



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**DOBLE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
Y PRIMARIA
TRABAJO FIN DE GRADO**

Pensar con la música



Autora: Stefania Usai

Tutora académica: Ruth Pinedo
González

TÍTULO

Pensar con la música

AUTORA

Stefania Usai

TUTORA ACADÉMICA

Ruth Pinedo González

TITULACIÓN

Doble Grado en Educación Infantil y Primaria

CURSO ACADÉMICO Y CENTRO

2017/2018

Facultad de Educación

Campus María Zambrano de Segovia

Universidad de Valladolid



Universidad de Valladolid



**CAMPUS PÚBLICO
MARÍA ZAMBRANO
SEGOVIA**

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Pensamiento visible	3
2.2. Rutinas del pensamiento visible	7
2.3. Pensamiento visible y música	9
2.4. Pensamiento visible y dibujo	12
2.5. Relación entre música y pintura	12
3. METODOLOGÍA	13
3.1. Metodología de obtención de datos para la propuesta de intervención educativa	13
3.2. Objetivos	14
3.3. Contexto	14
3.4. Participantes	15
Características cognitivas y de aprendizaje de los niños	15
Características afectivas y personalidad	17
Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs)	18
3.5. Diseño de la intervención	19
Fase 1	20
Fase 2	22
Fase 3	25
4. RESULTADOS	26
4.1. Análisis de resultados de la fase 1	26
Análisis de los dibujos sobre el tema musical Introducción y marcha real del León.	26
Análisis de la actividad sobre cómo la música cambia el sentido de las imágenes.	31
Análisis de la actividad sobre cómo la música cambia nuestras expectativas	32
4.2. Análisis de resultados de la fase 2	32
Análisis de dibujos sobre el tema musical Venus: portador de la paz	33
Análisis de dibujos sobre el tema musical Marte: portador de la guerra	36
4.3. Análisis de resultados de la fase 3	40
5. CONCLUSIONES	42
Las funciones ejecutivas y la música	46

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS PARA INVESTIGACIONES	
FUTURAS	47
BIBLIOGRAFÍA	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	27
Figura 2	27
Figura 3	27
Figura 4	28
Figura 5	28
Figura 6	29
Figura 7	29
Figura 8	30
Figura 9	31
Figura 10	33
Figura 11	34
Figura 12	34
Figura 13	34
Figura 14	35
Figura 15	35
Figura 16	35
Figura 17	36
Figura 18	37
Figura 19	37
Figura 20	37
Figura 21	38
Figura 22	38
Figura 23	38
Figura 24	39
Figura 25	39
Figura 26	40

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	9
Tabla 2	20
Tabla 3	23
Tabla 4	23
Tabla 5	24

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende demostrar cómo la música pueda ser utilizada para involucrar a los niños en procesos del pensamiento. Con este objetivo se plantea, una intervención educativa, llevada a cabo con un grupo de niños de 2º de Primaria, en la que se ha utilizado la música como herramienta para introducir las rutinas del pensamiento, y, el dibujo como representación visual de ella.

Todo ser humano vive rodeado constantemente de paisajes sonoros y música por lo que de forma consciente o inconsciente asocia unas determinadas músicas o sonidos con emociones, sentimientos y recuerdos. En este trabajo se ha planteado una Propuesta Didáctica dividida en tres fases en las que se aplican las rutinas del pensamiento con el fin de representar la música a través la expresión artística.

A través de las actividades planteadas, se ha demostrado cómo la música pueda contribuir a estimular la imaginación, además, constituye una herramienta válida para promover el pensamiento visible, representando posteriormente, a través del dibujo. Asimismo, se ha podido comprobar cómo el uso de las rutinas del pensamiento aplicadas a la música fomenta la motivación y el interés del alumnado mejorando también el clima del aula.

Palabras clave: pensamiento visible, música, rutinas del pensamiento, dibujo, emociones, imaginación, creatividad.

ABSTRACT

The purpose of this Final Degree Project is to demonstrate how music can be used to involve children in thought processes. With this objective, an educational intervention is proposed, carried out with a group of children from the 2nd year of Primary, in which music has been used as a tool to introduce the routines of thought, and drawing as a visual representation of it.

Every human being lives constantly surrounded by soundscapes and music, so consciously or unconsciously associates certain music or sounds with emotions, feelings and memories. In this work a Didactic Proposal has been proposed, divided into three phases in which the routines of thought are applied in order to represent music through artistic expression.

Through the proposed activities, it has been demonstrated how music can contribute to stimulate the imagination, besides, it constitutes a valid tool to promote visible thought, representing later, through drawing. Likewise, it has been possible to verify how the use of the routines of the thought applied to the music foments the motivation and the interest of the students improving also the climate of the classroom.

Keywords: visible thinking, music, thinking routines, drawing, emotions, imagination, creativity.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado se propone trabajar el enfoque del pensamiento visible a través de la música. Inicialmente se ha realizado una revisión de la bibliografía más representativa sobre este tema de manera que inicialmente se presentan los aspectos generales del pensamiento visible, las rutinas del pensamiento y, posteriormente, su relación con la música y el dibujo.

A partir de la información recopilada se ha planteado una Propuesta Didáctica dividida en tres fases en las que se aplican las rutinas del pensamiento con el fin de representar la música a través la expresión artística.

En cada una de las fases se trabaja un objetivo diferente conectado con una pregunta de investigación, a las que se ha intentado dar respuesta por medio del planteamiento de unas actividades concretas.

Finalmente he analizado los datos recopilados, obteniendo de esta forma unas conclusiones generales que pretenden resaltar la importancia del desarrollo del pensamiento visible en el aula así como de la música.

1. JUSTIFICACIÓN

La elección de desarrollar este Trabajo de Fin de Grado sobre el pensamiento visible aplicado a la música, ha surgido del interés que siempre he tenido por la música y las artes en general, de la convicción sobre el potencial educativo que estas tienen y, de la conciencia sobre la carencia que todavía existe, tanto en el aula como en el currículo de Primaria en cuanto a estas disciplinas.

La música interactúa constantemente con las demás artes como la pintura, la danza, la poesía y puede encontrar cierta conexión con todas las demás asignaturas. Por medio de la disciplinas artísticas, los niños desarrollan confianza en la expresión de su propia creatividad, su personalidad y empatía. El arte y la creatividad juegan un papel fundamental en el desarrollo de los niños. De hecho, los niños son llevados naturalmente al arte y la creatividad como una expresión de sus emociones, sin embargo, de muchas maneras, ambos parecen ser el tema de poco interés en nuestras escuelas. De hecho, el currículum, otorga a las disciplinas artísticas un papel secundario con respecto a las demás. Sin embargo, eliminar la expresión artística de la vida de los niños significa negarles la posibilidad de descubrir o expresar un talento.

Nuestro sistema educativo se ha quedado estancado en unas metodologías anticuadas en las que la memorización prevalece sobre la comprensión, por lo que, a través de la cultura del pensamiento otorgamos a nuestros alumnos una herramienta de reflexión que pueden aplicar en todos los ámbitos de sus vidas.

Con este trabajo, se ha querido demostrar cómo a través del pensamiento visible y la música se pueda plantear una intervención educativa orientada a estimular la curiosidad de los niños, desarrollar su pasión por comprender el mundo que les rodea, crear y aprender a expresar su propia creatividad e individualidad.

A través del presente trabajo, se pretende demostrar la adquisición de las competencias requeridas al finalizar los estudios de Grado de Maestra en Educación Primaria, expuestas en la Guía docente de Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid para el curso 2017-2018. Entre ellas, el desarrollo de habilidades para investigar sobre diferentes prácticas educativas y planificar una intervención basada en ellas, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, ha sido fundamental la capacidad de reflexionar críticamente sobre mi

personal concepto de educación y el sentido y la finalidad que para mi esta debe tener. Además, este trabajo está fundamentado en la importancia de la innovación en ámbito educativo y la necesidad de una actitud creativa para el desarrollo de la profesión de maestra. El diseño de la intervención propuesta, tiene entre sus finalidades la de reconocer la importancia del papel de la música en la educación integral de los niños y su carácter interdisciplinar con otras disciplinas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Pensamiento visible

Salmon (2015), define el pensamiento visible como un “enfoque basado en investigaciones que integra el desarrollo del pensamiento en el niño a través de las distintas disciplinas” (p. 4). A través del pensamiento visible se desarrollan diferentes habilidades para pensar, como por ejemplo: “la curiosidad, la comprensión y la creatividad. No se centra únicamente en las destrezas de pensamiento, sino en las oportunidades para usar el pensamiento” (Salmon, 2015, p. 4).

Siguiendo la definición de Tishman (2005), el pensamiento visible es cualquier tipo de representación observable que documenta y apoya el desarrollo de un razonamiento, preguntas, razones y reflexiones continuas de un individuo o un grupo. Siguiendo esta idea, podemos considerar como pensamiento visible todas las herramientas como: mapas mentales, tablas, listas, diagramas, hojas de trabajo, etc., es decir, todo lo que revela el desarrollo de las ideas de los alumnos mientras piensan sobre un problema o un tema.

Ritchhart (2011) nos habla de la taxonomía de Bloom para clasificar los objetivos educativos. Esta se centra en tres dominios: afectivo, psicomotor y cognitivo. Bloom sugiere que la idea del pensamiento es secuencial: el conocimiento precede a la comprensión, que precede a la aplicación, y así sucesivamente. Sin embargo, Ritchhart (2011) afirma que todos podemos encontrar ejemplos en nuestra propia vida donde este no es el caso. Si pensamos sobre todo en la forma de aprender de los niños, podemos ver como es la aplicación la que genera conocimiento y finalmente, de esto, surge la comprensión de los contenidos.

Según Ritchhart (2011), la comprensión debería ser el objetivo principal del pensamiento aunque en la realidad no es así. Las escuelas actuales, han sido construidas sobre un modelo industrial, enfocado durante mucho tiempo en impartir habilidades y conocimientos como objetivo principal. En la mayoría de los entornos escolares, los educadores se han centrado más en la finalización del trabajo que en un verdadero desarrollo de la comprensión. Aunque este trabajo puede ayudar, si está bien diseñado, a fomentar la comprensión, la mayoría de las veces, se centra solamente en replicar contenidos, algunos nuevos y otros antiguos. Las aulas son, a menudo, lugares de contar

y practicar. El maestro les dice a los estudiantes qué es importante saber o hacer y luego les hace practicar esa habilidad o conocimiento. En estas aulas, no se está desarrollando algún tipo de pensamiento sino simple memorización, entrenamiento en lugar de aprendizaje.

