de trabajar el ritmo y la música y les costó un montón, como es algo que no están acostumbrados a hacer, que no se les ha ido desarrollando, son muy tímidos y además les cuesta expresarse y moverse. (Entrevista a Profesora 2)

Y por último, cabe mostrar el análisis del dibujo mencionado que, al parecer, denota que la actividad que implicaba dibujar la música probablemente haya resultado de duración excesiva y haya repercutido en el interés (Anexo II, p.7).

En la imagen predominan una serie de trazos horizontales mientras en un segundo plano vemos una especie de nube y dos figuras amorfas. Además, destaca que el centro de la imagen está tachado. (Análisis de las representaciones gráficas – nivel preiconográfico)

En este caso el alumno traduce su representación gráfica en un cielo con estrellas y la música de un modo lineal. (Análisis de las representaciones gráficas – nivel iconográfico)

Podemos suponer que la actividad no ha resultado del agrado del alumno, dada la agresividad del trazo además de la parte tachada que podría responder a una pérdida de interés. No obstante, es destacable la idea de la linealidad de la música. (Análisis de las representaciones gráficas – nivel iconológico)

- Aspectos replicables

Por último, es preciso dedicar un apartado a aquellas cuestiones de la intervención que las profesoras consideraron replicables en su práctica docente. El motivo por requerir dicha información residía en la necesidad de averiguar, por una parte, si la metodología

aplicada por el investigador es similar a la de los docentes entrevistados y, por otra, para invitar a la reflexión sobre los elementos favorecedores del aprendizaje.

La idea general que se podría extraer es que la dinámica de clase del investigador ha sido muy similar por la impartida por las profesoras, lo cual explica la rápida integración del investigador y la adaptación del grupo a la novedad. Sin embargo, las docentes mencionan dos cuestiones puntuales, como la mayor libertad que una de las profesoras entiende conceder a los alumnos, o bien, la falta de claridad en cuanto a la temporalización que se experimentó al comienzo de la intervención.

Me pareció bastante similar a lo que yo hago. Sí que es verdad que yo intento darles más libertad, explicarles una actividad e intentar que ellos hagan lo que hayan entendido, salga como salga, si no sale, parar, asamblea y reflexionar sobre lo que ha pasado y volver a intentarlo. Yo intento que todo el papel recaiga sobre ellos, que intenten experimentar. Si sale mal, ha salido mal, pero de eso también aprenden. Es muy similar a tu forma de trabajar. (Entrevista a Profesora 2)

Creo que se parecía a la dinámica que utilizamos en todas las actividades. No es un pero, es que a lo mejor lo que ha pasado al principio es el tiempo que disponíamos que a lo mejor no le teníamos muy claro, ya que, cuando presentas una actividad nueva con un grupo nuevo, no se puede estimar, pero la forma de trabajarlo, la dinámica de hacerlo, los grupos, la manera de presentar las canciones, de que ellos escuchen y repitan, la música, es muy similar a como he trabajado, por lo tanto no he notado un cambio. (Entrevista a Profesora 1)

Y por último, es importante destacar la reflexión de una de las profesoras acerca de la posibilidad que la música ofrece para el aprendizaje.

Más que una cuestión, son cosas que he aprendido a través de la observación de la intervención, es decir, lo que yo ya pensaba, que es la capacidad de la música para desarrollar la creatividad, que es una forma de expresión, a través de ella, ellos se expresan, pueden aprender muchísimo. Creo que debería de estar presente todos los días porque es algo sencillo, incluso realizando una simple ficha, tú les pones música, y aunque a cabo de unos minutos se cansen, pero ellos se concentran, están tranquilos... (Entrevista a Profesora 2)

5. DISCUSIÓN

En el presente apartado trataremos de contrastar los resultados obtenidos por nuestro estudio con los hallazgos de otras investigaciones contempladas dentro de nuestro estado de la cuestión. Para ello, emplearemos el mismo orden que el apartado anterior: primero las cuestiones cuantitativas desglosadas por niveles, seguidas de las cualitativas articuladas por categorías.

En primer lugar, cabe comparar los datos de la categoría de la lateralidad del tren superior con datos de estudios similares como es el caso de Mayolas (2011), en el cual encontramos similitudes en cuanto a las proporciones de los diestros y los zurdos, siendo los diestros un 79,2% en el presente estudio con 86% del estudio citado.

Por otra parte, en los resultados de la lateralidad del tren inferior, encontrábamos cierta tendencia hacia la ambidestría, lo cual se refleja de forma similar en el estudio de Mayolas (2011), centrado en alumnos de seis y siete años: “en nuestros casos disminuye la dextralidad en el miembro inferior, tendiendo a un aumento del porcentaje de zurdos y ambidiestros en la segunda toma de datos” (p.27). Además, resulta muy similar la proporción de zurdos del presente estudio (20,8%) y la del estudio de la misma autora (19%).

Tratando de establecer vínculos con otros estudios que han obtenido datos sobre la lateralidad ocular, resulta llamativo el símil entre los datos de la lateralidad ocular diestra, que en nuestro caso es de un 54,2%, mientras que Mayolas (2011), señala un 50%. No obstante, las proporciones obtenidas de zurdos y ambidiestros oculares en el estudio propio, distan del estudio citado.

A la hora de buscar relación con otros estudios que analicen el comportamiento de la lateralidad giratoria, hemos encontrado datos que confirman la tendencia hacia la zurdería en este nivel de lateralidad (Mayolas, 2011).

Una vez llevada a cabo la discusión sobre los niveles de lateralidad, nos centraremos en la homogeneidad de la lateralidad. Cuando acercamos los datos obtenidos en nuestro estudio a otras fuentes, como en el caso de Mayolas, Villarroya y Reverter (2010) y Mayolas (2015), cuyos trabajos implican muestras muy superiores a la propia, encontramos parecidos entre los valores de lateralidad homogénea y la lateralidad cruzada.

Estos parecidos se hacen más evidentes en el caso concreto de la lateralidad cruzada a nivel ocular, en la cual nos encontramos con que el valor de nuestra última medición es de 20,8%, mientras el valor de Mayolas, Villarroya y Reverter (2010) es de 21,2%, y el dato de Mayolas (2015) es de 18,8%.

Por último, es preciso mencionar el alto porcentaje de casos no confirmados (29,1%), el que resulta similar al estudio de (Barrero, Vergara-Moragues, Martín-Lobo, 2016) quienes afirman una tendencia similar.

A continuación, trataremos de enlazar nuestro análisis cualitativo con los estudios en los que hemos fundamentado nuestro marco teórico.

En cuanto a la verificación de la teoría con el estado de la cuestión sobre la lateralidad cabe destacar dos cuestiones clave: por una parte, se hace evidente que el modo de trabajar en el aula en la actualidad dista de la tendencia de los investigadores actuales, la que se centra en diseñar y validar métodos multidisciplinares que desarrollen la lateralidad al mismo tiempo que otras destrezas y, también, establecer vínculos motivadores para dicho desarrollo.

Y por otra parte, vemos que estudios como el de Mayolas, Villarroya & Reverter (2010), respaldan el punto de vista del profesorado que considera la importancia de la lateralidad como condicionante del aprendizaje del alumnado y, por tanto, de su desarrollo. “Dado que sí que se observa cierta relación, entre los diferentes tipos de lateralidad y los aprendizajes escolares, es importante que en la escuela se detecten los problemas que pueda tener un niño y se subsanen” (p.41).

Asimismo, retrocediendo a nuestro estado de la cuestión, nos encontramos con estudios que confirman los argumentos de los docentes en cuanto a la importancia de la educación musical (Casas, 2001; Campbell, 2013; Prichard, 2012), lo cual, en cierto modo resultó poco sorprendente. Sin embargo, destaca la afirmación de Odena (2015), “existe una aparente discontinuidad entre las publicaciones de investigación y la práctica diaria de los maestros y profesores de música, observada en congresos y que ya consideré en otras publicaciones” (p.5). Y también cabe resaltar una de las conclusiones del trabajo de Botella y Gimeno (2014), que apunta a la misma línea: “apenas se utilizan ayudas visuales como partituras de adaptaciones de la música que se escucha o musicogramas, siendo estos uno de los recursos más utilizados por las propuestas metodológicas actuales que verdaderamente priorizan la educación auditiva de los alumnos” (p.52).

6. CONCLUSIONES

En este capítulo trataremos de proyectar nuestra reflexión acerca de nuestros resultados, relacionándolos con nuestros objetivos y, además, dedicaremos espacio a las limitaciones surgidas a raíz del proceso de investigación y sus posibles soluciones en forma de próximas investigaciones.

Dada la idiosincrasia del presente trabajo, desde el comienzo del proceso investigador fue necesario asumir que nuestras capacidades se verían condicionadas por razones de carácter temporal como el periodo de acceso al campo o las fechas para elaboración del documento. Estos condicionantes inevitablemente han repercutido en la toma de decisiones a nivel metodológico, antes y durante la investigación, y también en comprobar toda la potencialidad de la intervención aplicada.

No obstante, a pesar de las limitaciones temporales, cabe destacar la contundencia en el discurso de las profesoras en cuanto a la eficacia de la propuesta para el desarrollo de las nociones de lateralidad en el alumnado. Dicha contundencia se vio replicada en las respuestas del alumno en la entrevista, durante la que mostraba gran soltura para distinguir ambas lateralidades.

Además de las evidencias cualitativas en cuanto a la utilidad de la propuesta de intervención para el desarrollo de la lateralidad, nuestro análisis cuantitativo nos permitió conocer varias incidencias concretas. Por una parte, desde la perspectiva de educadores, es preciso resaltar dos hechos concretos que relacionamos con nuestra intervención y que provienen del análisis de los datos cuantitativos, cuya interpretación sugiere la disminución de los niveles de lateralidad cruzada manual y podal en los alumnos que formaron parte del estudio. Además, hemos observado que, tras la aplicación de nuestra propuesta, potencia el manejo y el control en la ejecución de tareas con las lateralidades zurda y ambidiestra.

Por otra parte, hemos observado una aceptación muy positiva de la metodología musical activa por el alumnado, muestra de lo cual fue el alto grado de participación en las múltiples actividades, junto con la confirmación de su adecuación por parte del profesorado que las vivenció. Además, podemos ver reflejadas estas percepciones en las anotaciones en el diario del investigador y en las producciones gráficas de los alumnos, cuyo análisis vuelve a mostrarnos el grado de implicación de alumnado y de interiorización de los contenidos enseñados. Todo ello resulta indicativo de utilidad de la metodología musical activa para la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente estudio nos permitió comprender cuánta importancia concedía el profesorado a los dos temas claves de nuestra investigación, es decir, la audición musical activa y la lateralidad. En lo referente a la audición musical activa, pudimos averiguar que el profesorado cuya formación se limita a los contenidos obligatorios, desconocía dicha metodología. La excepción estaba formada por docentes con amplia trayectoria profesional y formativa en el ámbito musical; sin embargo, a pesar de dichos conocimientos, reconocían encontrarse limitados a nivel curricular para ejercer dicha metodología. Por otra parte, el hecho que no se veía condicionado por la formación era la convicción del profesorado sobre la importancia y la potencialidad de los contenidos musicales para el desarrollo integral del alumnado.

