



---

**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Educación y Trabajo Social**

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster  
**Efectos metamusicales de la Rítmica  
Dalcroze. Diseño de un prototipo de  
Intervención para alumnos de agrupaciones  
instrumentales de Educación Primaria**

Presentado por  
**Carolina Morales Vallejo**  
Directora  
**María José Valles del Pozo**

Valladolid, Julio de 2019



# Resumen

El sistema de educación musical creado por el compositor austro-suizo Émile Jaques-Dalcroze, la Rítmica Dalcroze, ha demostrado seguir vigente después de pasados los cien años de la puesta en marcha de los primeros experimentos que dieron forma al método.

En el presente TFM se estudiaron los efectos metamusicales de la Rítmica Dalcroze sobre las habilidades sociales de los alumnos pertenecientes a las agrupaciones instrumentales de un Colegio de Educación Primaria de la ciudad de Valladolid, durante los ensayos. Para tal fin se diseñó un prototipo de intervención, basado en los principios de la Rítmica Dalcroze, llevando a cabo un mesociclo de una Educational Design Research como metodología de investigación.

Los resultados obtenidos señalan que las conductas disruptivas, referentes a la actitud de los estudiantes frente al trabajo durante los ensayos, a la relación con las directoras y los compañeros de clase, disminuyeron notablemente. Además, los alumnos desarrollaron habilidades necesarias para la adquisición de las competencias clave, mediante de procesos de reflexión sobre las motivaciones que les impulsan a regular su comportamiento. Como un resultado, inicialmente no perseguido mediante la intervención, se observaron mejorías en el desempeño musical de los alumnos, lo que, a su vez, contribuyó a enriquecer los resultados principales.

Este TFM resalta la importancia que la formación en la Rítmica Dalcroze tiene sobre el desarrollo de alumnos del nivel primario de educación, tanto a nivel metamusical como musical, obteniendo cambios manifiestos en sus conductas en el corto plazo.

**PALABRAS CLAVE:** Rítmica Dalcroze, Conductas Disruptivas, Agrupaciones Instrumentales, Didáctica de la Educación Musical, Intervención Educativa

# Abstract

The musical education system created by the Austro-Swiss composer Émile Jaques-Dalcroze, Dalcroze Eurhythmics, has proved to be effective since its inception more than one hundred years ago.

In the present research project, the meta-musical effects of Dalcroze Eurhythmics on the social skills of the students belonging to the instrumental groups of a Primary Education School of the city of Valladolid during its rehearsals, were studied. To this end, an intervention prototype was designed, based on the principles of Dalcroze Eurhythmics, carrying out a mesocycle of an Educational Design Research as a research methodology.

The main results obtained indicate that the disruptive behaviors, referring to the attitude of the students towards the work during the rehearsals, and to the relationship with the directors and classmates, decreased remarkably. In addition, students developed skills necessary for the acquisition of key competencies, through processes of reflection on the motivations that drive them to regulate their behavior. As a result, not pursued through the intervention, improvements were observed in the students' musical performance, which, in turn, contributed to enrich the main results.

This TFM highlights the importance that the training in the Dalcroze Eurhythmics has on the development of students of the primary level of education, in both meta-musical and musical level, obtaining manifest changes in their behavior in the short term.

**KEY WORDS:** Dalcroze Eurhythmics, Disruptive Behavior, Music Ensemble, Music Education, Educational Design Research, Educative Intervention



# Agradecimientos

*Nada te turbe, nada te espante  
Quien a Dios tiene, nada le falta  
Nada te turbe, nada te espante  
Solo Dios basta*

*Santa Teresa de Ávila*

A los niños y niñas del Colegio Allué Morer quienes son los protagonistas de este Trabajo de Fin de Máster.

A mi tutora, la doctora María José Valles del Pozo por su dedicación, paciencia, comprensión y apoyo.

Al equipo directivo del Colegio Allué Morer por tanta generosidad y disposición al abrirme las puertas del centro y brindarme toda la ayuda

Al Ahinoa Arranz, al equipo docente y a Miguel, conserje del Colegio Allué Morer por hacerme sentir como en casa.

A los profesores del Proyecto *In Crescendo* quienes generosamente me dejaron entrar en sus ensayos, acogieron mis ideas y colaboraron con valiosos aportes, enriqueciendo el proceso de diseño.

A los docentes del Máster en Investigación Aplicada a la Educación, por su dedicación, especialmente a las doctoras Carmen Guillén y Sara Villagrà.

A mis compañeros de clase en especial a Natalia, Iván y Pablo, por ser un apoyo constante en todo momento, y a Clementina por las interesantes conversaciones sobre nuestros puntos de vista encontrados.