Perkins (1992) hace hincapié en la importancia de promover el pensamiento visible de los estudiantes para que este entienda su forma de aprender.

Según Tishman (2005), el hecho de hacer el pensamiento visible tiene una función de diagnóstico, en cuanto, al proporcionar un registro visible del pensamiento de los niños, los maestros pueden ver lo que los estudiantes están aprendiendo y dónde necesitan ayuda. Además, el pensamiento visible apoya el concepto del conocimiento como algo vivo y sujeto a un constante cambio, ya que, las representaciones visuales permiten anotaciones, revisiones y otorgan la posibilidad de añadir continuamente nuevos conceptos ayudando así a los estudiantes a construir conocimientos más auténticos en lugar de una simple memorización de hechos.

Tishman (2005) afirma, además, que el pensamiento visible ayuda a reforzar el valor de la colaboración, ya que, cuando los estudiantes participan en prácticas de pensamiento visible trabajan de forma grupal compartiendo sus ideas. Por lo tanto, las representaciones del pensamiento visible tienen dos características importantes. Primero, ilustran un concepto de colaboración sobre un tema más amplio y complejo del que se podría abordar de forma individual. Secundariamente, las prácticas del pensamiento visible enfatizan las ideas y preguntas propias de los estudiantes generando una discusión en la que todos participan de forma activa, atrayendo de este modo, también aquellos estudiantes que suelen tener una escasa participación en clase. De este modo, según Tishman (2005), el pensamiento visible cambia la cultura del aula. El hecho de hacer visible el pensamiento de los estudiantes, las preguntas, las representaciones visibles de sus ideas e incluso la interacción en el aula, envían el mensaje de que el pensamiento es altamente valorado, dando así a los estudiantes la oportunidad de expresar y explicar sus ideas. Esto los convierte en aprendices activos, curiosos y comprometidos.

Ritchhart y Perkins (2008, p. 2-3) señalan seis principios que nos ayudan a entender la importancia de trabajar según el enfoque del Pensamiento Visible en la escuela:

- “El aprendizaje es una consecuencia de la reflexión”.

Los estudiantes comprenden y recuerdan mejor los contenidos cuando tienen la oportunidad de reflexionar sobre ellos. El pensamiento a través de las preguntas es un trabajo colectivo, en el que, los miembros de un equipo “comparten y construyen su conocimiento a partir del de los demás”. Las representaciones visuales y las diferentes herramientas que se pueden utilizar para su creación, incluidas las herramientas tecnológicas, dejan la memoria libre para tareas más complejas.

- “La reflexión adecuada no es una cuestión de habilidades, sino también de disposiciones.”

Características como “la apertura mental, la curiosidad, la atención a las evidencias, el escepticismo, la imaginación” influyen en una buena reflexión. Estas características, no se relacionan tanto con las capacidades de un individuo sino en cómo estas capacidades se utilizan. Uno de los objetivos más importantes sobre el que la escuela debería centrarse es estimular la curiosidad para aprender de los estudiantes.

- “El desarrollo del pensamiento es un empeño social. En las aulas como en el mundo, hay un constante interjuego entre lo grupal y lo individual. Aprendemos de quienes nos rodean y nuestro compromiso con ellos”.

El aula es, de alguna forma, reflejo de la sociedad y por ello es fundamental que en ella se desarrolle un aprendizaje reflexivo y continuo que promueva cierto compromiso por parte del estudiante.

- “El fomento del pensamiento requiere hacer visible el pensamiento”. El pensamiento es invisible tanto para los demás como para nosotros mismos. El hecho de hacer visibles nuestros pensamientos “a través del habla, la escritura, el dibujo o cualquier otro método”, nos ayuda a guiar y enriquecer esos pensamientos. Además, el hecho de tener un registro físico de nuestros pensamientos nos da la posibilidad de reflexionar posteriormente sobre ellos.

- “La cultura del aula marca la pauta para el aprendizaje y da forma a lo que se aprende”.

Ritchhart (2002, 2007, citado en Ritchhart y Perkins 2008) identifica ocho fuerzas que constituyen la cultura del aula:

- 1) las rutinas de aula y las estructuras para aprender
- 2) el lenguaje y los patrones conversacionales
- 3) las expectativas implícitas y explícitas
- 4) la asignación del tiempo
- 5) el modelado de docentes y otras personas
- 6) el entorno físico
- 7) las relaciones y patrones de interacción
- 8) la creación de oportunidades.

De estas fuerzas, depende el hecho de que se refuerce o se rompa el ritmo del aprendizaje.

- “Las escuelas deben ser culturas de pensamiento para los docentes”. No podemos dejar de lado el fomento de la cultura del pensamiento en los docentes. Es muy importante que los directores dejen a los docentes un tiempo para discutir sobre su trabajo con los alumnos, comparen sus ideas y experiencias y generen entre ellos, discusiones de enseñanza, aprendizaje y razonamiento. Esto mejoraría su práctica docente y, consecuentemente, el aprendizaje de los alumnos.

Como describe Salmon (2009), un grupo de investigadores del Project Zero de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard (Ritchhart y Perkins, 2008) desarrollaron un proyecto de investigación llamado pensamiento visible “con el objetivo de crear culturas de pensamiento a partir del uso cotidiano de estrategias de pensamiento llamadas rutinas de pensamiento” (p. 65). Richhart (2011) describe como junto con los demás investigadores del Project Zero, ha elaborado un listado de aquellos movimientos del pensamiento que son esenciales para la comprensión. Estos son los siguientes:

1. Observar de cerca y describir lo que hay
2. Construir explicaciones e interpretaciones
3. Razonar con evidencia
4. Hacer conexiones
5. Considerar diferentes puntos de vista y perspectivas
6. Capturar el núcleo y formar conclusiones
7. Preguntar y hacer preguntas
8. Descubrir la complejidad e ir debajo de la superficie de las cosas

Estas ocho acciones de nuestro cerebro, juegan un papel importante en la comprensión de nuevas ideas. Para entender algo, debemos fijarnos en sus partes y características y, ser capaces de describirlo completamente y en detalle. Identificar y dividir algo en sus partes y características es también un aspecto clave del análisis. El proceso de comprensión es íntegramente vinculado a nuestras explicaciones e interpretaciones. Al construir estas explicaciones, recurrimos al razonamiento para apoyar nuestras posiciones y tratar de llegar a posiciones más exactas. Cuando encontramos algo nuevo, hacemos conexiones con nuestros conocimientos previos, aprovechando nuestras experiencias anteriores. Estas conexiones nos ayudan a vincular ideas y desarrollar nuevas habilidades.

2.2. Rutinas del pensamiento visible

Tishman (2005) nos habla de cómo para hacer visible el pensamiento de los estudiantes, necesitamos algún tipo de estructura organizativa. Los investigadores del Project Zero han desarrollado las que llamamos “rutinas de pensamiento” para guiar el proceso de pensamiento de los alumnos. Una característica distintiva de las rutinas de pensamiento es que fomentan lo que los psicólogos cognitivos llaman procesamiento activo. No piden que los estudiantes simplemente, enumeren hechos. Por el contrario, los motivan a participar activamente en un tema pidiéndoles que piensen más allá de los hechos que ellos conocen, haciendo preguntas, evaluando el conocimiento previo, investigando la veracidad de sus ideas y conectando visiblemente el conocimiento nuevo con el viejo.

Según Salmon (2005), las rutinas de pensamiento son preguntas o secuencias cuya meta es generar algún tipo de pensamiento en el niño. Una vez que estas rutinas pongan al descubierto el pensamiento del niño, el maestro lo documentará a través de vídeos,

notas de conversaciones, artefactos escritos, dibujos, etc. Finalmente, una vez recogida la documentación, los maestros participarán de un grupo de estudio para analizar los tipos de pensamiento y sus implicaciones en el aprendizaje.

Salmon, (2010, citada en Salmon y Lucas 2011) explica cómo las rutinas de pensamiento son estructuras fáciles de aprender, principalmente en forma de simples conjuntos de preguntas o metáforas que naturalmente involucran a los niños en los procesos del pensamiento. Estas rutinas pueden expandir el repertorio de estrategias cognitivas de los niños, porque constituyen una forma importante de organizar la memoria y el pensamiento.

Salmon y Lucas (2011) afirman que, a través de las rutinas del pensamiento, los maestros andamian la cognición compleja y provocan el pensamiento dialógico. Para Ritchhart (2011), el pensamiento dialógico es un intercambio en el cual los estudiantes están involucrados no solo en expresar su ideas, sino también en escuchar, incorporar, proyectar y responder a la perspectiva de otros estudiantes. Las rutinas de pensamiento generan pensamiento dialógico a través del fomento de los intercambios interpersonales y de la interiorización de diferentes perspectivas sobre la realidad manifestadas en ese diálogo. En muchas ocasiones, las rutinas de pensamiento mueven a los niños, del pequeño mundo que tienen interiorizado individualmente, a una experiencia compartida mucho más rica.

Ritchhart (2014) sostiene que existen tres formas de considerar las rutinas del pensamiento:

- “Como herramientas” (p. 86). Existen diferentes tipologías de rutinas dependiendo del tipo de pensamiento que se quiere promover. El maestro tiene que ser capaz de escoger la que mejor se ajusta a su objetivo.
- “Como estructuras” (p. 88). Las rutinas del pensamientos han sido creadas de modo que apoyen y estructuren el pensamiento de los estudiantes, funcionando como un “andamiaje natural con el objetivo de lograr cada vez niveles más altos y sofisticados de pensamiento”.
- “Como patrones de comportamiento. La idea de rutinas de pensamiento, debe entenderse dentro del contexto de la noción de rutinas de aula” (p. 90).

Asimismo, las rutinas de pensamiento, al contrario de las rutinas de aula, no tienen un patrón rígido, sino que constituyen una herramienta flexible que los maestros pueden adaptar al contexto y a los objetivos que se proponen.

Ritchhart (2014), organiza las rutinas del pensamiento en tres categorías, dependiendo de su función.

En la Tabla 1 se puede observar un ejemplo de rutina por cada función y el propósito de la misma.

Tabla 1

Clasificación de rutinas del pensamiento en base a su función y propósito. Elaboración propia a partir de Ritchhart (2014)

Función	Nombre	Propósito
“Presentar y explorar”	“Ver-pensar-preguntarse”	“Permite a los estudiantes tener un tiempo para adquirir nueva información a través de la observación y formular preguntas sobre ella.”
“Sintetizar y organizar”	“CSI color-símbolo-imagen”	“Permite sintetizar una idea sobre algo que han visto, leído o escuchado, y representarla a través de un color, un símbolo o una imagen.”
“Profundizar”	“Círculo de puntos de vista”	“Permite a los estudiantes comprender un concepto desde diferentes puntos de vista.”