En cuanto a la percepción obtenida sobre la importancia que conceden los docentes al segundo contenido clave de nuestra investigación, la lateralidad, pudimos comprobar que este posee una mayor representatividad dentro del aula infantil y que, además, se trabaja de manera continua durante la etapa infantil. No obstante, pudimos extraer evidencias de que el modo de aplicación de dicho contenido en ocasiones resulta falto de realidad, lo cual, dificulta su interiorización. Además, a través de nuestros informantes conseguimos entender que, en parte, esta insuficiencia metodológica tiene su origen en el peso que se da a la lateralidad dentro de la formación de los profesionales de la educación.

Por último, resulta conveniente expresar nuestra perspectiva de cara la posible continuidad del presente trabajo, dadas las limitaciones experimentadas y el estado de la cuestión actual sobre la temática. En primer lugar, nuestro estado de la cuestión nos permitió ver que en los últimos años destaca cierta tendencia para desarrollar métodos multidisciplinares con el uso de metodologías activas; sin embargo, tal como se pudo observar en el apartado correspondiente del estado de la cuestión, las investigaciones similares a la presente, resultan inexistentes. De ahí que podamos considerar que existe cierto vacío en la temática que aceptaría aportaciones, recobrando un sentido mayor, tras los resultados prometedores de la presente investigación, a pesar de las limitaciones mencionadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, P. (2003). *La música en la escuela: la audición*. Barcelona: Graó.
- Aguilar, M. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado, D.L.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- Barrero, M., Vergara-Moragues, E., & Martín-Lobo, P. (2016). Educación Matemática en la Infancia Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la importancia de la lateralidad y los patrones básicos del movimiento. *Educación Matemática En La Infancia*, 4(2), 22–31.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de lenguaje musical*. Universidad de Valladolid.
- Bilbao, A. & Oña, A. (2000). La Lateralidad Motora Como Habilidad. *Motricidad: Revista de Ciencias de La Actividad Física Y Del Deporte*, 6, 7–27.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Arco/Libros La Muralla.
- Bono, R. (2012.). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales (OMADO)*. Universidad de Barcelona.
- Boulez, P. (2016). *Las neuronas encantadas: el cerebro y la música*. Barcelona: Gedisa
- Campbell, P. (2005). Deep Listening to the Musical World Deep Listening to the Musical World, *Music Educators Journal*, 92(1), 30–36.
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Medica*, 32(4), 197–204.
- Corballis, M. C. (2014). Left Brain, Right Brain: Facts and Fantasies. *PLoS Biology*, 12(1). doi.org/10.1371/journal.pbio.1001767
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. II*, Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garrido, F. (s.f.). *Ariadna y el vals de las estrellas*. Morella Jiménez. Tomado de: <http://www.morellajimenez.com.do/cuentoariadna.htm>
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- Gimeno, J. V. (2014). *La audición musical en la ESO en la provincia de Valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Hernández, J., Hernández, J., & Moya, M. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 26, 165–178.

- Iglesias, E. (1999). *Estudio de la lateralidad funcional en la ejecución de habilidades específicas de judo, a partir de dos modelos de entrenamiento* (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña, A Coruña.
- Lacárcel, J. (2003). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: A. Machado Libros.
- Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio: el futuro de la teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música*. Madrid: Morata.
- López, R. (2017). Escucha activa y cualidades del sonido. *Eufonía*, 70, 73-75.
- López-Pastor, V. (1999). Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado. Universidad de Valladolid.
- Mithen, S. (2007). *Los neandertales cantaban rap: los orígenes de la música y el lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Mayolas, M. (2003). Un nuevo test de valoración de la lateralidad para los profesionales de la Educación Física. *Apunts: Educación Física Y Deportes*, 71, 14–22. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500525>
- Mayolas, M. C., Villarroya, A., & Reverter, J. (2010). Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares. *Apuntes de Educación Física Y Deportes*, 101, 32-42.
- Mayolas, M. (2011). Valoración De La Lateralidad Y Su Evolución En El Periodo De 2 Años. *Movimiento Humano*, 1, 13–26.
- Nicolás, A., & Esteve, M. (2016). Aportaciones de la neurociencia cognitiva a la estimulación auditiva musical de 0 a 6 años. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 6–27.
- Nicolás, A. & Liébana, P. (2016). La utilización del musicomovigrama como recurso didáctico para el trabajo de la audición atenta, comprensiva y activa en educación primaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2), 215-237.
- Ocklenburg, S., Arning, L., Gerding, W. M., Hengstler, J. G., Epplen, J. T., Güntürkün, O., ... Akkad, D. A. (2016). Left-Right Axis Differentiation and Functional Lateralization: a Haplotype in the Methyltransferase Encoding Gene SETDB2 Might Mediate Handedness in Healthy Adults. *Molecular Neurobiology*, 53(9), 6355–6361. doi.org/10.1007/s12035-015-9534-2
- Ocklenburg, S., Arning, L., Gerding, W. M., Epplen, J. T., Güntürkün, O., & Beste, C. (2013). FOXPROFESORA 2 variation modulates functional hemispheric asymmetries for speech perception. *Brain and Language*, 126(3), 279–284. doi.org/10.1016/j.bandl.2013.07.001
- Ocklenburg, S., Schmitz, J., Moinfar, Z., Moser, D., Klose, R., Lor, S., ... Güntürkün, O. (2017). Epigenetic regulation of lateralized fetal spinal gene expression underlies hemispheric asymmetries. *eLife*, 6. doi.org/10.7554/eLife.22784

- Odena, O. (2015). La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales. Reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 1–10. <https://doi.org/10.5209/rev-RECIEM.2015.v12.49141>
- Ortigosa, J. (2014). *Mi hijo es zurdo*. Madrid: Pirámide, D.L.
- Panofsky, E. (2015). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Pérez, R. (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2).
- Prichard, S. (2012). Listening to Learn: The Status of Listening Activities in Secondary Instrumental Ensemble Classes. *Contributions to Music Education*, 39, 101–115.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria: acciones motrices y primeros aprendizajes*. Barcelona: Inde, D.L.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez–Hoyos, C., Calvo, A. & Fernández–Díaz, E. (2012). La Educación para el Desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años. *REIFOP*, 15 (2). 111-121.
- Romero-Naranjo, F. J. (2012). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. *Música Y Educación*, 92, 30–51.
- Ruiz, M. & Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5 (19), 191-198.
- Sanuy, M., & Pliego, V. (2015). *Nueva aula sonora: educación musical para niños y niñas*. Madrid: Morata.
- Schaeffer, P., & Cabezón de Diego, A. (2008). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.
- Springer, S. P., & Deutsch, G. (2001). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona: Ariel.
- Villena, I., Vicente, A. & Vicente, P. (1998). Pedagogía musical activa. *Corrientes contemporáneas*, 16, 101–121.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Wuytack, J. (1992). *Cantar y descansar: canciones con gestos*. Madrid: Real Musical.
- Wuytack, J. (1993). *Cantando, bailando*. Valencia: Nau Llibres.
- Wuytack, J. & Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía*, 47, 43-55.

ANEXO I

Entrevista 1

E Antes de comenzar me gustaría hacer constar que la entrevista será grabada con el fin de recabar el máximo de detalles relevantes para el estudio. Desde el lugar del investigador me comprometo a guardar su anonimato además de ofrecer la posibilidad de revisión del contenido de la entrevista. Por lo tanto, ¿estaría de acuerdo con las condiciones presentadas antes de dar comienzo al diálogo?

P Sí, vale

E Lo primero, ¿podrías hacer un breve resumen de tu trayectoria docente, por qué etapas ha pasado, ¿dónde te formaste?

P Estudié en la universidad de Valladolid, en campus de Segovia y bueno, comencé estudiando educación musical porque mi anterior formación venía del conservatorio que hice el grado profesional de piano, y me gustaba el campo de maestro, me llamaba la atención y entonces estudié el magisterio musical. Como la formación de los maestros nunca termina, me saque la especialidad de infantil, de inglés,

E ¿Muy completa verdad?

P Sí, hice cursos de musicoterapia, cursos, sobre todo, bueno una vez que empiezas a trabajar ves que la realidad del aula requiere otra especie de cosas, que con la experiencia tienes que ir conociendo. Me formé en dificultades del aprendizaje...

E Interesante,

P Aquí seguimos formándonos en idiomas, tecnologías, etc.

E Sí, es imprescindible adecuarse al mercado laboral.

Vale, entonces sí que vemos un claro enfoque que por una parte de formación continua y por otra, de parte musical, correspondiente a la intervención realizada.

A continuación, me gustaría que habláramos de la intervención que llevamos en clase y me gustaría que hagamos una valoración tanto de las ventajas que pudiste encontrar en ella o inconvenientes que quizá no se adecuaron a tu modo de ver. Te voy a comentar posibles apartados sobre los que podríamos hablar, como el cuento, la audición, las actividades motrices, canciones, el control de la dinámica de clase, la temporalización de las actividades y el test, y también si las actividades fueron

- adecuadas para los chicos. Entonces si quisieras empezar por alguna parte que se te ocurre...
- P Bueno yo creo que lo que planteaste estaba bastante bien, la idea era empezar con el test para posteriormente ver si realmente las actividades iban a conseguir el resultado esperado, sí que es cierto que al principio a lo mejor el test fue demasiado...raro para ellos, pero también creo que fue por el principio, ya que no conocíamos la dinámica del grupo, pero luego vimos que perfectamente funcionó. En cuanto a las actividades musicales, está muy adaptado a los niños, unas actividades que se hacen en infantil, y yo creo que a los niños les resultó motivador
- E La respuesta,
- P Sí, la respuesta fue buena, aprendieron cosas sobre la música, fueron capaces luego de plasmar en un papel lo que habían escuchado, y que la relación que tuviste con los niños fue muy cercana y los niños se sintieron muy a gusto. El grupo, sí que es cierto, que a lo mejor a veces el grupo estaba más despistado, pero hay que tener en cuenta que es un grupo de infantil, que es una persona que viene de fuera, pero en principio, las actividades estaban perfectamente adecuadas para ellos.
- E Una cuestión a la que me gustaría volver, cuando hablamos de lo que pudimos extraer de ellos con el cuento, cuando estuvimos hablando de diferentes conceptos musicales, aunque fuera a un nivel bastante básico y adecuado para ellos, ellos conocían bastantes conceptos. ¿Por lo tanto, habíais trabajado algo relacionado en clase o crees que es un bagaje que ellos ya traían?
- P La música en infantil que solía atraer bastante, sí que es cierto que nosotros nos gusta trabajar la música bastante con los festivales, hacemos actividades, trabajamos bastante el ritmo y trabajamos bastante todo lo que es la melodía, los cuentos. A ver, a mí me gusta, lo musical, y sí es cierto que cuando puedo hago este tipo de actividades, les haces hablar de ellos, yo creo que es un vehículo estupendo para aprender. Por lo tanto, que no es algo que realizan por primera vez, es algo que habían hecho con anterioridad. Sí que es cierto que la música en los primeros cursos les gusta mucho, luego según van creciendo empiezan con las vergüenzas, las timideces...
- E ¡Y con los gustos!
- P En los cursos avanzados es complicado, pero en infantil es una herramienta muy buena.
- E Digamos que les ayuda mucho a exteriorizar sus sentimientos.