2.3. Pensamiento visible y música

Tal y como nos explica Salmon (2010), todos nosotros tenemos una cultura musical que se ha ido formando a lo largo de nuestra vida, tanto de forma consciente como inconsciente. Estamos constantemente rodeados de música y de sonidos que escuchamos todos los días y que asociamos a diferentes situaciones, creando así imágenes mentales que recordamos siempre que escuchamos esas músicas o esos sonidos. Con los niños sucede lo mismo.

Según Gardner (2006), la inteligencia musical es la primera inteligencia en desarrollarse, y el uso de música, bandas sonoras o paisajes sonoros para aprender se atribuye a la inteligencia musical del individuo. La inteligencia musical es propia no solo de aquellos que son capaces de tocar un instrumento o cantar, sino también, de aquellos que utilizan sonidos y música para entender o expresarse.

La profesora Angela Salmon, de la Universidad Internacional de Florida, ha llevado a cabo una investigación, con niños de 2º ciclo de Educación Infantil, con la que pretendía observar cómo se puede utilizar la música como herramienta para involucrar a los niños en actividades de pensamiento que promueven la alfabetización y el desarrollo, y a través de las que, se pueden trabajar la expresión artística y la escritura creativa.

Salmon (2010) explica como en la enseñanza de la lectura en la escuela, la atención se centra más en los aspectos fonológicos que, aunque importantes, deberían ser secundarios al trabajo de la comprensión lectora. Con su investigación, Angela Salmon, destaca el uso de la música como un medio de participación en la alfabetización. La investigación muestra que si los niños se dedican a leer y escribir por la alegría de aprender y cumplir su curiosidad por el mundo, comprenden más y tienen éxito en la lectura (Cummins, 2007; Massie, Boran y Wilhelm, 2008, citados en Salmon 2010).

Teniendo en cuenta el potencial de la música para facilitar el aprendizaje de los niños, la *International Reading Association (IRA)* y la *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)* (1998) han recomendado integrar la música en el currículo de la primera infancia (Salmon 2010). Debido a que la música está conectada a la vida de los niños y enriquece la narrativa personal que promueve las experiencias del lenguaje. La narrativa se puede ver como un complejo de signos y textos que hacen que el pensamiento de los niños sea visible. La música involucra mental y emocionalmente a los niños en procesos de pensamiento que les ayudan a construir historias que se pueden expresar a través de la narración oral, el baile, la música, la escritura y el dibujo.

Los resultados de la investigación de Angela Salmon, demuestran que:

- La música es parte del ser humano y está conectada con el desarrollo social y cognitivo.

- La música es inherente al desarrollo del esquema personal; estamos rodeados de música y paisajes sonoros.
- La música tiene el potencial de activar el conocimiento previo de los niños.
- La música es una herramienta natural que ayuda a los maestros a identificar la “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotsky, 1978) de los niños.
- La música genera imágenes (visualización), fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la comprensión.
- La música es una herramienta metacognitiva que andamia el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños.
- La música se conecta con la cultura propia de cada uno, por lo tanto, es un vehículo para establecer conexiones entre el hogar, la sociedad y la escuela.
- La música nutre la imaginación de los estudiantes, por lo que, constituye una herramienta poderosa que los maestros deberían introducir para involucrar a los niños en la escucha intencional de temas musicales.
- Los profesores deberían integrar la música en el entorno de su clase para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, la música y los paisajes sonoros involucran a los niños en recorridos creativos e imaginarios en sus mentes. La imaginación es más importante que el conocimiento, ya que el conocimiento es limitado contrariamente a la imaginación.

Salmon (2011), nos habla de las bandas sonoras y de cómo se utilizan para suscitar determinadas reacciones o estados de ánimo en los espectadores. Algunas bandas sonoras forman parte de nuestro bagaje cultural y las tenemos tan interiorizadas que, al escucharlas, las relacionamos rápidamente con una película o un estado de ánimo. Nuestra cultura musical, nos permite distinguir entre dos músicas de diferentes países. Las bandas sonoras nos hacen diferenciar también una escena romántica de una de miedo. Por otro lado, los paisajes sonoros nos ayudan a identificar un lugar de otro. Por ejemplo, en un parque no se escuchan los mismos sonidos que en una playa. Los paisajes sonoros, estimulan también en los niños imágenes que están conectadas a

determinados sonidos que son familiares para él. Por todas estas razones, podemos considerar la música como parte del repertorio de un individuo para pensar y aprender.

2.4. Pensamiento visible y dibujo

Según Salmon (2011) para comprender el pensamiento de los niños a través del uso de las rutinas, es importante hacer que este sea visible. Para ello se les puede pedir que representen gráficamente su concepto de pensamiento. Esto puede hacerse de diferentes formas: escritura, mapas conceptuales o dibujos. Los niños, tienen una disposición natural para usar símbolos, como dibujos para representar su pensamiento y procesar información. Para Tversky (2008, citado en Salmon 2011), los dibujos de los niños representan sus imágenes mentales, recuerdos o la reconstrucción de sus pensamientos. Aún así, el solo dibujo, no es suficiente para hacer que el pensamiento de los niños sea visible, por lo que es necesario que estos describan sus dibujos. El hecho de dibujar y explicar lo que han hecho, brinda a los niños la oportunidad de comunicar sus pensamientos combinando la herramienta del dibujo con la narración. (Dyson, 1988; Gallas, 1994; Kendrick y McKay, 2002; Salmon, 1998, 2008, citados en Salmon 2011) sugieren que al dibujar, los niños verbalizan o muestran evidencia de su actividad mental, ya que el medio del dibujo involucra a los niños en el uso del lenguaje y les otorga una oportunidad de crear historias. Los niños son creadores de significado por naturaleza (Dyson, 1988, 1990, Tversky, 2008; Wright, 2007, citados en Salmon 2011). Los dibujos pueden omitir y distorsionar las cosas que realmente existen y agregar cosas que no están allí. Por lo tanto, el dibujo se puede considerar una herramienta válida para la representación del pensamiento de los niños, en lugar de las presentaciones de la realidad.

2.5. Relación entre música y pintura

Moya (2014), otorga a la música un carácter interdisciplinar, subrayando la estrecha relación que esta tiene, especialmente con la plástica y la literatura.

Giompapa (2015) nos habla de cómo a lo largo de la historia, la música ha sido objeto de innumerables intentos de representaciones visuales. Uno de los artistas más relevantes que ha investigado sobre los aspectos visibles del sonido, ha sido Wassily Kandinsky que en sus obras intenta transformar los sentimientos suscitados por la música, en formas y colores.

Tal y como afirma Cartas (2010), Kandinsky tenía una simbología muy específica para representar la música, además de la capacidad de visualizar de forma muy detallada ciertos elementos del sonido. Cartas describe, como para cada parámetro del sonido, Kandinsky ideó un código visual. Por ejemplo, la altura del sonido era representada a través de líneas que se hacían más sutiles a medida que el sonido se volvía más agudo. De la misma forma, asociaba a cada color un instrumento, además de una emoción.

Según Salmon (2011), cuando los niños tienen la oportunidad de apreciar la música desde diferentes perspectivas, toman conciencia de una determinada pieza y pueden establecer conexiones personales e incluso crear imágenes que vayan con la música y que pueden ser expresadas a través del dibujo. Asimismo, la música contribuye al desarrollo de la creatividad, no solo en ámbito musical, sino también en las demás áreas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología de obtención de datos para la propuesta de intervención educativa

La metodología utilizada para el desarrollo de este trabajo ha sido la investigación cualitativa y, la técnica elegida para la recogida de datos, ha sido la “observación participante”. Esta es una técnica en la que según Pantoja (2009) “el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando”. Esto ha sido posible en cuanto he podido realizar las actividades de mi investigación en el aula dónde he llevado a cabo mis prácticas.

Para el proceso de realización de la observación, me he guiado por las pautas descritas por Pantoja (2009), que son:

- “Observación descriptiva”: he observado todo lo que los niños hacían durante el desarrollo de las actividades.
- “Observación enfocada”: he realizado preguntas a los niños con respecto a los objetivos de las actividades realizadas, los he grabado y he tomado nota de todo lo que ocurría.
- “Observación selectiva”: me he centrado mayormente en determinadas actividades más significativas con respecto a los objetivos de esta investigación.

3.2. Objetivos

En este apartado se comentarán los objetivos específicos que surgen de un objetivo general principal y que se pretende llevar a cabo con esta investigación:

Objetivo general

Diseñar y llevar a cabo una propuesta de intervención educativa que demuestre la posibilidad implementar el pensamiento visible a través de la música.

Objetivos específicos

Objetivo 1

Estimular la imaginación de los niños a través de la música.

Objetivo 2

Descubrir cómo la música promueve el pensamiento de los niños y cómo expresar el pensamiento a través del dibujo.

Objetivo 3

Averiguar cómo el uso de las rutinas del pensamiento aplicadas a la música influyen en el clima del aula, el grado de motivación e interés del alumnado hacia ellas.

3.3. Contexto

Esta investigación se ha llevado a cabo durante mis prácticas en un centros educativo de Educación Infantil y Primaria (CEIP), que se caracteriza por ser una Comunidad de Aprendizaje.

Una Comunidad de Aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para adecuarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos en un marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en diagnósticos no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus destrezas para superar tales debilidades (Torres, 2001).

Este centro es una escuela inclusiva que incluye a toda la comunidad en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Por comunidad entendemos los profesores, las familias, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias entre otros. Esto provoca que ningún alumno se quede excluido independientemente de sus características físicas, culturales, cognitivas, religiosas, etc. Todo ello favorece a la mejora de la labor de los docentes para atender a la diversidad del alumnado.

La filosofía de la escuela inclusiva hacia la diversidad se basa en la adaptación de la educación a la diversidad de los alumnos para que todos puedan tener las mismas posibilidades de participar y de desarrollar sus capacidades. La diversidad es concebida no como una debilidad, sino como algo enriquecedor para todos.

3.4. Participantes

La clase en la que he llevado a cabo las actividades para mi investigación pertenece a 2º de Primaria. Está compuesta por 13 alumnos de los que 5 son niñas y 8 niños. Todos

tienen entre 7 y 8 años. El grupo presenta cierta diversidad cultural ya que comprende: 2 niños de origen marroquí, un niño de origen rumana, una niña de origen bulgara y otra de origen pakistaní. Además de un niño español de etnia gitana. Entre los alumnos está una niña límite, una niña de compensatoria y un niño que por absentismo escolar, todavía está aprendiendo a leer por lo que las pocas veces que viene a clase tiene que ir fuera del aula con los especialistas.

3.4.1 Características cognitivas y de aprendizaje de los niños

Teniendo en cuenta las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget descritas en Bravo y Navarro (2009), mis alumnos se encuentran en la “etapa de las operaciones concretas”. La característica principal de esta etapa consiste en la adquisición de las operaciones mentales, es decir, que los niños ya operan sobre las representaciones, no sobre los objetos. Así que en esta etapa el niño pasa de “depender de la percepción a depender de la lógica”, el pensamiento abstracto aumenta progresivamente y el egocentrismo infantil disminuye. Todo esto hace que los contenidos y la forma de enseñar cambien. Aún así, debido a que se encuentran al principio de esta etapa, la manipulación de objetos y la percepción siguen teniendo un papel fundamental en su aprendizaje. A lo largo de mis prácticas he podido observar cómo algunos niños ya pueden entender perfectamente conceptos más abstractos antes de hacer las actividades prácticas, mientras que a otros les cuesta más.

Martínez (2015) define los estilos cognitivos como “la tendencia del estudiante a actuar con rapidez y de manera impulsiva o a tomarse más tiempo para responder y reflexionar sobre la exactitud de una respuesta”. Partiendo de este concepto, podemos dividir los estilos cognitivos en dos grupos: estilo impulsivo y reflexivo. Los niños que poseen un estilo impulsivo *suelen cometer más errores*, mientras los que poseen un estilo reflexivo “tienen más probabilidades de tener éxito” en tareas como: “recordar información estructurada, lectura de comprensión, interpretación de textos, solución de problemas y toma de decisiones. Además, estos niños tienden más que los impulsivos a establecer sus propias metas de aprendizaje y a concentrarse en información relevante”. La mayoría de mis alumnos tienen un estilo cognitivo impulsivo. Por la forma en la que se estructuran nuestras clases esto se puede ver claramente. Las nuestras, suelen ser clases muy participativas en las que planteamos muchas preguntas, por lo que, he podido observar cómo los niños, a menudo, contestan de forma rápida sin reflexionar sobre su

respuesta. De la misma forma, en los ejercicios de comprensión lectora, la mayoría no se toma tiempo para analizar y entender el texto antes de contestar a las preguntas. Esto hace que en este tipo de actividades, necesitan que la maestra trabaje con ellos para que vuelvan a leer el texto y reflexionen sobre las preguntas antes de contestar.

El ritmo de trabajo de la clase en general es bastante bueno. La mayoría de trabajos se hacen de forma grupal y, en los trabajos individuales, los niños pueden ayudarse entre ellos. Esto hace que todos los grupos vayan aproximadamente al mismo ritmo, a excepción de los ACNEEs.

En cuanto a la expresión escrita, desde el punto de vista de la ortografía, no he observado particulares dificultades entre mis alumnos considerando también que hay muchos aspectos, como las tildes o las palabras con b y con v, que todavía no han estudiado. Presentan alguna dificultad en la elaboración propia de textos estructurados como cuentos, descripciones, etc.

En cuanto a la expresión oral tengo que destacar a dos niños en concreto que presentan alguna dificultad. Uno es MO4 que, debido a circunstancias más afectivas y emocionales, no articula correctamente los sonidos, habla muy bajo y rápido, su pronunciación y fluidez no siempre son adecuadas por lo que es muy difícil entenderlo. Aún así su vocabulario es rico y no tiene dificultades en construir correctamente una frase. Este niño está seguido por la especialista en Audición y Lenguaje, que una hora a la semana trabaja a solas con él fuera del aula.

Por otro lado, la alumna K3, es de origen pakistaní y, aunque lleve muchos años en escolarizada en el sistema educativo español, presenta todavía dificultades de expresión por desconocimiento del idioma. Esto se debe a que sus padres no hablan español y fuera del aula solo se relaciona con personas de su país, por lo que el único contexto en el que habla español es el aula. Ella es seguida tanto por el especialista en Audición y Lenguaje como por la maestra de Compensatoria.

3.4.2 Características afectivas y personalidad

Con respecto a las características afectivas y de personalidad de este grupo de niños, me gustaría centrarme en un niño en concreto, MO4, que tiene unas circunstancias personales que influyen especialmente en este aspecto. MO4 vive en el centro Juan Pablo II, que se ocupa de menores sujetos a expediente de protección. Ha sido alejado

de sus padres por problemas de maltrato tanto físico como psicológico. Ha llegado al Martín Chico en mitad de curso del año pasado. Mi tutora de prácticas me ha informado de su situación hablándome de cómo sus padres le habían convencido de que no era capaz de hacer nada. Por esta razón, cuando llegó, rechazaba cualquier actividad: no quería escribir, dibujar, hablar, salir al recreo y en ocasiones no se quería levantar porque decía que era muy torpe y al andar seguramente se habría caído. Hubner y Stanton (1976, citados en Sánchez y Sánchez 2003) “definen el término autoconcepto como la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante”. Por lo tanto se puede deducir que su autoestima era muy baja y su autoconcepto era negativo. Mi tutora de prácticas me ha hablado de la evolución en positivo que ha tenido MO4. Tiene muchos intereses, le gusta leer y hace preguntas sobre cualquier tema. Aunque a veces le cuesta centrarse en lo que estamos haciendo en ese momento. Tiene bastantes problemas al escribir porque lo hace sin mirar al cuaderno y esto hace muy difícil comprender su letra. Es un niño muy cariñoso y busca mucho el contacto físico tanto con las maestras como con sus compañeros. Está bastante integrado en el grupo aunque tiene a dos niños con los que pasa más tiempo. Sus compañeros han desarrollado un sentido de protección hacia él y, sobre todo los de su grupo de trabajo, le animan mucho para que escriba mejor. En las últimas dos semanas hemos notado que está muy nervioso, a veces no quiere trabajar y está empezando otra vez a convencerse de no ser capaz de hacer las cosas. Los educadores del centro, nos han informado que está empezando a encontrarse a solas con sus padres algunas horas por semana y creemos que este hecho está influyendo en su conducta.

3.4.3 Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs)

Arnaiz (2000), describe la escuela inclusiva como aquella en la que la atención a la diversidad se entiende como una serie de acciones que tienen como fin el éxito de todo el alumnado, independientemente de sus características físicas, cognitivas, sociales, etc. La diversidad del alumnado desde esta perspectiva constituye más bien un valor enriquecedor para todos que no un obstáculo. El colegio donde he realizado mis prácticas es una escuela inclusiva y trabaja para normalizar la heterogeneidad en el aula. De esta forma, los maestros tienen la posibilidad de utilizar diferentes metodologías y recursos que permitan un aprendizaje más completo y un mejor desarrollo de todo el alumnado en el mismo aula (Arnaiz, 2003). En mi clase hay tres niños con Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo, PA2 que tiene una Discapacidad Intelectual leve y, MS2 y KN3 que están en el programa de compensatoria.

PA2, tiene una Discapacidad Intelectual leve que hace que tenga un ritmo de aprendizaje más lento con respecto a sus compañeros. Teniendo en cuenta la clasificación de los apoyos de la AAMR (2002) sobre las cinco dimensiones según las que podemos describir las capacidades y limitaciones de un niño con Discapacidad Intelectual, PA2 tiene más afectada la dimensión de las “capacidades intelectuales”, en cuanto tiene dificultades a la hora de razonar, planificar, buscar soluciones, comprender y aprender rápidamente. Esto se puede ver sobre todo en el área de Matemáticas y en la de Lengua en cuanto a la comprensión lectora. En cuanto a los apoyos que PA2 recibe, según la clasificación de AAMR (2002), son de tipo “limitado”, en cuanto dos horas a la semana sale de clase para trabajar con el especialista en Pedagogía Terapéutica. Además una hora a la semana el especialista está en clase con nosotros para trabajar Matemáticas y, aunque se centre principalmente en ella, sigue también a los demás niños. Por lo demás se intenta compensar sus dificultades a través del trabajo cooperativo. PA2 está en el mismo grupo de trabajo de LA2 y SF2 que son dos niños que tienen un ritmo de aprendizaje y de trabajo muy rápido y le ayudan siempre que lo necesita.

MS2 es un niño de etnia gitana que tiene problemas de absentismo escolar. Está en el programa de compensatoria, en cuanto, muchas veces no va a clase durante semanas. Esto ha causado un retraso considerable en su aprendizaje. MS2 está todavía en proceso de aprender a leer y escribir. Aunque habría tenido que repetir curso el año pasado, se ha considerado más adecuado dejarle seguir en esta clase ya que, debido al número reducido de alumnos, se podía trabajar mejor con él. MS2, los pocos días que viene a clase, tiene que salir al aula de compensatoria cuatro horas por semana. Debido a sus lagunas, no siempre puede trabajar los mismos contenidos que sus compañeros, por lo que, en Lengua y Matemáticas, él sigue las clases como los demás pero hace diferentes ejercicios siguiendo el programa de 1º de Primaria. Es muy difícil hacer un seguimiento de este niño ya que viene muy pocos días a clase.

KN3 es una niña de origen pakistaní que está también en el programa de compensatoria. Su dificultad consiste en expresarse correctamente en lengua española, aunque, entienda todo perfectamente. No obstante su familia lleve unos años en España, su madre no habla castellano y su padre lo habla muy poco. Además, fuera del colegio se relaciona

sólo con personas de su misma nacionalidad por lo que el único contexto en el que puede practicar castellano es el colegio. KN3 sale dos horas a la semana a un taller de expresión con la especialista en Audición y Lenguaje y la Logopeda. Por lo demás no tiene ningún tipo de dificultad a parte de tener un ritmo de escritura más lento que sus compañeros que, pero, no le impide seguir las clases de forma normal.

3.5. Diseño de la intervención

La puesta en práctica de esta intervención docente está estructurada en tres fases, cada una con un diferente objetivo. En cada fase he aplicado una rutina del pensamiento visible que se comentarán a continuación.

Las rutinas del pensamiento que he utilizado están extraídas de las propuestas por Ritchhart (2014) y adaptadas para su aplicación a través de la música, ya que, ninguna estaba específicamente creada con esta finalidad.

En la siguiente tabla se pueden ver de forma esquematizada los objetivos y las rutinas del pensamiento utilizadas para cada fase de la investigación. A continuación, se podrá observar una descripción más detallada de las fases y las actividades desarrolladas en ellas.

Tabla 2

Fases propuestas para la intervención. Elaboración propia.