- P Sí, sí.
- E En cuanto a las actividades motrices, si nos centramos un poco más, ya que si recuerdas había algunas que les resultaban algo más complejas, como la giratoria de la mano, etc. ¿Desarrolláis actividades de carácter motriz a lo largo del curso de un modo similar?
- P En infantil, sobre todo, lo que desarrollamos son las habilidades físicas básicas, como desplazamiento, equilibrios, giros, saltos, cuentos motrices, circuitos. Lo que sí que es cierto, es que están en una edad en la cual se observan muchas diferencias entre unos y otros en cuanto el desarrollo motriz que presenta cada uno, entonces tan específico como hicimos con el test no se realizan, pero a través de juegos y otras dinámicas sí que se realizan, pero son complejas para ellos porque no tienen ese desarrollo motriz necesario, pero estaban dentro de la norma.
- E Yo me refería más bien a las actividades motrices del baile que del test...
- P Sí de ese tipo sí realizamos, hacemos danzas, hacemos bailes
- E En cuanto a la adecuación del nivel, ya comentaste que más o menos estaban...
- P Sí, eran adecuadas
- E En cuanto a las canciones hemos comentado que ellos si tienen algo de costumbre, debido al festival y eso explica por una parte que las canciones son de lo que, si estás de acuerdo conmigo, de lo que mejor aceptaron, no sé si por algún elemento que pudimos introducir o es simplemente porque las canciones les resultan motivadores.
- P Yo creo que cuando les contaste el cuento, cuando les das una historia de la música, les llama mucho más la atención. Cuando les dejas solo la música, es verdad que se mueven libremente, pero cuando les cuentas la historia, les das un personaje, les ayudas a realizar las actividades posteriores. Luego cuando ellos te plasmaron en el papel todo aquello que les habías contado pues es una manera de ayudarles. Y la danza, también es una manera de trabajar la audición que, sí es cierto, que están más acostumbrados, pero la manera que lo presentaste, las pegatinas, las danzas, el canto, pues para ellos es mucho más atractivo y les gusta.
- E Y en cuanto a la introducción del instrumento musical en clase, ¿se ha hecho alguna cosa parecida, como elemento motivador?
- P En clase normalmente, son pocas las veces, exceptuando los instrumentos de pequeña percusión que sí conocen e instrumentos como los que tú trajiste, si podemos aprovechar que tenemos hermanos o bien gente de prácticas y tiene instrumentos, siempre dejamos la puerta abierta, aunque sí es cierto que tenemos

menos posibilidades de hacerlo. Entonces esto es súper motivador, en el momento alguien nos pide venir a tocar, la puerta siempre está abierta, además a los alumnos les gusta mucho. El piano sí que lo conocen (sonríe), porque lo tenemos en colegio, pero el resto de instrumentos sí que son más novedosos para ellos, no es una costumbre que tengan.

E Por otra parte, en cuanto a las sesiones realizadas por mí, en comparación con tu dinámica de clase, ¿hay aspectos que reconoces o que no realizarías en tu clase?

P Creo que se parecía a la dinámica que utilizamos en todas las actividades. No es un pero, es que a lo mejor lo que ha pasado al principio es el tiempo que disponíamos que a lo mejor no le teníamos muy claro, ya que, cuando presentas una actividad nueva con un grupo nuevo, no se puede estimar, pero la forma de trabajarlo, la dinámica de hacerlo, los grupos, la manera de presentar las canciones, de que ellos escuchen y repitan, la música, es muy similar a como he trabajado, por lo tanto no he notado un cambio.

E Sí, es lo que quería saber, si hay algún aspecto que se diferenciara

P No, además la forma en la que lo has hecho es con muchísima paciencia (ríe), entonces es verdad, a veces los niños estaban demasiado excitados, estaban nerviosos y la forma que has tenido de tratar con ellos es súper pausada, que les venía bastante bien.

E Hemos hablado hace un momento sobre los instrumentos y también mencionaste las pegatinas, porque sí que utilizamos pegatinas para determinadas actividades para poder facilitar la distinción entre izquierda y derecha, entonces algo que también ¿hacéis en clase como elemento de favorecer el aprendizaje?

P Sí, si hace falta sí. La lateralidad la solemos trabajar a través del movimiento, porque sí que es cierto que antes con las fichas, según se plantean no favorecen nada el aprendizaje de la lateralidad, es más, dan lugar a equívocos. Entonces desde hace tiempo la trabajamos a través del movimiento y muchas veces utilizamos colores, que además estuvimos hablando y eran los mismos que habías seleccionado tú, que eso favoreció bastante el aprendizaje, y sí que utilizamos pegatinas, colores o ponemos marcas en las manos, para que de este modo primero lo vean, lo visualicen para que después sean capaces de...

E Yo recuerdo que un día estaban realizando una ficha, y realmente les costaba bastante discernir entre lo que veían y la perspectiva que daba la imagen en la ficha en concreto.

- P Les cuesta bastante, pero es normal. Muchas de las fichas están mal planteadas, te plantean la ficha en papel, te dicen derecha e izquierda y luego lo que montan ya te lo han planteado al revés.
- E Por eso por una parte se evitó utilizar huellas de mano, tal como indican ciertas metodologías por la posibilidad de confundir más que de facilitar el aprendizaje.
- P Yo soy más partidaria, de cómo lo hiciste, primero que lo vean y lo sientan y después ya serán capaces de verlo en un papel.
- E Estupendo, por otra parte, también me gustaría hablar de, la intervención. Tal como yo te la planteo está titulada audición activa y lateralidad. ¿Conocías el concepto audición activa tal cual? ¿O habías escuchado algo similar?
- P Sí, durante los años de formación se dio bastante y luego en los cursos de musicoterapia y de tipos de música, es algo que siempre se habla de ello, es decir que es algo importante.
- E Es algo que se contemple a nivel de contenidos en infantil actualmente, actividades, aunque no sea audición activa concretamente, porque la asignatura de música no es algo que forme de manera explícita en Infantil. Pero, aun así, algunas actividades que posean algo similar, el desarrollo de varias habilidades a la vez, a través de la música claro.
- P Se utiliza poco, sí que es cierto que haces este tipo de actividades, pero tal y como se conoce cuando lo conoces en amplitud y sabes el tipo de actividades se pueden realizar, haces poco. Siendo sincera, creo que se pierden muchas cosas que se pudieran realizar de música en la escuela. No sé si es por falta de tiempo o de formación del todo el mundo, o la realidad es otra, pero sí es verdad lo que utilizas es muy limitado y eso que en infantil son...
- E Hay libertad
- P Se da pie a ello, pero hay cosas que se podrían utilizar más
- E ¿Entonces tú crees que la importancia que se da a la música en proporción con otros contenidos es menor?
- P Sí, nosotros tenemos muy claro que la importancia tiene que ser mayor, todo el equipo de infantil, no solo yo, porque en infantil a través de la psicomotricidad y a través de la música, es la mejor manera que tienen para aprender. Y además, aprenden muchas cosas como la atención, concentración, la memoria, el desarrollo motriz, es decir, muchas habilidades que son indispensables para otros aprendizajes, pero luego

es cierto que llegas al desarrollo de la clase y al final te encuentras limitado muchas veces.

E ¿Y por qué crees, desde tu perspectiva de profesor, esta importancia menor, que en comparación a otras áreas? ¿Crees que tiene que ver con que no esté demostrado que la música ayude a desarrollar otras habilidades es porque no se considera una asignatura importante?

P Yo creo que es más por lo que viene dado por las leyes, que por lo que cree la gente. Creo que demostrado está, claro está que la música y todo lo que es motricidad es beneficioso para los niños, pero luego resulta que tú ves un curricular y todas leyes que van realizando y cada vez quitan más estas horas en vez de ponerlas, y si te das cuenta de la mayoría de los niños, las actividades extraescolares que hacen son música, deportes e idiomas, es decir que la importancia que dan luego las familias no coincide con la importancia que se da luego dentro del currículum. La verdad es que la educación va hacia un lado que está enfocado más en el aprendizaje por proyectos, otros tipos de metodologías que creo que favorecerá que se puedan aplicar actividades de este tipo, aunque sí que es cierto que estemos en cierto modo encasillados, pero sí que se deben de introducir en el currículum de los cursos más avanzados, sobre todo en primaria, porque en infantil a lo mejor no haces este trabajo tan específico, pero sí que trabajas con ello. Tienes bastante trabajo, no tienes un proyecto como tal, pero sí lo utilizas. A lo largo de los cursos superiores tienen la música un poco olvidada y se olvidan de que tiene muchísimas riquezas para el aprendizaje.

E Entonces quedamos en que es más por la falta de tiempo a nivel de organización curricular

P Sí

E Porque son conocimientos que se han percibido en tu formación, tal como me indicaste

P Sí, la manera de trabajar en estas pedagogías activas, aunque no lo hagas a través de la música, te ayuda a plantear otros tipos de actividades, lo haces de esta manera, porque realmente es como los niños aprenden. La manera de trabajar la música la puedes extrapolar a otros tipos de contenidos, este tipo de actividades más activas, es como la base del aprendizaje, aunque no desarrolles aprendizajes musicales, la forma de trabajar es muy similar a eso.

E Entonces está bien, saberlo ya que puede ayudar a otras cuestiones.

- E Además, en cuanto a la intervención, ¿consideras que la intervención tal como fue diseñada, tiene relación con el desarrollo de la lateralidad? ¿Ha ayudado algún alumno o los alumnos en general, desde tu perspectiva?
- P Yo creo que las actividades realizadas estaban bien planteadas, y están bien para desarrollar la lateralidad. Quizá para que hubieras conseguido un objetivo más claro, tendrías que haberlas desarrollado más en el tiempo. Sí, este tipo de actividades, planteadas de una manera positiva, con algo más tiempo el resultado sería más evidente. No quiero decir que no les ha favorecido, de hecho, creo que a algunos alumnos les ha ayudado, cuando tú les preguntas, se ve que lo has trabajado con aquello, que lo tienen más claro, ellos no dudan tanto. Porque entre las actividades que se hacen en clase y lo que has hecho, sí que les ha ayudado. Pero si tú quisieras tener un análisis más exhaustivo deberías poder tener algo más de tiempo para realizarlo, hacer las actividades más pausadas para conseguirlo.
- E Estamos de acuerdo en esta cuestión.
- P Pero creo que, con las actividades planteadas, creo que les favorecerían, al final habría cambios en los niños
- E Eso está muy bien, es realmente para lo que hacemos todo, para los niños. Y por último, alguna cuestión que te gustaría destacar antes de finalizar?
- P Creo que hemos hablado un poco de todo y que el análisis está bien hecho.
- E Te agradezco mucho tu participación y tu dedicación plena durante este proceso, agradecer de nuevo tu participación
- P Yo también quiero agradecer que vengáis porque es importante que se hagan este tipo de actividades, porque muchas veces lo vemos todo en papel y el papel está muy bonito, pero para poder conocer bien lo que tú dices, y lo que hablábamos antes, si vale o no vale, o si está demostrado; la única manera de demostrarlo es poder entrar en el aula, y si no os dejamos entrar malamente lo podréis hacer, así que también os agradecemos que contéis con el aula para poder realizar vuestros trabajos.
- E ¡Muchas gracias de nuevo!

Entrevista 2

- E Antes de comenzar me gustaría hacer constar que la entrevista será grabada con el fin de recabar el máximo de detalles relevantes para el estudio. Desde el lugar del

investigador me comprometo a guardar su anonimato además de ofrecer la posibilidad de revisión del contenido de la entrevista. Por lo tanto, ¿estaría de acuerdo con las condiciones presentadas antes de dar comienzo al diálogo?

P Sí

E En primer lugar, me gustaría saber ¿cuál ha sido tu formación? ¿por qué etapas claves ha transcurrido?

P ¿Respecto a la música o?

E Respecto a tu formación docente y si hay elementos musicales, también me gustaría conocerlos

P Pues, respecto a la música ha sido en estos dos últimos años de carrera porque, en primero y en segundo nos enseñaban a trabajar los documentos de los centros, los decretos. Y luego ya respecto a la música, en este último año, he tenido una profesora que nos ha enseñado metodología y recursos para trabajar contenidos musicales, más centrados en las notas, los sonidos, el silencio. Otra profesora nos enseñaba a trabajar la música en general, actividades en las que se bailase, expresión corporal, etc.

E Vale, entonces en cuanto a lo musical, tu formación proviene de la universidad.

P Sí, nada más.

E Muy bien.

P Más que nada porque desde el colegio nunca me suscitó interés, siempre ha sido algo muy dirigido, muy recto, que nunca me llamó la atención.

E Y digamos que no te ayudó a disfrutar de ello.

P Claro, era sentarte en la silla, te tienes que aprender esta partitura, me la tienes que tocar con...

E La flauta

P Sí, la flauta, la tensión de llegar a clase y que te lo pregunte delante de tus compañeros era un poco brusco todo.

E Y qué tal si lo comparases con lo que llevamos a clase, ya que estamos buscando consolidar unos aprendizajes, de modo directo, la lateralidad, aunque también trabajamos más contenidos.

P En Infantil sí que es verdad que tenemos el reparo que no puedan llegar a comprender los contenidos musicales que hay muchos y que son complejos...

E Y tampoco los necesitan.

P Exacto, pero claro hay cosas muy sencillas que las puedes ir introduciendo de forma muy sutil, actividades como las que hacías tú, a veces libres, a veces más dirigidas y

- que en cierto modo ellos lo iban interiorizando. E incluso a través de la música poder trabajar muchísimos contenidos.
- E Y por otra parte, si nos centrásemos más en la intervención como tal, te voy a mencionar aspectos clave y si te surgiera alguna cuestión relativa a ella poder comentarla, tanto ventajas como inconvenientes. Por una parte, el cuento, la audición, las actividades motrices, las canciones que aprendieron junto con la trompeta, el control de la dinámica de clase, la temporalización y también la adecuación de las actividades.
- P Vale, pues lo último que has mencionado, las actividades eran adecuadas perfectamente, lo único es la falta de tiempo. Son cosas que necesitan mucho tiempo para ir las trabajando con tranquilidad. Entonces me da la sensación que era un tiempo muy breve, y que para los niños había veces que durante el test se generaba mucha espera, algo que para ellos es muy difícil de gestionar. Lo vi contigo y lo veo conmigo y es algo muy difícil de controlar. Son muchos niños también...
- E Sí es una limitación añadida
- P Muchos, muchos. Me parece muy difícil que veas el progreso en cada uno de ellos, en una actividad en la que tú mismo tienes que estar involucrado.
- E Entiendo, entonces crees que además de tiempo, obviamente en eso también estamos de acuerdo, que necesitamos una continuidad para conseguir desarrollar estas habilidades, pero tú ¿crees que si fuera un grupo más pequeño nos iría mejor?
- P Por supuesto, porque a la hora de controlarles es mucho más sencillo, cuantos menos niños, más fácil es de controlar, y además te puedes fijar en cada uno de ellos, en las características de cada uno, y puedes ir adaptando la sesión, aunque sean cosas muy sencillas, las puedes adaptar a cada niño. Si ves que a un niño le cuesta girar para un lado o para otro, puedes centrarte más en él y trabajarlo más. Sin embargo, con tantos niños se queda como algo muy general, que te puedes centrar en muchos de ellos, pero otros tantos, no.
- E No puedes abarcar.
- P No abarcas, no.
- E Te entiendo. Una cuestión relevante en cuanto a eso, volviendo a lo que comentaste de los muchos niños esperando, algo que se vio muy claro cuando realizamos el primer test.
- P Sí

- E Pero tú crees que fue positiva la manera de hacerlo después cuando dejábamos a los niños realizar otras actividades mientras uno por uno realizaban el test; o aun así no resultaba suficiente.
- P Me pareció una buena idea porque mientras unos estaban realizando el test otros estaban centrados en otras cosas, por lo que ibas avanzando con otras actividades, es decir, que lo uno complementaba lo otro. Pero también creo que el test era necesario, por mucho que tuvieran que esperar es algo que se tenía que hacer, para ver como empezaban y como terminaban.
- E En cuanto a las actividades motrices que estaban realizando, como las valorarías en cuanto a la complejidad relacionada con las habilidades de los alumnos. ¿Había algo que fallara?
- P Yo creo que no eran complejas, sino que el problema era que ellos no las habían trabajado nunca, como no estaban acostumbrados a bailar, girar, a trabajar estos aspectos, les costaba, pero las actividades eran sencillas, no eran actividades complejas para niños de cinco años. Lo que ocurre es que están acostumbrados a correr en psicomotricidad, a saltar, a trepar y la música también es parte de esa área.
- E Digamos que están acostumbrados a una psicomotricidad no tan fina,
- P Claro, hice hace poco una sesión con ellos, que se trataba de trabajar el ritmo y la música y les costó un montón, como es algo que no están acostumbrados a hacer, que no se les ha ido desarrollando, son muy tímidos y además les cuesta expresarse y moverse.
- E Pero ¿tú crees que fue por mi presencia, por ser alguien que no conocían?
- P No, es porque no están acostumbrados, porque te acogieron estupendamente y no creo que fuera por eso. Simplemente es algo que no se les había ido desarrollando con anterioridad, no la pueden tener asentada.
- E Por otra parte, si te diste cuenta, fue mucho más instantáneo el aprendizaje de una melodía.
- P Es que la música para los niños es como algo que les atrapa, como un calmante, me parece que muchos de ellos que son súper nerviosos en clase, era sacar la trompeta y les tenían anonadados. Era como algo que les motivaba, que les enganchaba.
- E Entonces ¿tú valoras positivamente la introducción de instrumentos o bien otros elementos que les pudieran motivar?

- P Por supuesto, porque son cosas que no tienen su día a día, que desconocen y por qué no conocerlas. Les llama muchísimo la atención, les motiva y ayuda a estar enganchados a esta actividad, participar y hacer todo lo que se les pida.
- E Entonces, en cuanto a la audición y su enlace con el cuento, ¿tú crees que fue...?
- P Sí, creo que fue positiva, porque era todo, como una historia hilada que...
- E ¿Que estaba contextualizada?
- P Sí, exactamente, contextualizada, que iba todo en un mismo sentido y eso también les ayuda a ellos a saber qué es lo que se trabaja de un modo continuo y coherente.
- E ¿Te sorprendieron los conocimientos que mostraron, en la charla posterior al cuento?
- P Sí, porque son conocimientos que consideras que con cinco años los alumnos desconocen, pero no es así, porque la música está en nuestro día a día, la escuchan en el coche, sus padres pueden tocar instrumentos, pueden haberles llevado a una orquesta, audiciones. Son cosas que saben y por qué no sacarles partido en clase. Sí, me sorprendió, por supuesto.
- E La verdad es fueron muy acertados en sus comentarios. Si comparases tu manera de dar clase, con la que yo llevé a cabo, ¿encontrarías alguna diferencia?
- P Pues yo creo que no, me pareció bastante similar a lo que yo hago. Sí que es verdad que yo intento darles más libertad, explicarles una actividad e intentar que ellos hagan lo que hayan entendido, salga como salga, si no sale, parar, asamblea y reflexionar sobre lo que ha pasado y volver a intentarlo. Yo intento que todo el papel recaiga sobre ellos, que intenten experimentar. Si sale mal, ha salido mal, pero de eso también aprenden. Es muy similar a tu forma de trabajar.
- E Tú mencionas el concepto asamblea, ¿es una herramienta que tú utilizas para solucionar lo que no ha funcionado entre ellos o?
- P Sí, son paradas de reflexión, es decir, paradas en las que yo les hago preguntas que les ayudan a reflexionar sobre lo que ha pasado, sin darles la solución, y que sean ellos los que lleguen a la conclusión de lo que ha pasado y esto es lo que tendríamos que hacer.
- E Estupendo,
- P Lo que necesitamos es que sean críticos, que sepan reflexionar, dialogar, entonces en todas las actividades que se puede aplicar, se les puede hacer reflexionar con una pregunta y que ellos vayan sacando conclusiones
- E Es decir que ¿podría ser como una manera de controlar la dinámica de clase y mejorar el rendimiento suyo?

- P Sí.
- E Hablando de la parte musical, tal como habíamos comentado, lo que se desarrollaba en la intervención era la lateralidad, la cual se pretendía consolidar a través de la audición activa. Por lo que ¿me gustaría saber si tú conoces este concepto de tu formación?
- P La verdad es que no.
- E Vale
- P Puedo hacerme una idea de lo que es, pero no lo he escuchado porque mis profesoras de música se centraban más en darme conocimientos acerca de los conceptos musicales y cómo llevarlos al aula. Más bien a través de actividades que a través de la escucha.
- E Simplemente te haré un breve resumen de lo que yo entiendo por ello y la manera en la que lo he enfocado. Digamos que se entiende, que a través del proceso activo de la escucha, podamos aprender más de una habilidad, diferente a la estrictamente musical, relacionada con la escucha, es decir, que no solamente aprendemos el ritmo y la melodía, sino que a la vez desarrollemos la psicomotricidad, etc. Hay diferentes pedagogías activas de diferentes autores que desarrollan esta metodología a lo largo de la historia de la pedagogía musical. Entonces, ¿has conocido alguno otra metodología similar, aunque no se denomine de esta forma y que pretenda desarrollar varias habilidades a la vez mediante la música tanto en tu formación como en tu práctica docente?
- P Yo creo que no, porque las asignaturas de música que he tenido se centraban más dar contenidos musicales y que fuésemos nosotros mismos quienes inventaran las actividades en las que se trabajasen estos contenidos.
- E Entonces, ¿tu formación estaría enfocada hacia los contenidos estrictamente musicales sin extrapolarlos a otros contenidos?
- P Sí que es verdad, que el año pasado hubo una profesora que nos enseñaba a trabajar la música no solo centrándose en los contenidos, sino que trabajar cualquier área de la experiencia y a conocimientos acerca del mar, de la prehistoria, de cualquier concepto a través de actividades musicales, ya sea mediante instrumentos, escuchando canciones, inventándolas, etc.
- E Por otra parte, en cuanto a la lateralidad, ¿cuál fue tu formación?
- P En mi formación sí que hemos abarcado la lateralidad en la asignatura de fundamentos corporales, pero como era uno de los contenidos de todos los que

hay, fue solo una sesión en la que trabajamos este concepto. Sesiones con diferentes ejercicios en los que no se abarcaba la música, trabajábamos por ejemplo con pelotas con aros y después reflexionábamos sobre ello, pero en profundidad no hemos conocido el concepto.

E ¿Consideras que la proporción de tiempo dedicada a la lateralidad en comparación con otros conceptos es suficiente?