Fases	Objetivos	Rutina del pensamiento
Fase 1	Estimular la imaginación de los niños a través de la música.	Escuchar, pensar, preguntarse
Fase 2	Interiorizar las rutinas del pensamiento aplicadas a la música.	CSI color, símbolo, imagen
Fase 3	Averiguar cómo el uso de las rutinas del pensamiento aplicadas a la música influye en el clima del aula, el grado de motivación e interés del alumnado hacia ellas.	Escuchar, pensar, preguntarse

3.5.1 Fase 1

En esta primera fase, he realizado unas actividades con el objetivo de averiguar la capacidad de la música de evocar imágenes mentales en los niños. Además, he buscado

que los niños entendieran como la música puede cambiar o reforzar una imagen ya existente o modificar nuestras expectativas sobre lo que va a ocurrir a lo largo de una narración, como es el caso de las bandas sonoras de las películas.

La primera actividad que he llevado a cabo, es una actividad introductoria para la que no se ha hecho ningún trabajo previo con el fin de observar la capacidad de los niños de visualizar la música previamente al trabajo de las rutinas del pensamiento.

El recurso musical que he utilizado para estas actividades de introducción ha sido *El Carnaval de los Animales*, que, como se explica en Sintoni (2012), es una “suite musical” en 14 movimientos dedicada al mundo animal. Esta obra pertenece al género de “Música Descriptiva”, es decir, tiene el propósito de representar un contenido extramusical (poético, literario, pictórico, etc.) con finalidades artísticas, a través de imitaciones onomatopéyicas o dinámicas.

He elegido estos temas en cuanto su brevedad, sencillez y la presencia de onomatopeyas musicales pueden ayudar a favorecer la imaginación infantil a través del mundo animal.

Para la primera actividad, he utilizado el movimiento de *Introducción y marcha real del León*. He pedido a los niños que hicieran un dibujo sobre lo que esa música les hacía pensar. Después, he grabado en audio la explicación que cada uno hacía de su dibujo. Estas explicaciones pueden observarse en el Anexo I.

Al finalizar esta actividad he explicado a los niños el significado del tema musical y hemos hecho otra escucha para ver si esa música les facilitaba la imagen mental de un león. De la misma forma, hemos escuchado atentamente otras piezas de la misma *suite* intentando imaginar a qué animal correspondía cada una.

De este modo, pretendía que los niños se centraran en la música e intentaran asociarla con una imágenes (por ejemplo una música lenta se asociará con un animal que anda despacio, una música con un ritmo marcado a un animal grande, etc.).

Con la siguiente actividad, he empezado a trabajar las rutinas de pensamiento, concretamente: escuchar-pensar-preguntarse. Esta rutina es una adaptación de la propuesta por Ritchhart (2014): ver-pensar-preguntarse. Se trata de una rutina para

presentar y explorar ideas tal y como se expone en el apartado correspondiente del marco teórico

Tal y como afirma Sapró (2012), la banda sonora de una película, tiene la capacidad de provocar en el espectador ciertas emociones que hacen que otorgue a una imagen un determinado significado. La música influye en la interpretación de las imágenes alterando el sentido y “conectando el imaginario del espectador con nuevos significados para la dimensión visual”. Además, Sapró sostiene que “la música ofrece al cine la posibilidad de acercarse de manera más directa a la expresión narrativa actuando junto a la imagen con el fin de conformar un significado” y ayudando así la película en su función comunicativa.

Rutina del pensamiento trabajada: escuchar-pensar-preguntarse

Actividad: cómo la música cambia el sentido de las imágenes

Para esta actividad he utilizado un vídeo en el que se había hecho un montaje de la misma escena con diferentes músicas que expresaran cada una emoción diferente (tristeza, alegría, miedo, ira). El vídeo representaba una escena del dibujo animado *El Rey León*.

Escuchar. Aunque el recurso utilizado haya sido un vídeo, por lo que hay una componente visual, en este caso lo importante era centrarse en la escucha de la música para percibir el cambio en el sentido de las imágenes.

Pensar. Durante la escucha y la visión del vídeo, los niños tenían que centrarse en la pregunta: ¿Qué estado de ánimo tiene el protagonista de esta escena?

Preguntarse. Después de cada cambio de banda sonora hemos intentado entre todos, dar respuesta a la pregunta anterior. Además de dar espacio para nuevas preguntas que hayan surgido.

Actividad: Cómo la música cambia nuestras expectativas

Escuchar/ver. Para esta actividad he elegido una escena de la película: *El Tiburón* de Steven Spielberg, en la que se enfocan las piernas de un grupo de chicos, debajo del agua mientras nadan. En esta rutina, hemos trabajado con escuchar/ver, ya que hemos efectuado una primera visión de la escena sin sonido y luego otra con su música

original. He procurado cortar la escena antes de que se pudiera ver el tiburón, ya que no me pareció un contenido adecuado, y además, porque quería cuáles eran sus expectativas con respecto a lo que veían y escuchaban.

Pensar. Para este paso de la rutina, los niños tenían que centrarse en las preguntas: ¿Qué está pasando?, ¿Qué crees que va a pasar?

Preguntarse. Como en la precedente actividad, los niños han intentado contestar a las preguntas propuestas y, además he planteado una nueva pregunta: ¿Qué ves o escuchas que te hace pensar esto?

3.5.2 Fase 2

En esta segunda fase hemos trabajado sobre como crear imagenes desde la música. Para ello, he utilizado como referencia el pintor Wassily Kandinsky que, con sus pinturas abstractas intentaba hacer visible la música. Kandinsky escribió dos libros: *De lo Espiritual en el Arte* (1911) y *Punto y Linea Sobre Plano* (1926), en los que describe cómo a través las formas y el color se puede expresar la música. Para trabajar estos conceptos con los niños he adaptado la simbología de Kandinsky a su nivel de modo que pudieran entenderla.

En las siguientes tablas se puede observar la simbología utilizada:

Tabla 3

Simbología de los colores

Colores	
Tipología	Significado
rojo	calor, miedo, enfado
amarillo y naranja	calor, alegría
azul y verde	paz, tranquilidad
morado	tristeza
negro	miedo, enfado, tristeza

Tabla 4

Simbología de las líneas

Líneas	
Tipología	Significado
recta horizontal	inmovilidad, sueño
vertical	movimiento, alegría
ondulada	calma y tranquilidad
quebrada	enfado, miedo, tristeza

Tabla 5

Simbología de las formas

Formas	
Tipología	Significado
círculo	calma, tranquilidad
cuadrado	alegría
triángulo	enfado, miedo, tristeza

Después de haber analizado la simbología de Kandinsky, hablado de su trabajo de la música y la pintura, hemos visionado algunas de sus obras y escuchado las músicas de los autores que más le inspiraban.

Posteriormente hemos empezado la puesta en práctica de lo aprendido pidiendo a los niños que dibujen la música a través de líneas, formas y colores.

La música utilizada para las actividades de esta fase ha sido la obra Los Planetas (1916) de Gustav Holst y más concretamente los movimientos de Marte y Venus. Fernández (2017) nos habla de cómo esta obra se inspira en la idea de que en astrología, cada planeta se representa una diferente personalidad. En esta obra, los movimientos que he escogido se contraponen en cuanto Marte es el portador de la guerra, por lo tanto, tiene

una connotación agresiva. Por lo contrario, Venus es el portador de la paz y transmite sensaciones de tranquilidad y ternura.

La razón por la que he elegido estos dos movimientos en concreto, ha sido el hecho de que, quieren transmitir emociones opuestas. Esto me ha brindado la oportunidad de constatar si se podía ver alguna diferencia en las representaciones de los niños entre los dos temas musicales.

Rutina del pensamiento trabajada: CSI color, símbolo, imagen

Esta rutina, tal y como expone Ritchhart (2014) y, como descrito en el apartado del marco teórico relativo a las rutinas del pensamiento visible, surge con el fin de hacer visible el pensamiento de los niños a través del dibujo. Esta forma de expresión “se conecta con la creatividad natural del estudiante y su deseo de expresión”. Asimismo, ayuda a los niños “a establecer conexiones y a pensar metafóricamente”.

Esta rutina, tal y como Ritchhart la plantea, limita la elección de los colores, los símbolos y las imágenes, puesto que, está pensada para trabajar con textos (tanto orales como escritos). Según Ritchhart, los estudiantes tienen que focalizarse sobre el punto que consideran central del texto y representarlo. En mi caso, al trabajar con algo tan abstracto y complejo como la música, he optado por dejar a los niños total libertad de expresarse a través de los colores, los símbolos y las imágenes.

Para el desarrollo de la actividad, he puesto los temas musicales sobre los que quería trabajar y los he dejado durante todo el tiempo de duración de la actividad.

Los niños han estado dibujando de forma individual y después hemos puesto en común los trabajos explicando qué pensamientos les había suscitado esa música.

3.5.3 Fase 3

Para esta última fase, he querido plantear un trabajo grupal, ya que, como nos explican Álvarez et al. (2012), el intercambio entre iguales produce una mayor comprensión de los contenidos y por lo tanto un mayor aprendizaje con respecto a la interacción entre alumno y profesor:

Entre ellos se explican cómo resolver un ejercicio oralmente empleando para ello las explicaciones que sean necesarias. Las ideas que los niños y niñas muestran respecto a un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede

realizar el profesorado porque emplean un lenguaje más próximo y tienen la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suelen explicar a sus compañeros/as mucho mejor los ejercicios (p. 4).

Los niños de la clase donde he llevado a cabo mis prácticas están acostumbrados a trabajar de forma cooperativa. De todos modos, he hecho más hincapié en que todos tenían que participar, ayudarse y respetarse, que en la importancia del desarrollo de las actividades en sí, ya que con esta dinámica de clase pretendía, “entre otros objetivos, disminuir la competitividad, generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases”. Elboj y Gràcia (2005, p. 105)

Primeramente, he dividido la clase en dos grupos de 6 y les he pedido que escojan uno de los temas musicales entre los trabajados anteriormente para crear una breve historia basada en las emociones que esa música les había generado. Los dos grupos han elegido el tema de Martes y después han escrito una breve historia entre todos.

Rutina del pensamiento trabajada: escuchar-pensar-preguntarse

Escuchar. He pedido a los niños que cierren los ojos y escuchen el tema musical escogido.

Pensar. Durante la escucha, los niños tenían que imaginarse un personaje que fuera el protagonista de una historia con esa música.

Preguntarse. Posteriormente, en cada grupo, los niños tenían que poner en común lo que habían pensado, y escribir entre todos una breve historia.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de resultados de la fase 1

Objetivo 1. Estimular la imaginación de los niños a través de la música.

El día que he llevado a cabo las actividades relativas a esta primera fase, los niños presentes en el aula eran 10.