P Yo creo que nos dan una pequeña base, nos dan ayudas, recursos, bibliografía, a partir de eso tú tienes que investigar, tienes que buscar y tienes que ir formándote. Pero claro, nunca es suficiente lo que sabemos sobre una cosa, aunque también considero que como son tantos contenidos por cada asignatura y tanto que abarcar, de momento me parece que es escasa, ya en el momento en el que me vaya formando...

E ¿Tú crees que la lateralidad debería de tener más peso? Tanto en formación percibida como la restante de búsqueda propia.

P Ahora mismo, con los conocimientos que tengo, creo que debería de tener el mismo peso que otros contenidos.

E ¿Podrías darme algún ejemplo de cómo se ha trabajado la lateralidad en tu práctica docente?

P Por ejemplo, una de las actividades consistía en ponerse por parejas, espalda con espalda, cada pareja tenía un balón y teníamos que ir girándonos, pasando el balón hacia diferentes lados, realmente cosas sencillas y tampoco recuerdo más actividades de este tipo.

E ¿Y fichas sobre lateralidad? ¿O predomina el movimiento?

P ¿Aquí en el colegio?

E Aquí o lo que hayas conocido.

P Sí que se trabajan fichas, además bastantes. Pero creo que más que trabajarlo con las fichas, habría que trabajarlo en primera persona, haciendo actividades los propios niños con su cuerpo, porque tú te sientas en una mesa y te dicen esta es la derecha y esta es la izquierda, pero no lo tienes en tu cabeza...

E ¿Falta la realidad verdad?

P Claro, no te sirve de nada que te digas así o de la otra forma, lo tienen que vivir ellos mismo, me parece bien que sea un apoyo a las actividades que ellos hagan en psicomotricidad o en cualquier hora, pero sí que se trabaja mucho, y debería de trabajarse más ellos mismos con su cuerpo.

- E Vivenciarlo,
- P Exacto.
- E Por otra parte, me gustaría volver a una cuestión sobre la educación musical. Tal y como te he preguntado en cuanto a la lateralidad y si su peso es suficiente, ¿qué dirías de los contenidos musicales? Y de no ser suficiente, ¿cuál es tu perspectiva?
- P Creo que no es suficiente, por lo menos de lo que yo he visto durante estos años, me da la sensación que la música esta relevada a un segundo plano y en Infantil es muy importante, sobre todo. Es muy sencilla de trabajar, tú puedes trabajar contenidos del mar a través de una canción, o el ritmo y el movimiento en psicomotricidad y el ritmo y cualquier otro contenido musical, es un área que se puede enlazar con cualquier otra. Te da muchas posibilidades y me parece que es escasa, por lo que yo he visto. Sí que se da alguna vez alguna canción, pero de aprenderse la letra y poco más, lo cual es muy superficial.
- E ¿Y tú por qué crees que no se da tanta importancia? ¿Porque no esté demostrado? Porque por lo que me acabas de decir tú tienes muy claro que la música es un recurso muy importante, entonces ¿por qué crees que la música está en un segundo plano?
- P Pues muchas veces creo que es por la falta de conocimiento de los profesores y otras veces, que los profesores a los que les faltan conocimientos sobre educación musical piensan o dan más valor a asignaturas como matemáticas, quizá porque consideren que les puede servir más para el día de mañana. Y creo que la música la tenemos en nuestro día a día. Así que creo que es más por falta de conocimiento y por dar más importancia a otras áreas.
- E ¿Tú consideras que podría ser porque los alumnos luego la desarrollan de manera extraescolar?
- P Podría ser en cierto modo, pero en el colegio les tenemos que desarrollar en todos sus ámbitos y la música es uno de ellos. El objetivo de la educación infantil es una educación integral, entonces no puedes dar menos valor a ninguna parte, tú tienes que conseguir que ellos estén desarrollados en todos los ámbitos.
- E Entonces no nos sirve este motivo.
- P No, no.
- E Quedan un par de cuestiones para tratar, por una parte, ¿consideras que la intervención en sí, ayuda a lateralidad?

- P Sí, pero pienso lo mismo que al principio que es muy poco tiempo, creo que son conceptos que se tienen que trabajar con continuidad; igual no es necesario trabajarlos todos los días, pero sí necesitan de más tiempo.
- P De acuerdo, por último, ¿alguna cuestión que te gustaría destacar tanto del proceso como alguna cuestión que te gustaría expresar?
- P Más que una cuestión, son cosas que he aprendido a través de la observación de la intervención, es decir, lo que yo ya pensaba, que es la capacidad de la música para desarrollar la creatividad, que es una forma de expresión, a través de ella, ellos se expresan, pueden aprender muchísimo. Creo que debería de estar presente todos los días porque es algo sencillo, incluso realizando una simple ficha, tú les pones música, y aunque a cabo de unos minutos se cansen, pero ellos se concentran, están tranquilos...
- P ¿Tú lo aplicarías a tu práctica docente?
- P Sí, por lo que he observado y por lo que he aprendido durante la carrera, aunque sea poco.
- P Quería agradecerte tu participación, tanto en la entrevista como durante todo el proceso de la intervención y desearte todo lo mejor a partir de ahora como docente.
- P ¡Muchas gracias!

Entrevista alumno

Antes del comienzo de la entrevista se explica al alumno el motivo de mi presencia en el aula y el motivo por el cual es requerido para realizar la entrevista. Se explica en qué consiste el proceso y para comenzar se propone el dibujo de lo más relevante que el alumno recuerda:

- E Vale, ¿esto qué es? ¿me puedes explicar lo que has dibujado?
- A Lo de las pelotas de tenis que teníamos que ir corriendo y meterlas en el bote.
- E Muy bien, ¿algo más recuerdas de ese día?
- A Sí,
- E Cuéntame o dibújalo si prefieres. ¿Cuál es la actividad que has dibujado?
- A La del balón que chutabas con el pie y teníamos que marcar en el aro

- E Anda, ¡qué bien! ¿entonces, podrías decirme si fue esta la actividad que más te gustó de estos días? ¿si tuviéramos que realizar una actividad de todas estas, ¿cuál es la que más de gustaría hacer?
- A Esta, la del balón que chutabas y que teníamos que marcar en el aro
- E De acuerdo ¿acuerdas alguna de las actividades que hicimos con música?
- A La de la canción con la trompeta
- E ¡Qué bien! ¿qué te pareció? ¿Habías visto alguna trompeta antes?
- A No, no había visto nunca.
- E ¿Y qué te pareció?
- A Bien
- E ¿Y te gustaría ver más a menudo un instrumento?
- A Sí,
- E ¿Te gusta la música?
- A Sí
- E ¿Qué te parecieron las actividades de baile, de movimiento?
- A Bien
- E ¿Alguna te resultó difícil?
- A Eran muy fáciles todas.
- E ¿Cómo te sentías realizando las actividades con la música?
- A Bien
- E ¿Pero estabas tranquilo o estabas nervioso?
- A Estaba tranquilo.
- E ¿Te resultaban agradables?
- A Sí
- E ¿Había alguna actividad sea la trompeta sea la del dibujo de la música o del cuento que te resultará menos interesante?
- A No sé cuál, me gustaban todas.
- E ¿Te gusta hacer música en clase?
- A Sí
- E ¿Y en casa? ¿Sueles cantar o escuchar música?
- A Sí, escucho música
- E ¿Por la radio?
- A Por una cosa que tenemos al entrar en la puerta y escucho música

E ¡Qué bien! ¿Sueles ir a conciertos con tus padres, aunque sea en la calle?

A No, solo me va a llevar mi padre un día

E ¿A dónde?

A A Navas de Oro a un bar que van a cantar

E Anda, qué interesante, ¿un concierto en directo no?

A Sí

E Seguro que lo vas a disfrutar muchísimo. Si tuvieras que decir ¿qué actividades te gustaron más las que dibujaste o las de música?

A Más estas del dibujo

E ¿Y si estuviéramos escuchando música mientras sería mejor?

A Sí

E Y seguro que cuando estuvimos en clase trabajamos mucho la izquierda y la derecha

A Sí

E Y si ahora te preguntara cuál es tu mano izquierda, ¿te costaría decirme cuál es?

A Esta (señala correctamente)

E Has sido muy rápido, se nota que no te cuesta. ¿Y el pie derecho?

A Este (señala correctamente)

E ¿Y la oreja derecha?

A Esta (señala correctamente)

E Realmente no tienes dudas. ¿En cuanto a las actividades que hicimos en el gimnasio recuerdas alguna que te costara?

A La de mantenerse de pie era un poco difícil.

E ¿Encima del banco?

A Encima de la silla.

E Vale, a todos nos costaba un poco. ¿Y alguno más?

A No sé

E ¿Y te pareció interesante el ejercicio del tubo, que mirábamos a través?

A Sí

E ¿A partir de haber hecho estas actividades te gustaría hacer más música tanto en clase como en casa?

A Sí

E Y también, ¿haces alguna actividad extraescolar de deporte o música?

A Los jueves voy a fútbol sala aquí

E ¿Aquí?

A Sí, mañana

E Muy bien y ¿te gustaría hacer música algún día, aprender algún instrumento?

A Sí

E ¿Cuál?

A Me gusta el tambor. Mi padre tocaba el tambor

E Eso está bien, ya sabes qué hacer cuando seas mayor.

ANEXO II

Análisis de las creaciones gráficas

En el presente anexo se mostrará el análisis realizado sobre las producciones gráficas más destacables, recogidas durante el desarrollo de la intervención. Este análisis consta de tres niveles: preiconográfico, iconográfico e iconológico, los cuales tratan de ofrecer comprender el contenido de una obra de arte desde lo más objetivo hasta lo más subjetivo (Panofsky, 2015).

p.1

Nivel preiconográfico - en la imagen se observa el dibujo con fondo blanco de un niño con gorra que sostiene sus manos en el aire y un objeto amarillo en su mano derecha. Alrededor del niño nos encontramos con una serie de figuras romboides de colores, un sol amarillo, nubes amarillas, notas musicales en el aire y varios instrumentos musicales. Algunos se distinguen con facilidad: la guitarra, la flauta y un arpa.

Nivel iconográfico - comprendemos que los rombos de colores representan el cielo estrellado y las nubes de los cuales se hablaba en el cuento. Las notas musicales provienen de la audición musical escuchada junto con los instrumentos percibidos por el alumno.

Nivel iconológico - en cuanto al nivel interpretativos podemos guiarnos de algunos elementos como el sol, la sonrisa del niño dibujado y los colores cálidos, que nos delatan una predisposición positiva del alumno hacia los elementos musicales y los literarios. además, es de suponer que el alumno ha representado a sí mismo en el dibujo con un instrumento de viento en la mano lo cual indica un alto nivel de implicación en la actividad musical.

p.2

Nivel preiconográfico - en la imagen predominan una serie de objetos rectangulares de color naranja. También destaca el sol amarillo y un niño que sostiene un objeto en sus brazos. Además, el niño y una serie de objetos de difícil identificación están rodeados por una línea irregular de los objetos rectangulares.

Nivel iconográfico - lo que se puede deducir por lo observado junto con las anotaciones aportados por el alumno, entendemos que el niño dibujado está tocando la

guitarra y a su lado se encuentra un tambor con baquetas. por otra parte, el resto de objetos dentro de la circunferencia son unos estuches. En cuanto a los objetos rectangulares estos representan unos pianos con sus respectivas sillas.