4.1.1 Análisis de los dibujos sobre el tema musical *Introducción y marcha real del León*.

Para analizar los dibujos y sus relativas explicaciones he buscado la relación que estos tienen con el significado que el autor había pensado al escribir su obra. Además he buscado similitudes entre los dibujos e historias de diferentes niños.

Relación con el tema

Cuatro niños han incluido animales en sus historias:

AN1 ha representado una batalla entre dinosaurios y cocodrilos, contra hombres y perros (Figura 1).



Figura 1. Dibujo del participante AN1

LA2 ha dibujado, por un lado, un encuentro de fútbol-vaca y, por otro, una corrida de toros (Figura 2).



Figura 2. Dibujo de LA2

RO4 ha representado un espectáculo teatral en el que un príncipe lucha contra un dragón (Figura 3).



Figura 3. Dibujo de RO4

RA4 se ha imaginado a sí misma en un castillo rodeado de un río y protegido por pirañas que mataban a toda persona que quería llegar al castillo (Figura 4).



Figura 4. Dibujo de RA4

Relación con el mundo de la música

Cinco niños han dibujado elementos o situaciones propias del mundo de la música:

MM1 y MD3 han dibujado respectivamente a una chica y a un chico tocando el piano (Figura 5).

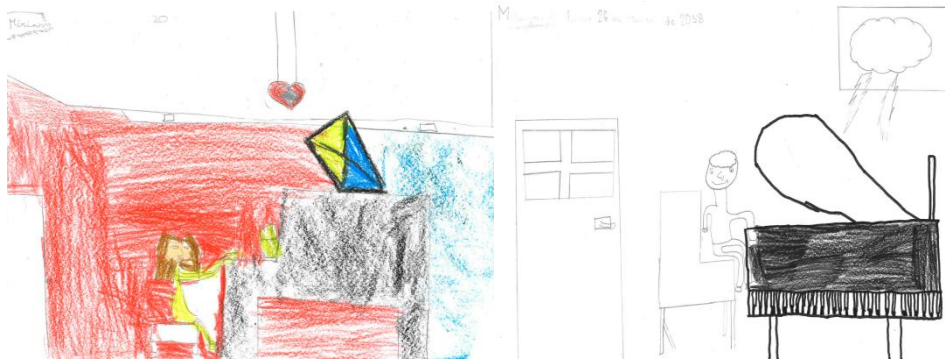


Figura 5. Dibujo de MM1 y MD3

SF2 ha representado una orquesta de música clásica tocando en un teatro (Figura 6).



Figura 6. Dibujo de SF2

PA2 ha dibujado a una niña en clase de *ballet*. Además ha escrito la palabra “canciones” (Figura 7).



Figura 7. Dibujo de PA2

KN3 ha representado tres escenas en la que ella y sus hermanos están escuchando música y bailando. Además en una de ellas, su hermano está tocando la batería (Figura 8).

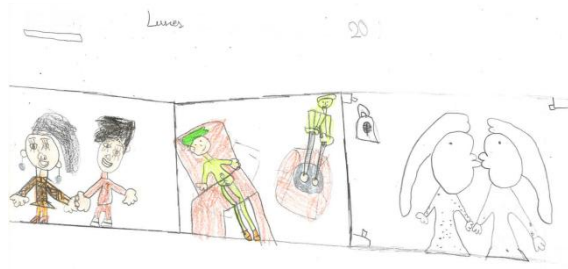


Figura 8. Figura de KN3

Otra temática

El único niño que ha representado una historia diferente a la de los demás ha sido MO4. En el apartado relativo a las características afectivas y de personalidad de los alumnos, he descrito su situación emocional debida a circunstancias familiares problemáticas. Este niño tiene una predisposición para ver lo negativo de las situaciones. En cualquier actividad o trabajo que realiza siempre se centra en los aspectos que no le gustan de lo que ha hecho y su autoconcepto es también muy negativo. MO4, ha contado la historia de un hombre que se ha tirado debajo del metro de Madrid, además en su narración ha hecho hincapié en como las demás personas que estaban en la estación seguían andando, sin preocuparse por lo que había ocurrido. Así como el metro ha seguido su ruta. Personalmente, me ha impactado mucho esa historia así como el dibujo, que como podemos ver en la Figura 9, expresa angustia.

He vuelto a preguntar a KN3 si seguía pensando que los demás animales se burlaban de Simbad y me ha contestado que sí.

La música que expresa miedo, empieza con una parte instrumental y luego se escucha una voz como un lamento. En un principio, casi todos han percibido otra vez una sensación de tristeza, pero al empezar la voz han sentido miedo. SF2 sostenía que:

- los demás quieren hacerle daño.

La última escucha ha sido la más complicada de interpretar ya que nadie ha pensado en ira o enfado. De hecho, la mayoría ha sentido alegría y algunos miedos, sobre todo por la voz.

Por lo general puedo afirmar que los niños han percibido un cambio de significado en la escena según cómo iba cambiando la música. El hecho de que algunas emociones que ellos percibían eran diferentes a las que la música pretendía transmitir, se debe al simple hecho de que la música es algo subjetivo.

4.1.3 Análisis de la actividad sobre cómo la música cambia nuestras expectativas

Después de ver la escena de la película *El Tiburón*, sin sonido, he preguntado: ¿Qué está pasando? ¿Qué creéis que va a pasar? Las respuestas han sido todas centradas en el ámbito de las vacaciones, de la playa o el mar. EY3 ha contestado:

- son unos chicos que están nadando

En cuanto he puesto la misma escena con sonido, al escuchar la música, todos han gritado:

- ¡Un tiburón!

El hecho de que en ningún momento aparecía el tiburón, aunque yo sabía que unos segundos después iba a aparecer, me ha hecho percatar sobre cómo esa música en concreto había cumplido perfectamente con su función de expresar tensión, miedo y crear unas expectativas de algo peligroso que iba a pasar, cambiando completamente una escena que, sin esa música, representaba solo a unos chicos nadando.

4.2. Análisis de resultados de la fase 2

Objetivo 2. Interiorizar las rutinas del pensamiento aplicadas a la música.

Los niños presentes en clase al momento del desarrollo de las actividades de esta segunda fase eran 12. Durante todo el desarrollo de la actividad, los niños tenían como referencia, las tablas de los significados de colores, líneas, y formas, proyectadas en la pizarra digital. Además, quisiera hacer hincapié en el hecho de que en ningún momento anterior o durante la actividad, he explicado a los niños los temas musicales utilizados para el desarrollo de la misma. De este modo, no han tenido ninguna influencia a la hora de escuchar y representar esas músicas.

4.2.1 Análisis de dibujos sobre el tema musical Venus: portador de la paz

El primer tema sobre el que hemos trabajado ha sido el de *Venus: portador de la paz*. Este es un tema que según la intención del autor, debería transmitir paz y tranquilidad. Por lo que he querido comprobar si esto se podía ver reflejado en los dibujos de los niños.

Para el análisis voy a dividir los dibujos en dos grupos:

- dibujos con referentes simbólicos
- dibujos con imágenes

Los dibujos con referentes simbólicos son aquellos en los que no aparece ninguna imagen realista y han sido 4 de 12. Las figuras predominantes en estos dibujos son los rectángulos que expresan alegría, y los círculos, que simbolizan la paz y la tranquilidad.

Los colores predominantes son el azul, el amarillo y el violeta. Por lo que las sensaciones que se expresan mayormente son: paz, tranquilidad, alegría y tristeza. Nadie ha utilizado líneas (Figuras 10, 11, 12 y 13).



Figura 10

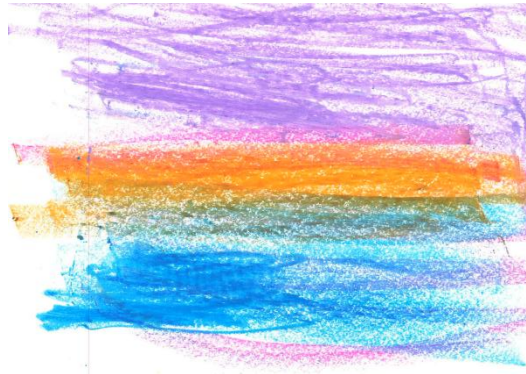


Figura 11

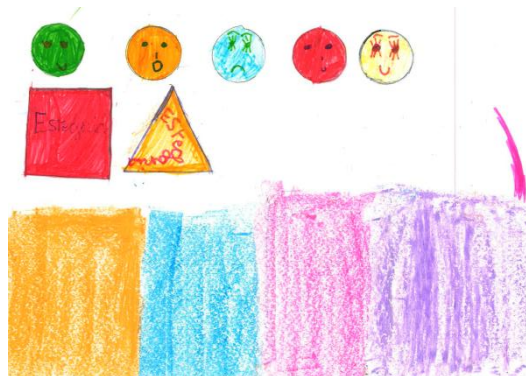


Figura 12



Figura 13

Los dibujos con imágenes son aquellos en los que se representan situaciones alegres y que transmiten tranquilidad. Como podemos ver en las imágenes, AN1 se ha dibujado a sí mismo en la playa rodeado de gaviotas y animales marinos (Figura 14). Mientras RO4 ha representado una vaca en la naturaleza (Figura 15). En el dibujo de RA4 podemos ver a una astronauta con un cohete yendo al espacio (Figura 16). En general, se puede observar como todos los dibujos expresan pensamientos positivos, alegría, paz y tranquilidad. Por lo tanto, podemos afirmar que coinciden con el sentido del tema musical.



Figura 14. Dibujo de ANI



Figura 15. Dibujo de RO4



Figura 16. Dibujo de RA4

Me gustaría destacar una vez más el dibujo de MO4 (Figura 17), por diferentes razones que considero interesantes. Lo más curioso de este dibujo ha sido el hecho de que represente el sistema solar con los diferentes planetas, dado que el tema musical describe un planeta. Un elemento que seguramente ha influido en la elección del tema ha sido el hecho de que en Ciencia estábamos estudiando en esas semanas, el sistema

solar, pero, a la hora de realizar esta actividad los niños no conocían la temática de la música, por lo que me ha sorprendido mucho.



Figura 17. Dibujo de MO4

Otro aspecto a destacar en este dibujo es, una vez más, la componente dramática que lo caracteriza. No obstante la temática esta vez fuera positiva, al observar el dibujo se percibe algo negativo. Primero han sido dibujados los elementos del sistema solar y después, todo ha sido cubierto por el color azul. El trazo además muestra cierto nerviosismo y se puede observar como se ha hecho una presión muy fuerte con la pintura. Sería muy interesante poder analizar desde el punto de vista psicológico los dibujos de MO4, porque considero que tengan un significado más profundo y que expresen su malestar.