Nivel iconológico - por una parte, podemos deducir que el alumno ha representado elementos exclusivamente musicales dentro de un contexto escolar, debido a la presencia de los estuches y además, observamos una preferencia hacia la interpretación conjunto basada en la presencia de un tambor a su lado. La separación con los pianos probablemente presenta un afecto poco destacable hacia el piano.

p.3

Nivel preiconográfico - en la imagen se observa la predominancia de figuras de distintos colores, tanto en forma de estrellas como romboides. en el centro de la imagen aparece una niña que parece estar en movimiento. A su lado aparece un objeto rectangular.

Nivel iconográfico - tal como relata la alumna se trata de un autorretrato. los elementos alrededor corresponden al contexto del cuento, es decir, el cielo estrellado.

Nivel iconológico - Por lo tanto, el desarrollo de la sesión ha permitido que la alumna en cuestión se trasladara al contexto de la canción ambientada con música y que forme parte de ella.

p.4

Nivel preiconográfico- se trata de una creación gráfica en la cual sobre un fondo blanco en la cual observamos diferentes figuras, algunas en forma de estrella, otras con forma de nubes, de luna, etc. Por otra parte, observamos una figura humanoide.

Nivel iconográfico - a través de la observación y de la explicación de la alumna reconstruimos que se trata de una representación del cuento en el cual la niña representa la chica del cuento mientras está soñando en las nubes junto con las estrellas. Además, aparecen representados un piano y un violín.

Nivel iconológico - a través de una serie de detalles podemos como son la sonrisa de la niña dibujada, los colores escogidos y los instrumentos representados, podemos deducir además de la comprensión del cuento y de los instrumentos de la audición, una predisposición positiva hacia la actividad realizada.

p.5

Nivel preiconográfico- en la imagen observamos una sección superior con trazos muy agresivos de color azul que envuelven a una figura rectangular, al lado de la cual aparecen tres figuras humanoides y una especie de árbol. la parte inferior de la imagen es de color verde. Debajo de la sección azul en sentido lineal aparecen unas figuras similares a la letra b

Nivel iconográfico - a partir de lo observado y lo aportado por el alumno, se reconstruye que la imagen supone una representación del cuento en el cual por una parte aparecen las bailarinas y por otra, la casa de Ariadna de la cual sale la música en forma de notas.

Nivel iconológico - el aspecto más destacable que sorprende es el modo de representación de la música, es decir, de un modo lineal, lo cual resulta muy significativo en cuanto a la comprensión de los elementos musicales de la intervención.

p.6

Nivel preiconográfico - en la imagen en blanco y negro, encontramos una serie de figuras humanoides que parecen estar en movimiento. Además de una serie de notas musicales y unas figuras con forma de estrella.

Nivel iconográfico - teniendo en cuenta la información que la niña ofreció al respecto deducimos que se trata de bailarinas bailando con Ariadna. Además, una de ellas sostiene una flauta en su mano. y las notas muestran la música.

Nivel iconológico - lo destacable es la representación gráfica de la música, lo cual puede ser indicador de que la alumna posea conocimientos sobre la música más allá del aula.

p.7

Nivel preiconográfico - en la imagen predominan una serie de trazos horizontales mientras en un segundo plano vemos una especie de nube y dos figuras amorfas. Además destaca que el centro de la imagen está tachado.

Nivel iconográfico - en este caso el alumno traduce su representación gráfica en un cielo con estrellas y la música de un modo lineal.

Nivel iconológico - podemos suponer que la actividad no ha resultado del agrado del alumno, dada la agresividad del trazo además de la parte tachada que podría responder a una pérdida de interés. No obstante, es destacable la idea de la linealidad de la música.

ANEXO III

Ariadna y el vals de las estrellas - Francesca Garrido

En la escuela decían que Ariadna era demasiado inquieta, no podía parar un segundo y a veces, eso no se podía permitir. Así que a menudo, sus papás visitaban al director y al salir, sino enfadados si un poco molestos.

Ariadna era extrovertida, le encantaba charlar con la gente, era amiga de sus amigos, cariñosa, divertida. Le gustaba cantar, jugar, pero por encima de todo, bailar.

A menudo soñaba despierta, cuando escuchaba una canción, sus pies parecían moverse solos, no pisaban el suelo, sino que flotaban a un palmo de él. Era feliz, y así lo demostraba y la veían los demás. Otras veces, escuchaba la música y simplemente se limitaba a seguir la melodía tarareándola sin cesar. Lo cierto era que cualquier cosa relacionada con la música la dejaba embelesada.

Una noche, después de otra visita de sus papás a la escuela. Se sentía muy triste, sabía que ellos estaban inquietos por su actitud, pero ella no podía evitarlo, no lo hacía para ponerlos tristes, sino sencillamente porque su forma de ser la llevaba a sentirse así.

Se durmió pensando en ello, cuando sintió como las estrellas entonaban un dulce vals que comenzó sonando muy lejano, pero a medida que se acercaba sonaba más fuerte. Se dejó envolver por la melodía y sintió como bailaba entre brillos de colores, entre luces blancas y azules, destellos como diamantes, sonrisas y aplausos. Había bailado como una auténtica estrella, no necesitaba que sus pies tocasen el suelo para sentirse parte de la melodía. Las claves musicales danzaban a su alrededor, ella subía y bajaba por el pentagrama, las cuerdas la hacían flotar más y más. Después, cuando la música entonaba un adagio suave y muy dulce, se dejó caer sobre una nube, y desde allí observó como otras niñas como ella bailaban sin descanso, pero una vez terminaban de bailar, cogían sus libros y cuadernos escolares y comenzaban a realizar sus tareas. Leían, escribían, estudiaban...

Entonces Ariadna se dio cuenta de un detalle, de algo que no había tenido en cuenta antes, y era precisamente lo que preocupaba tanto a sus papás. Además de divertirse bailando, también tenía que divertirse trabajando en la escuela.

El sol comenzó a entrar tímidamente en la habitación de Ariadna, acarició su rostro y la despertó suavemente. Ella se incorporó de un salto, sonriente y feliz.

Desde aquel día, ya no hubo más visitas de sus papás al director de la escuela, y ella además de realizar todas sus tareas escolares, se vio recompensada cuando sus padres le anunciaron que la habían inscrito en la escuela de danza de la ciudad.

ANEXO IV

La cabeza

Do RE MI FA SOL



ten - go - na - ra - ra ten - go - na - ra - ra - ra,
ten - go - na - ra - ra ra y ten - go - na - ra - ra - ra,
ten - go - na - ra - ra ten - go - na - ra - ra - ra,
ten - go - na - ra - ra ten - go - na - ra - ra - ra.

Cada uno realiza el movimiento con la pulsación.

tengo:	señalarse a sí mismo
una:	indicar 1 con el dedo índice
nariz, etc:	señalar la parte de la cabeza correspondiente.
dos:	indicar 2 con dos dedos
etc.	

ANEXO V

Tengo

A

Ten - go dos o - ja y a - na so - na,
Ten - go los días los días más - o - rar,
Ten - go dos bes - vos, más - do dos más,
Con - ta - ra mis - ras con - ta - ra mis - ras.

des - a - re - ja, y la - ra - ra, y la - ra - ra, y la - ra - ra,
re - na - da - ra y con - ta - ra, y la - ra - ra, y la - ra - ra,
y la - ra - ra, y la - ra - ra, y la - ra - ra, y la - ra - ra,
y la - ra - ra, y la - ra - ra, y la - ra - ra, y la - ra - ra.

B

La - ra.

Durante la estrofa todos hacen las mímicas correspondientes a cada palabra de la letra.

ANEXO VI

Para ti

The image shows a musical score for the song "Para ti" in 2/4 time, G major. It consists of four staves. The first two staves are for vocal melody with lyrics: "Sa - ta se - pa - ra ti, Sa - ta se - pa - ra ti, Sa - ta se - pa - ra ti, Sa - ta se - pa - ra ti." The third staff is for vocal melody with lyrics: "Sa - ta se - pa - ra ti, Sa - ta se - pa - ra ti, Sa - ta se - pa - ra ti, Sa - ta se - pa - ra ti." The fourth staff is for piano accompaniment. A large red hand-drawn scribble covers the middle of the page, overlapping the second and third staves.

En A se canta bailando individualmente al modo de "jazz"

En B se canta bailando por parejas en la posición correspondiente a las partes del cuerpo que se van indicando (*). Cada vez se cambia de pareja.

(*). Cambiar "mano" por "brazo", "hombro", "pierna", "pie", "espalda", "pompí"

ANEXO VII

Cuando tú estás contento

© 2013 M. J. GARCÍA



Cuan - do tú es - tás con - ten - to, pal - me - ar

Cuan - do tú es - tás con - ten - to, pal - me - ar.

Cuan - do tú es - tás con - ten - to, mos - tra - rás tu sen - ti - mien - to,

cuán - do tú es - tás con - ten - to, pal - me - ar.

* En lugar de "palmear", se puede cantar también "con los pies", "dedos ya", "piernas ya", "saltarás", "besarás", "saludar", adiós ya".

En las pausas (*) marcar (♩♩♩) con cada una de las partes del cuerpo y acciones indicadas de forma acumulativa, de manera que la primera vez se marcará con palmadas, la segunda con pies y palmas, la tercera con dedos, pies y palmas, etc.

ANEXO VIII

Piqui polka

Musical score for 'Piqui polka' in 3/4 time. It consists of two staves, A and B, with lyrics underneath. A large blue watermark is overlaid on the score.

A
U - no, dos y tres, sal - ta al re - vés.

B
Pi - qui, pi - qui, pol - ca, pi - qui, pol - ca.

En dos líneas por parejas

A. Musical notation for part A with fingerings: D D I I A pulmar con pareja I I D D A dedos.

B. Musical notation for part B with fingerings: D D I I D D I I D D I I D D A.

saltar: 4 tiempos al centro
4 tiempos girar a la derecha
4 tiempos girar a la izquierda
4 tiempos por atrás.

ANEXO IX

Soy un muñeco alegre



The image shows a musical score for the song "Soy un muñeco alegre". It consists of three staves of music in a treble clef, with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The lyrics are written below the notes. A large, stylized yellow marionette figure is overlaid on the score, with its head positioned over the first staff, its arms raised over the second staff, and its legs spread over the third staff. The figure has a simple, rounded face and a body with visible joints.

Soy un mu-ñe-co-a-le-gré. Soy un mu-ñe-co Ti-ñe-do.

Mi mar-i-o-ne-to es de ho-ja y de pa-pé.

Se mue-ve con el viento, se mue-ve con el viento, se mue-ve con el viento, se mue-ve con el viento.

Cada vez que se ha cantado la canción se va acumulando un verso al que se añade el movimiento corporal correspondiente, que se continúa mientras dura la canción. Los movimientos corporales son igualmente acumulativos.

ANEXO X

Lirilirilé

Grupos 1

The image shows a musical score for the song 'Lirilirilé'. It consists of two staves of music in 3/4 time. The lyrics are written below the notes. A large, stylized blue hand graphic is overlaid on the page, with its fingers pointing towards the lyrics. The lyrics are as follows:

Li - ri - ri - ri - ri - ri	li - ri - ri - ri - ri - ri
Li - ri - ri - ri - ri - ri	li - ri - ri - ri - ri - ri
Li - ri - ri - ri - ri - ri	li - ri - ri - ri - ri - ri
Li - ri - ri - ri - ri - ri	li - ri - ri - ri - ri - ri
Li - ri - ri - ri - ri - ri	li - ri - ri - ri - ri - ri

Durante la estrofa no hay movimiento. Después, cantando la misma melodía con "lai", imprimirse su movimiento en el espacio, cogiendo la parte del cuerpo, como se indica en la estrofa. También se puede hacer cogiendo la parte indicada del cuerpo de la puerca, y bailar de esta manera.

ANEXO XI

La fiesta

The musical score is written in 2/4 time and consists of two systems, A and B. System A has two staves of music with lyrics underneath. System B has three staves of music. Red line drawings of an elephant, a horse, a kangaroo, a parrot, and a pig are overlaid on the score. The lyrics are as follows:

System A:
 Ua a - lo - to - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua ca - ba - lo - se que tra - ma, que tra - ma.
 Y ca - ca - go - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua pa - ra - se - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua pa - ra - se - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua chon - pa - se - se que tra - ma, que tra - ma.
 Y ca - ca - go - se que tra - ma, que tra - ma.
 Y ca - ca - go - se que tra - ma, que tra - ma.

System B:
 Ua a - lo - to - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua ca - ba - lo - se que tra - ma, que tra - ma.
 Y ca - ca - go - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua pa - ra - se - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua pa - ra - se - se que tra - ma, que tra - ma.
 Ua chon - pa - se - se que tra - ma, que tra - ma.
 Y ca - ca - go - se que tra - ma, que tra - ma.
 Y ca - ca - go - se que tra - ma, que tra - ma.

A. Se canta cada vez la estrofa sin mímica.

B. Durante el estrobello improvisación libre por el espacio imitado el animal de la estrofa anterior.

- **Elefante:** Estender el brazo derecho, la mano izquierda sobre la nariz.
- **Caballito:** Trotar con los pies (♩ ♩), manos a la altura del pecho, como riendo.
- **Canguro:** Brazos recogidos en el pecho, muñecas oclajadas, rodillas dobladas.
- **Fajarcito:** Brazos en aspa frente a la cabeza, moviendo las manos con las palmas hacia abajo.
- **Porcrito:** Manos juntas con gesto de oías.

ANEXO XII

Sistema de categorías. Atlas.ti

Informe ATLAS.ti

Entrevistas

Códigos (selección)

Reporte creado por Tsvetomir Nikolov on 12 jun 2017

● AUD_ACT

Utilizado en documentos:

📄 1 Entrevista 2.docx 📄 2 Entrevista 1.docx

● ED_MUS_AUL

Utilizado en documentos:

📄 2 Entrevista 1.docx

● FOR_MUS_PRO

Utilizado en documentos:

📄 1 Entrevista 2.docx 📄 4 Entrevista alumno.docx

● INT_VAL

Utilizado en documentos:

📄 1 Entrevista 2.docx 📄 2 Entrevista 1.docx 📄 3 diario.docx 📄 4 Entrevista alumno.docx 📄 5 Documento Scannable el 19 mar 2017 11_08_49.pdf

● LAT_EDU

Utilizado en documentos:

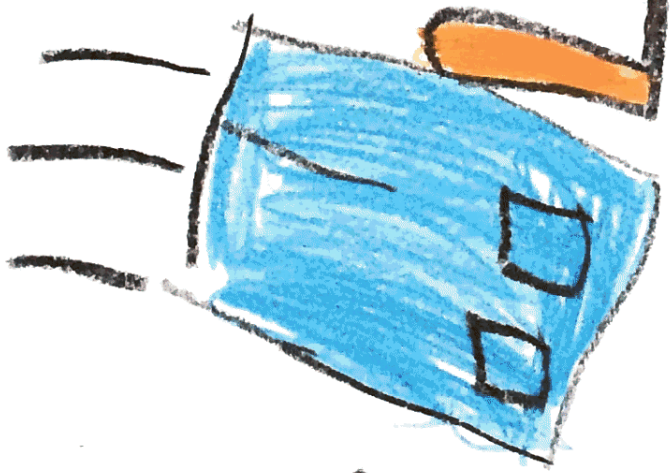
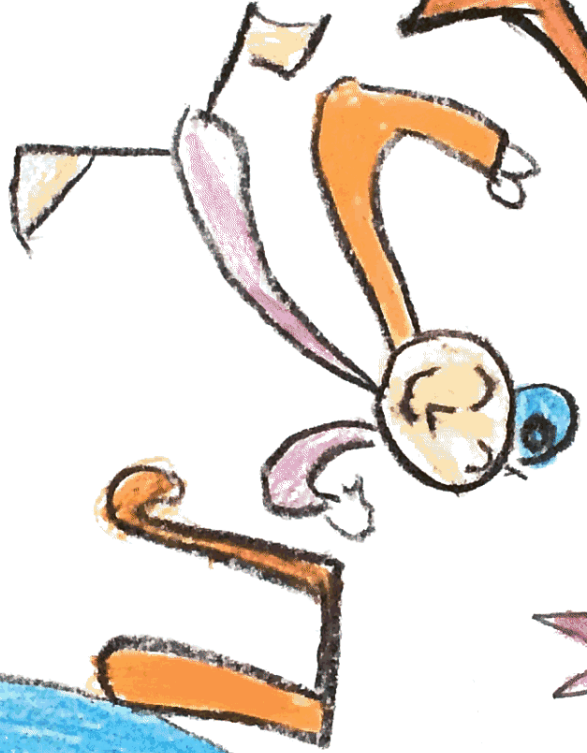
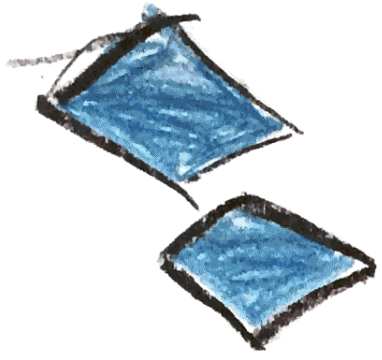
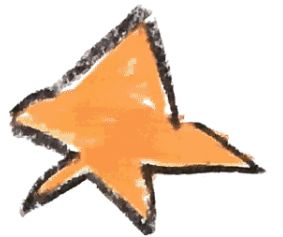
📄 1 Entrevista 2.docx 📄 2 Entrevista 1.docx