4.2.2 Análisis de dibujos sobre el tema musical Marte: portador de la guerra

Esta actividad, se ha llevado a cabo justo después de la anterior y el tiempo que los niños han tenido para su realización ha sido inferior. Esto se puede observar comparando los dibujos anteriores que se caracterizan por la presencia de colores saturados, no hay casi espacios sin pintar y la mayoría tienen muchos detalles. Por el contrario, estos últimos tienen menos colores y detalles. Aún así, tienen bastantes elementos significativos para el análisis.

En este caso, puede que por la falta de tiempo, todos los niños han utilizado exclusivamente símbolos y no hay casi imágenes, excepto en el dibujo de PA2 en los que hay unas flores y en el de EY3, unas estrellas.

Colores

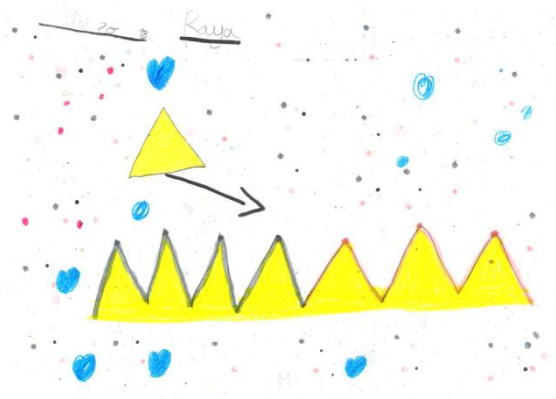


Figura 21

Formas

Las formas más presentes en esta serie de dibujos, son los triángulos, que, representa el enfado, el miedo y la tristeza. Aún así hay también muchos círculos que, por lo contrario, simbolizan la calma y la tranquilidad.



Figura 22



Figura 23

Líneas

Contrariamente a la anterior serie de dibujos, en esta, podemos observar la presencia de muchas líneas. Además casi todas ellas son líneas quebradas, que, simbolizan enfado, miedo y tristeza. Este elemento es predominante en todos los dibujos y hace que, aún cuando los colores y las formas tengan connotaciones positivas, estas estén anuladas por las líneas.



Figura 24

En general, podemos percibir cierta sensación de tensión en esta segunda serie de dibujos. Además, en el confronto con la anterior las diferencias son evidentes, como podemos ver en las Figuras 25 y 26.



Figura 25

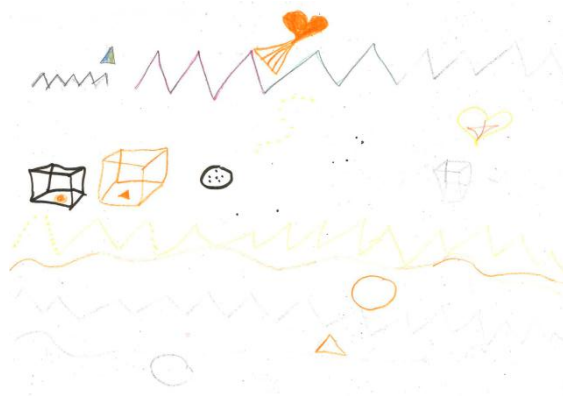


Figura 26

4.3. Análisis de resultados de la fase 3

Objetivo 3. Averiguar cómo el uso de las rutinas del pensamiento aplicadas a la música influyen en el clima del aula, el grado de motivación e interés del alumnado hacia ellas.

El análisis de esta fase, se puede dividir en dos partes:

1. la puesta en común de las ideas y la forma de ponerse de acuerdo para escribir la narración
2. el pensamiento expresado en la narración

Analizaré los dos grupos por separado en los dos aspectos anteriormente citados ya que he observado diferencias significativas entre ellos.

Grupo A

Para entender la forma de trabajar utilizada por este grupo, es fundamental evidenciar la presencia en él de dos niños con caracteres muy fuertes que suelen funcionar como líderes en sus grupos de trabajo habitual. Estos dos niños son SF2 y EY3. Son alumnos con un buen rendimiento académico y tienen un ritmo de aprendizaje muy bueno, además, suelen participar activamente en las clases. Esto hace que tengan mucha seguridad en sí mismos y que tengan dificultades a la hora de trabajar juntos.

En el momento de empezar a escribir el texto, ha surgido un conflicto entre SF2 y EY3 sobre la elección del protagonista ya que EY3 había pensado en un payaso asesino mientras a SF2 no le gustan los payasos y había pensado en un demonio. Después de una breve discusión en la que cada uno defendía su protagonista, se han decidido por

utilizar los dos personajes. Me ha sorprendido positivamente que, finalmente, hayan podido resolver ese problema sin necesidad de mi intervención.

Para escribir la narración, SF2 y EY3 se han turnado escribiendo una frase cada uno. Los demás componentes del grupo también han aportado algunas ideas pero, principalmente, han estado escogiendo entre las ideas propuestas por los dos líderes.

La temática de la narración es macabra y trata de una lucha entre un payaso asesino y un demonio. El final es bastante trágico ya que los dos mueren.

Grupo B

La forma de abordar el trabajo de este grupo ha sido muy diferente. Desde un principio han decidido quién sería el encargado de escribir la historia. Un niño de este grupo, AN1, es apasionado de películas de ciencia ficción, así que ha propuesto una historia basada en la película de King Kong. Los demás componentes han apoyado su idea, pero, han ido modificando la historia y aportando su punto de vista. Ha sido muy interesante observar cómo se ponían de acuerdo sobre lo que querían escribir. Además, contrariamente al grupo A, han disfrutado de la actividad.

La temática de la historia expresa también tensión, hay luchas, muertes, calaveras, etc. Aún así no es tan macabra como la anterior y tiene un final feliz. Además, me parece interesante que la escucha de este tema, haya evocado en AN1 una película, ya que, es una música que ha sido utilizada en numerosas películas de ese género. Ese aspecto se relaciona con el concepto de Salmon (2010), descrito en el apartado relativo al pensamiento visible y la música, de que a lo largo de su vida, cada individuo, forma de modo consciente e inconsciente una cultura musical propia, hecha de músicas y sonidos asociados a diferentes situaciones, que tienen la capacidad de hacernos recordar esas situaciones asociadas cada vez que los escuchamos.

Comparando las dos narraciones y asociándolas a la música de *Martes: el portador de la guerra*, considero que los niños hayan logrado percibir el mensaje que el autor quería transmitir a través de este tema musical. Además, me ha sorprendido ver como ambas historias fueran tan trágicas. Sin que ningún miembro de un grupo pudiera ver el trabajo del otro grupo, los dos han escrito narraciones con un estilo muy parecido.

5. CONCLUSIONES

En este apartado voy a analizar cómo se han cumplido los objetivos planteados para esta investigación.

Objetivo 1

Estimular la imaginación de los niños a través de la música.

Recordamos que en la Fase 1 de mi propuesta de intervención, he planteado una primera actividad en la que los niños tenían que dibujar su pensamiento con respecto al tema de *Introducción y marcha real del León*.

Los dibujos realizados han sido muy ricos en detalles, además, he encontrado muchas analogías entre ellos y la música a la que se inspiraban, como por ejemplo: la presencia de animales, la sensación de tensión y los dibujos de pianistas (el piano es el instrumento principal de esta música). Algunos niños han creado verdaderas historias a partir de la música, con lo cual, considero que los resultados de esta actividad demuestran el cumplimiento del objetivo planteado.

La segunda actividad sobre cómo la música influye en nuestra percepción de una imagen, ha contribuido a la comprensión de la importancia de la música en este sentido. La mayoría niños ha podido diferenciar estados de ánimos diferentes según la música ha ido cambiando y ha intentado explicar las razones por lo que esto ocurría. Aún así la participación en esta actividad ha sido inferior a mis expectativas y las explicaciones de los niños se han centrado mayoritariamente en las imágenes que en el sonido, de modo que, considero que esta actividad no haya contribuido plenamente al conseguimiento de su objetivo.

Con la tercera actividad basada en la película *El Tiburón*, por lo contrario he conseguido que los niños entendieran y se sorprendieran sobre cómo su percepción de lo que estaba ocurriendo y sus expectativas habían cambiado gracias a la presencia de la música, por lo que, considero que haya cumplido su objetivo de estimular a los niños en pensar en la música.

Por las razones expresadas anteriormente, podemos decir que la música puede favorecer la imaginación de los niños.

En Vigotsky (2003), se explica cómo la creatividad está influida por las experiencias previas del individuo. “La imaginación no puede crear algo de la nada” (p. 16). Cuando creamos algo, lo hacemos utilizando elementos de la realidad propios de nuestra experiencia personal. Por lo tanto, “cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone la imaginación” (p. 17).

Moreno (2003), habla de cómo la música tiene la capacidad de transmitirnos estados de ánimo y emociones a través de símbolos e imágenes auditivas, a través de las que, podemos obtener efectos positivos a nivel emocional, afectivo y cognitivo. La música, nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros” y la captación y apreciación del mundo que nos rodea” (p. 222).

Podemos concluir que la música contribuye a enriquecer nuestras experiencias, constituyendo así un material rico que favorece la imaginación.

Objetivo 2

Interiorizar las rutinas del pensamiento aplicadas a la música.

Con la actividad realizada en esta fase, he podido observar cómo los niños habían cambiado su forma de enfrentarse a la música, haciendo una escucha más atenta, razonando sobre el tema escuchado y buscando imágenes o símbolos para expresar sus pensamientos.

Han sido capaces de dibujar las músicas escuchadas y han demostrado haber percibido el mensaje principal que el autor quería transmitir con sus temas musicales.

Por lo tanto, podemos decir que la música y el dibujo constituyen una herramienta válida para promover el pensamiento visible en los niños.

Haciendo referencia al apartado del marco teórico del presente trabajo sobre pensamiento visible y música, (Salmon 2010), explica cómo la música, debido a su fuerte conexión con la vida de los niños enriquece la narrativa personal y promueve las experiencias del lenguaje, haciendo que el pensamiento de los niños sea visible. La música involucra a los niños en procesos de pensamiento a través de los que pueden construir historias y expresarlas por medio del dibujo. Asimismo, es un lenguaje

universal asociado con nuestros estados de ánimo, sentimientos y recuerdos que activa el conocimiento previo de los niños y promueve su pensamiento.

Como se puede observar en el apartado del marco teórico de este trabajo sobre pensamiento visible y dibujo, Salmon (2011), nos habla de la disposición natural de los niños para en el uso de símbolos e imágenes que los niños, como dibujos para procesar la información recibida y representar su pensamiento.