PABLO

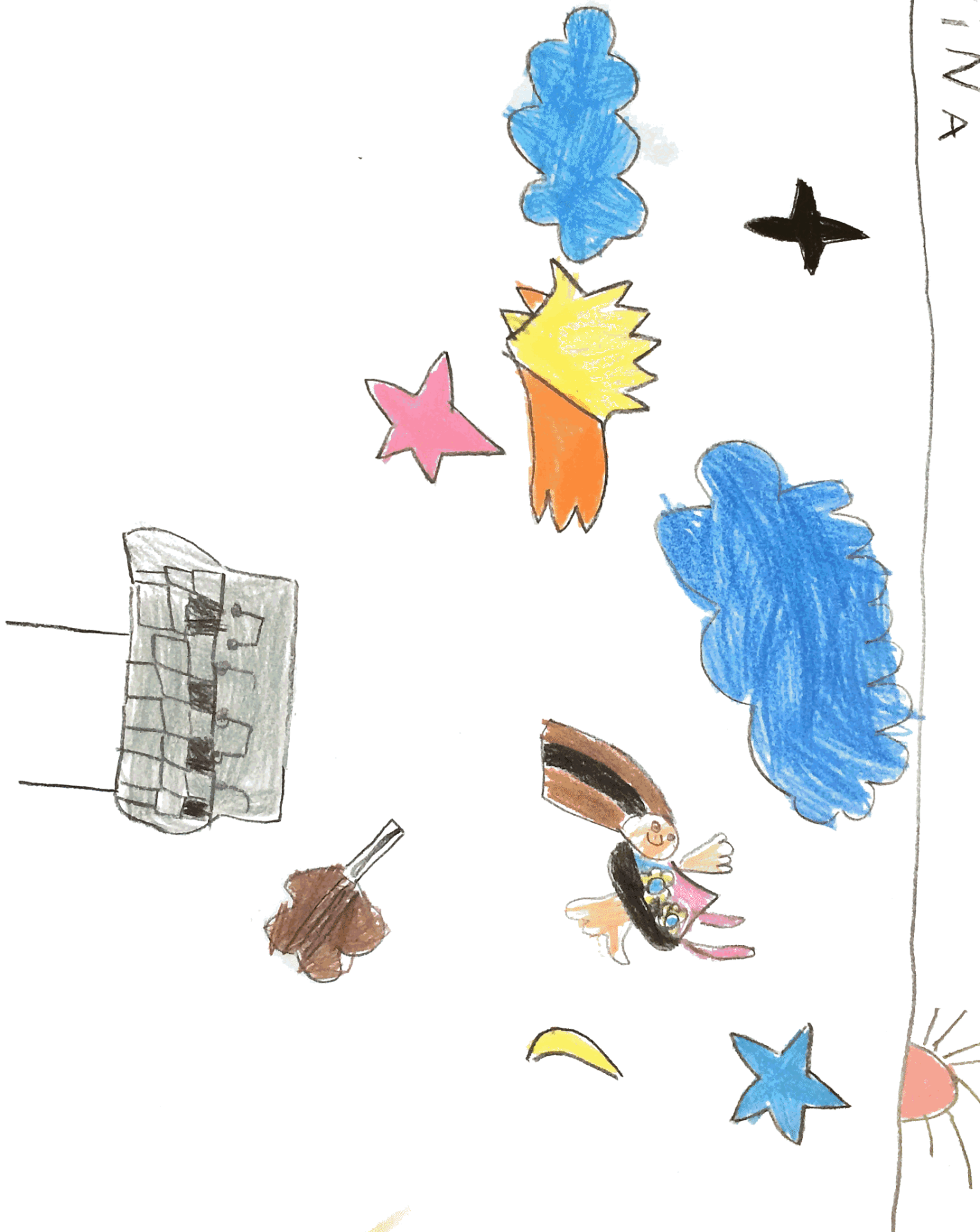




CHARMEN



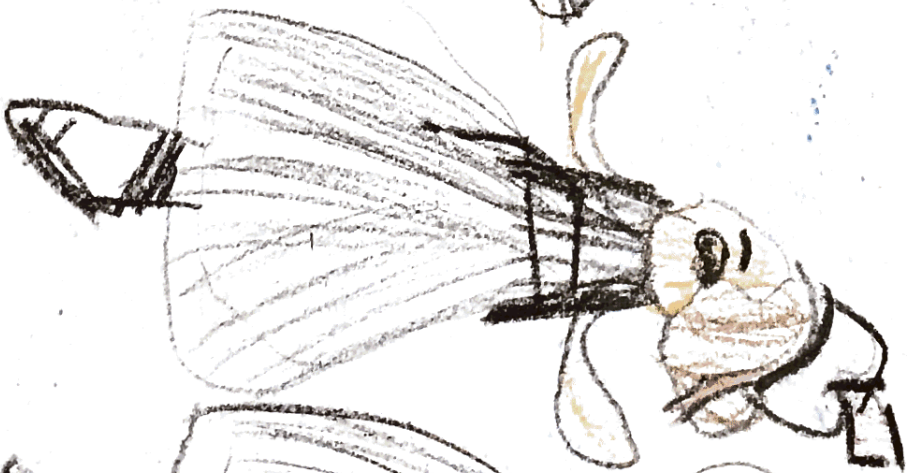
MARTINA





E P

MATILDE



DANNIET



Fecha/ duración	Descripción del contexto y de la actividad	Cuestiones destacables	Cambios respecto la planificación. Razón.	¿Se requieren modificaciones?	¿Qué sensaciones he experimentado?
9/03/2017 1:45b	La sesión se desarrolló en el gimnasio del centro, lo cual facilitó la organización del alumnado en semicírculo a la espera de realizar el test. Se empleó balón de mini básquet. Se tomaron las medidas con un metro.	Es posible que algunos alumnos se contaminasen en el segundo ejercicio, pero no de un modo explícito, ni por la orden del investigador. Algunos alumnos experimentaron dificultades en la discriminación de las partes del cuerpo. Algunos alumnos trataban de ayudarse con la otra mano para el tiro de la pelota; sin embargo, se observaba claramente cuál es la mano dominante. Se observaban dificultades para el manejo del balón con una sola mano.	El tiempo requerido para el test es muy superior al esperado por lo que la sesión se duplicó en duración y se llevaron a cabo dos partes del test. Un intento de aumentar la duración de la actividad habría repercutido negativamente en la concentración de los alumnos. Se decidió hacer el test, ejercicio por ejercicio; alumno por alumno.	Algunas repeticiones del segundo ejercicio, en los casos claro, se suprimieron repeticiones debido a la falta de tiempo. No obstante, en los casos en los que no estaba clara la mano dominante, se repetía las más de lo programado. Es preciso seleccionar los ejercicios de cara a la próxima sesión, debido a las dificultades que supone evaluar a 24 alumnos.	El ambiente fue muy favorable, tanto por la profesora como por los alumnos. No obstante, la ampliación de la sesión provocó falta de atención en el alumnado.
10/03/2017 1:00b	El contexto fue el mismo, aunque la clase se dividió en dos para optimizar los tiempos para el test. Se dieron instrucciones a la profesora para que	Algunos alumnos experimentaban dificultades para mantener equilibrio en un pie.	A pesar de la optimización de los tiempos no se ha podido realizar el test completo. Se ha propuesto la ampliación de la intervención.	A la hora de realizar el equilibrio, los alumnos, alternaban una pierna con otra; sin embargo, se observaba claramente cuando tenían más fuerza y estabilidad en una de las piernas.	

15/03/2017 1:15b	<p>podiera llevar a cabo las actividades</p> <p>Durante la sesión se procuró finalizar con los test restantes</p> <p>La sesión se realizó en el aula, ya que las dimensiones lo permitían.</p>	<p>En la prueba de las pelotas, el tiempo no parecía una variable relevante.</p> <p>Algunos alumnos tenían dificultades para el uso de un lado del cuerpo</p> <p>Lo mismo ocurría en subida-bajada del escalón.</p>	<p>Tal como en la anterior sesión la profesora ayudó en llevar a cabo la prueba.</p> <p>La diferencia estuvo en que los alumnos estaban desarrollando actividades de plástica mientras uno por uno realizaban el test.</p>	<p>Parece ser que la opción de realizar las actividades en el aula de modo paralelo con otras actividades del aula resultó muy positiva.</p>	<p>La sensación es que el nivel de precisión del test supone una enorme cantidad de tiempo, a lo cual se suma el número de alumnos.</p> <p>Algunas cuestiones del test requieren excesiva precisión impropia del aula (cronómetro).</p> <p>El cansancio parecía influir en el resultado del test (múltiples repeticiones).</p>
16/03/2017 1:30	<p>La clase desarrolló en el aula del grupo donde tras finalizar los cinco ejercicios que quedaban pendientes, se comenzó con la intervención previstas.</p> <p>Tal como se planificó comenzamos hablando de la sesión y de los contenidos musicales.</p> <p>A la hora del cuento se hicieron algunas modificaciones del texto para ayudar a la comprensión del mismo.</p> <p>Posteriormente las preguntas previstas se</p>	<p>Se observaron despistes en algunos alumnos durante la escucha del cuento.</p> <p>Dificultades para sostener el trazo con el brazo alternativo.</p> <p>Un alumno parecía no oír bien.</p> <p>Los niños se movían al son del vals.</p> <p>Sorprendía la capacidad de representar la música de un modo lineal.</p>	<p>La sesión se desarrolló según lo planificado.</p>		<p>El ambiente de trabajo a pesar de los despistes fue muy bueno y realmente los alumnos fueron partícipes de su aprendizaje.</p>

ampliaron y se pudo extraer mucha información de ellos. Las preguntas fueron enfocándose hacia el sentido de la siguiente actividad para poder dibujar elementos de la audición sobre el papel. Los alumnos participaron bastante, incluso mencionaron el vals, algo que no se había dicho, lo cual sugirió su explicación. Antes de dibujar se escuchó la música de nuevo y los alumnos siguieron las instrucciones. Al recoger los dibujos se apuntaba lo que habían representado lo cual mostraba en algunos casos excelente atención.

17/03/2017
1:00h

Durante la sesión se procedió a la explicación del musicograma y tres de los pasos de los ejercicios motrices en combinación con la audición.

Los alumnos parecían tener adquiridas las nociones de izquierda/derecha por colores a excepción de unos pocos alumnos. Los parecían estar afectados por la falta de

Se emplearon dos círculos ya que el espacio dificultaba el movimiento. Se explicó la introducción a modo de presentar con un símil

Los ejercicios con elementos giratorios de los miembros superiores resultaron complejos para ellos, o al menos para realizarlos con soltura y junto con el ritmo de la música. Por

	<p>Los movimientos se realizaron uno por uno y antes de comenzar se llevaron a cabo ejercicios de movimientos en círculo con la discriminación de los lados a través de colores. Posteriormente se realizó lo mismo con el tren inferior.</p>	<p>recreo y por el hecho de ser último día de la semana en cuanto a la concentración.</p>	<p>con el saludo en una conversación. Se llevó a cabo un repaso al final de la clase. Al principio de la clase repasaron los conceptos del día anterior. Se aplazó el empleo de los sticker en los movimientos más complejos.</p>	<p>ello es preciso seguir y afianzar. Se decidió ampliar la intervención un día más.</p>	
<p>22/03/2017 1:00h</p>	<p>Al principio de la clase procedimos a repasar las sesiones anteriores con lo cual recuperamos algunos movimientos que parecían complejos. La diferencia principal es que se repartieron pegatinas rojas y verdes. Además, en el ejercicio de moverse en círculo se propuso moverse solamente un paso en la dirección indicada. Posteriormente se añadió la música y se realizaba el movimiento según las indicaciones. A continuación, se enseñó el giro sirviéndose del color para el compañero</p>	<p>Los alumnos respondieron mejor a la canción que a los elementos musicales, quizá por el empleo de la trompeta. Sorprendentemente el aprendizaje resultaba muy rápido con los movimientos de la canción. La profesora señaló que la falta de concentración en el primer ejercicio puede deberse a la dificultad de realizar los movimientos.</p>	<p>En la canción no se realizó el movimiento izquierda - derecha por falta de tiempo.</p>	<p>Quizá el reparto de las pegatinas habría que realizarse de un modo más eficiente. Esta vez se decidió usar las pegatinas para el movimiento problemático, lo cual resulto mucho más efectivo. Plantear la canción al final de las sesiones puede resultar beneficioso debido a lo motivador que resulta para ellos.</p>	<p>Algunos alumnos experimentaron dificultad por memorizar la letra pero la mayoría los hizo con destacable facilidad.</p>

Lo mismo se repito con la música.

Algunos alumnos experimentaban dificultad

Por último, se repasó el movimiento giratorio que presento dificultades en la sesión anterior.

De modo seguido se continuo con la enseñanza de la primera canción motriz. Para ello primero se explicó cómo se haría, con trompeta, tarareo de la melodía por todos, y con letra estrofa por estrofa.

Se interpretó la canción, trompeta, canción.

24/03/2017
1:15

La sesión se llevó a cabo en el aula de los alumnos

Al principio se recordó lo realizado en los días anteriores, vals, canciones y movimientos

Posteriormente se precedió a realizar el quinto movimiento del baile en el cual los

Se observaba la dificultad de la realización de los movimientos tal como fue previsible
Parece sensato haber adecuado las actividades según el nivel, lo cual permitió seleccionar las más convenientes en función de la capacidad del alumnado.

Dado que no habrá más semanas no cabe modificar nada, pero de cara a próximas aplicaciones.

alumnos tenían que repercutir distintas partes de su cuerpo Dada la novedad de los movimientos estos suponían cierta dificultad Tras el ejercicio se procedía a enseñar la canción, aunque primero se hizo un repaso de los animales y sus correspondientes movimientos Seguidamente se procedió a la enseñanza de cada estrofa y también de los movimientos combinados con la música.

Al finalizar la enseñanza de la canción se añadió el movimiento izquierda- derecha

Al terminar se ha aprovechado el círculo para llevar a cabo un repaso de algunos movimientos complejos como el giro.

La canción enseñada fue “la fiesta”

La profesora comenta que la falta de concentración no depende solo de la hora de la sesión sino, de coincidir con un periodo de final de cuatrimestre con mucha carga para los alumnos.

27/03/2017 1:05h	Durante la sesión comenzó la evaluación final mediante el test. Esta vez se desarrolló en aula y el procedimiento era llamar alumno por alumnos para realizar dos o tres ejercicios similares. De hecho, se realizaron tres. Mientras tanto el resto estaban realizando otras actividades con las profesoras.	La única cuestión destacable fue realizar más de una actividad con un alumno lo cual quizá ahorra tiempo de desplazamiento. Siendo la segunda vez que se lleva a cabo el proceso se llevaba con mayor rapidez. Algunos alumnos siguen sin dissociar partes del cuerpo y el uso de una de las lateralidades.	Quizá sea necesario probar a agrupar actividades para optimizar tiempos y seguir compaginando con el resto de actividades escolares.	Que los alumnos respondían mejor al test final que a la inicial.
29/02/2017	Durante la sesión en clase se continuó el proceso de evaluación de la lateralidad; en este caso con la ayuda de la profesora, lo cual permitió acabar un total de 6 pruebas, por lo que faltarán otras dos para una sesión más.	Los alumnos cada vez responden mejor por el conocimiento de lo que se hace. El tiempo de la actividad no parece significativo ya que los alumnos responden con diferente grado de motivación, ni el cronómetro puede ser fiable.	Se ha de añadir una sesión más para poder finalizar el test. Se llevarán a cabo actividades de modo sucesivo como el día anterior, para ahorrar tiempo.	No proceden modificaciones.
30/03/2017 0:40h	La sesión se desarrolló en clase, donde la actividad docente se compaginaba con el desarrollo del test y sus dos ejercicios restantes (equilibrio y escalón)		No se requieren modificaciones ya que el tiempo se optimizó.	

Dada la ayuda de la profesora se pudo acabar antes del final de la clase

El ejercicio sobre el equilibrio se realizó sobre una silla plana que simulaba el banco sueco y por otra parte para el escalón, se utilizaron las escaleras más próximas a la clase

El test se realizaba uno por uno y los tiempos se tomaban con el cronómetro del móvil.

Al final de la clase a modo de despedida se repasó todo lo aprendido y se dieron consejos:

Estudiar y realizar las tareas escolares a la par que disfrutar de lo que nos gusta hacer.