Objetivo 3

Averiguar cómo el uso de las rutinas del pensamiento aplicadas a la música influye en el clima del aula, el grado de motivación e interés del alumnado hacia ellas.

En la actividad desarrollada en la fase 3, los dos grupos han demostrado de diferentes formas su capacidad de trabajar de forma cooperativa.

En el Grupo A, han sido capaces de resolver los conflictos que han surgido por sí mismos, sin necesidad de la intervención de la maestra. Además, los conflictos surgidos han sido causados por un querer poner sus ideas en primer plano, hecho que demuestra que la actividad ha sido tomada seriamente y que los niños se han sentido motivados por expresar lo que habían pensado.

En el Grupo B, como se puede observar en el análisis de los resultados de esta fase, los niños se han enfrentado a la actividad con entusiasmo y motivación, consiguiendo trabajar juntos y manteniendo un clima positivo en el grupo.

No obstante las diferencias entre los dos grupos, ambos han demostrado interés.

Por lo tanto, podemos afirmar que el uso de las rutinas del pensamiento influye positivamente en el clima del aula, la motivación y el interés del alumnado.

En el apartado del presente trabajo relativo al pensamiento visible, exponemos como Tishman (2005) hace hincapié en cómo el hecho de trabajar el pensamiento visible en el aula refuerza el trabajo cooperativo, gracias a la posibilidad que esta metodología ofrece de compartir opiniones y puntos de vista. Las interacciones en el aula, tanto entre los niños, como con la maestra, ayudan a que los niños sientan que sus pensamientos son aceptados y valorados, de este modo están motivados a participar expresando sus ideas y respetando las de los demás.

Una vez más me gustaría destacar el caso de MO4, en cuanto ha sido muy significativo. Este caso es una demostración perfecta sobre cómo las experiencias vividas, influyen en la construcción de nuevas imágenes. En los apartados de análisis de los resultados de las fases 1 y 2, se puede observar que sus dibujos expresan siempre la misma sensación de angustia, aún, cuando la música expresaba algo positivo. Además, ha sido muy interesante la elección del tema del sistema solar al escuchar la música de *Venus*.

De la misma forma, me parece interesante reflexionar sobre la participación de las dos niñas con necesidades educativas especiales cuyas características se pueden encontrar en el apartado correspondiente a la descripción de los participantes.

PA2, es una niña con una discapacidad intelectual límite. Le cuesta mucho entender y elaborar textos tanto escritos como orales. Necesita siempre que las explicaciones estén apoyadas por actividades manipulativas para entenderlas. En apartado del marco teórico relativo al pensamiento visible y la música, Salmon (2015) nos explica como la música se conecta de forma muy rápida y fuerte, a nuestros recuerdos y emociones facilitando la creación de imágenes mentales. Considero que la elección de trabajar el pensamiento visible a través de la música y la representación gráfica a través del dibujo, hayan sido favorecedoras para ella. De esta forma se ha quitado la presión de tener que comprender un texto oral o escrito. En cuanto a la explicación sobre sus dibujos que PA2 ha tenido que realizar de forma oral, el hecho de tener un referente visual como apoyo, la ha ayudado a poder contar sus historias sin dificultades.

Miché (2002, citado en Salmon 2015) afirma que cuando la música, al despertar las experiencias previas de los niños, los motiva a expresar sus pensamientos a través de un sistema de signos como el dibujo, haciendo que ese nuevo pensamiento que han construido sea visible.

El caso de KN3, ha sido también significativo en cuanto al tener dificultades para expresarse en castellano, ha tenido la oportunidad de hacerlo a través del dibujo, que posteriormente ha sido un soporte útil a la hora de contar sus historias de forma oral. De esta forma he conseguido que realizara las actividades como los demás sin necesidad de ayuda, además, ha podido practicar la expresión oral en castellano ayudándose con su dibujo. Salmon (2015), en su investigación sobre pensamiento visible y música, nos habla de cómo las actividades del pensamiento sean muy positivas para favorecer el

aprendizaje de un segundo idioma. El hecho de utilizar el dibujo como representación del pensamiento, hace que la maestra, también, tenga un esquema que la ayude a visualizar lo que el niño quiere expresar. De este, será más fácil para la maestra, realizar preguntas que apoyen el aprendizaje del niño para que se exprese en su segundo idioma.

5.1 Las funciones ejecutivas y la música

Me gustaría reflexionar sobre cómo la música puede fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas. Como ya se ha expuesto a lo largo de este trabajo, todo individuo tiene una cultura musical y relaciona consciente e inconscientemente a cada situación vivida, un elemento auditivo, que puede ser un paisaje sonoro o una música. Al escuchar nuevamente ese elemento auditivo, esta persona genera imágenes mentales de la experiencia conectada a él y de las emociones que ha sentido. Salmon (2015), nos habla de las funciones ejecutivas como de un “conjunto de procesos mentales que conectan experiencias pasadas con acciones del presente y tienen relación con las funciones cerebrales que ponen en marcha, organizan, integran y manejan otras funciones” (p. 9). Cuando el niño pone en práctica los procesos mentales superiores que conllevan el hecho de pensar está desarrollando sus funciones ejecutivas, y a la inversa. Estas están conectadas con las emociones, la motivación, la autorregulación y la capacidad de pedir ayuda.

El hecho de trabajar el pensamiento a través de la música, hace que los niños necesiten de una gran concentración, necesitan prestar atención a lo que escuchan y a la vez se les pide que intenten evocar una imagen mental inspirada por esa música y expresarla. Este proceso de escucha, ayuda en el desarrollo de la autorregulación, la organización de ideas, también propia de las funciones ejecutivas, es necesaria para hacer conexiones entre la música, las experiencias previas y las emociones que esa música nos produce. Además, se necesita planificar sobre la forma de expresar ese pensamiento, qué dibujar, cuáles colores utilizar, etc. Al tener una representación gráfica de sus pensamientos, los niños pueden observarla, evaluar si se ajusta con lo que querían expresar y modificarla si no se ha obtenido el resultado deseado. A través de la música, podemos estimular el pensamiento ayudando al niño a autorregularse y aprender a aprender.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

La primera limitación de este trabajo es el tamaño de la muestra, ya que, he podido contar tan solo con 13 niños en el aula. Además, no todos estaban presentes durante el desarrollo de todas las actividades. Aún así, el hecho de trabajar con un pequeño grupo me ha facilitado un mayor seguimiento de cada niño, permitiéndome hacer grabaciones de todos y tomar apuntes de lo que sucedía.

Cuando he decidido basar este estudio sobre el pensamiento visible aplicado a la música, he encontrado solo una investigación sobre este tema, además, estaba realizada con niños de 2º ciclo de Educación Infantil. Así que he tenido que pensar en diferentes actividades que se acercaran a la visualización de la música desde diferentes puntos de vista, sin tener una referencia de otras personas que habían hecho lo mismo. Asimismo, el tiempo que he tenido para realizar las actividades planteadas con los niños ha sido también limitado.

A pesar de estas dificultades, los resultados obtenidos han sido positivos. He alcanzado los objetivos planteados comprobando que es posible trabajar el pensamiento visible a través de la música y la pintura. Por lo tanto, considero que sean unas buenas herramientas que se pueden utilizar para promover el pensamiento visible.

A raíz de este estudio, se podrían abrir nuevas investigaciones con muestras más grandes y con niños de diferentes edades. De la misma forma, sería interesante investigar sobre cómo adaptar otras rutinas del pensamiento para aplicarlas a la música y lograr el desarrollo de un trabajo más cooperativo entre los alumnos.

Otro punto de partida sobre el que sería interesante investigar de forma más exhaustiva son las funciones ejecutivas y cómo estas se pueden fomentar a través de la música y el dibujo.

BIBLIOGRAFÍA

AAMR (2002). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.

Álvarez, C., González, L., Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias. Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. 27-29 de junio*. Santander.

Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.), *El valor educativo de la diversidad*. Valladolid: Grupo Editorial Universitario.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Cartas, I. (2010). *Iconografía musical infantil en el 2º ciclo de educación primaria*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid

Elboj, C. y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110.

Fernández, L. J. M. (2017) *El uso del Euphonium en las obras orquestales de Gustav Mahler, Richard Strauss y Gustav Holst*. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.

Giompapa, G. (2015). *Musico. Gioco didattico per l'apprendimento informale della musica (tesi di laurea)*. Scuola del design, Politecnico di Milano.

Martín, C. y Navarro, J.I. (2009) *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.

Martínez, N. (2015). Las diferencias individuales y el aprendizaje. Académico de la Escuela de Educación: Universidad Don Bosco. Recuperado de:
<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2057/1/4.%20Las%20diferencias%20individuales%20y%20el%20aprendizaje.pdf>

Moreno, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, (20-21), 213.

Moya, L.M. (2014). *Educación musical e interdisciplinariedad* (Trabajo de fin de grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.

Pantoja, A. (Coord.) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.

- Peralta, F., & Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (1), 95-120.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York. Free Press.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding and independence for all learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R; Church, M; Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós. Traducido por: María Barrera y Patricia León. Título original: Making Thinking Visible.
- Salmon, A. (2005). *Revista Electrónica Leer, Escribir Y Descubrir* Septiembre 2013 Vol 1 No 2, 4-16.
- Salmón, Á. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües, *Lectura y vida* . REvista latinoamericana de lectura, 62.69.
- Salmon, A. (2010). Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development. *Early child development and care*, 180(7), 943-944.
- Salmon, A. (2015) El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir Y Descubrir* Septiembre 2013 Vol 1 No 2, 2-12.
- Salmon, A. K. ve Lucas, T. (2011). *Exploring young children's conceptions about thinking*. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4).
- Sapró, M. (2012). El interlenguaje musical en el cine: transculturalidad e integración comunicativa. DEDiCA. *Revista de Educação e humanidades*, 2, 87-102. recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825622>
- Sintoni, C. (2012). Gesto e movimento per la comprensione musicale. Ascolto dal "Carnevale degli animali" di Camille Saint-Saëns. *Musica Docta*, 2(1), 123-139. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/3225>
- Sintoni, C. (2017). Linguaggio grafico-pittorico e comprensione musicale nella scuola primaria: "Bydło" di Modest Musorgskij. *Musica Docta*, 7(1), 141-160. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/7624>

Tishman, S., & Plamer, P. (2005). Visible thinking. *Leadership Compass*, 2(4), 1-4.

Torres, R. M. (2004). *Comunidad de Aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, Barcelona Fórum 2004, 5-6 out. 2001, Barcelona. Anais... Barcelona:[UNED.

Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.