A mi familia, mis padres y mis hermanos, quienes siempre me apoyan en cada proyecto que emprendo.

Y a mi esposo, mi amigo, mi compañero, el motor de mi vida.



# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN .....   | 15 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO 1: ANÁLISIS Y EXPLORACIÓN.....                                      | 21 |
| 1.1 REVISIÓN DOCUMENTAL DEL CONTEXTO   |    |
| 1.1.1 EL CEIP ANTONIO ALLUÉ MORER.....                                       | 21 |
| 1.1.2 EL PROYECTO <i>IN CRESCENDO</i> .....                                  | 22 |
| <br>   |    |
| 1.2 EXPLORACIÓN DEL CONTEXTO.....  | 22 |
| <br>   |    |
| 1.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....   | 24 |
| <br>   |    |
| 1.3.1 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....                                       | 24 |
| 1.3.1.1 DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DEL ENSAYO.....                              | 25 |
| 1.3.1.2 COMUNICACIÓN DIRECTORA – ALUMNOS.....                                | 26 |
| 1.3.1.3 COMPRENSIÓN DE LA PARTITURA POR PARTE DE LOS ALUMNOS.....            | 26 |
| 1.3.1.4 CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....   | 28 |
| 1.3.1.5 POSTURA CORPORAL.....  | 29 |
| 1.3.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS INICIALES.....                           | 29 |
| 1.3.2.1 HABILIDADES SOCIALES.....  | 31 |
| 1.3.2.2 EDUCACIÓN CORPORAL.....  | 32 |
| 1.3.2.3 METODOLOGÍAS ACTIVAS DE ENSEÑANZA.....                               | 32 |
| 1.3.2.4 PROYECTO <i>IN CRESCENDO</i> .....                                   | 32 |
| <br>   |    |
| 1.4 RESULTADOS   |    |
| 1.4.1 OBSERVACIÓN.....   | 33 |
| 1.4.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS INICIALES.....                           | 37 |
| <br>   |    |
| 1.5 PLANTEAMIENTO Y CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....       | 43 |
| <br>   |    |
| 1.6 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA  |    |
| 1.6.1 EDUCATIONAL DESIGN RESEARCH (EDR).....                                 | 43 |
| 1.6.2 CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....                          | 46 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO 2: DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN.....                                       | 49 |
| 2.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA  |    |
| 2.1.1 LA DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE.....                           | 49 |
| 2.1.2 LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA ESCUELA.....                           | 52 |
| 2.1.3 LA RÍTMICA DALCROZE.....   | 53 |
| 2.1.3.1 OBJETIVOS GENERALES DEL MÉTODO.....                                  | 55 |
| 2.1.3.2 RAMAS DEL ENTRENAMIENTO: TRES RAMAS PRINCIPALES Y DOS APLICADAS..... | 56 |



|   |   |     |
|---|---|-----|
| 2.1.3.3                                 | LOS PRINCIPIOS DE LA RÍTMICA DALCROZE.....                                    | 57  |
| 2.1.3.4                                 | MANERAS DE ENSEÑAR, MANERAS DE APRENDER (TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS).....         | 58  |
| 2.1.4                                   | INVESTIGACIONES SOBRE LAS APLICACIONES DE LA RÍTMICA DALCROZE.....            | 59  |
| 2.2                                     | PROCESO DE DISEÑO.....  | 61  |
| 2.2.1                                   | ESTABLECIMIENTO DE LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO.....                             | 61  |
| 2.2.2                                   | PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA A LOS AGENTES EDUCATIVOS Y A LOS ALUMNOS..... | 63  |
| 2.2.3                                   | CUESTIONARIO  |     |
| 2.2.3.1                                 | DISEÑO.....   | 63  |
| 2.2.3.2                                 | APLICACIÓN.....   | 64  |
| 2.2.4                                   | SESIÓN EXPLORATORIA DE RÍTMICA DALCROZE                                       |     |
| 2.2.4.1                                 | DISEÑO.....   | 64  |
| 2.2.4.2                                 | APLICACIÓN.....   | 65  |
| 2.2.5                                   | ANÁLISIS DE DATOS   |     |
| 2.2.5.1                                 | CUESTIONARIOS.....  | 66  |
| 2.2.5.2                                 | DIARIO DE CAMPO.....  | 66  |
| 2.2.6                                   | RESULTADOS  |     |
| 2.2.6.1                                 | CUESTIONARIOS.....  | 67  |
| 2.2.6.2                                 | DIARIO DE CAMPO.....  | 73  |
| 2.2.7                                   | VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS Y REVISIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE DISEÑO.....      | 77  |
| 2.3                                     | PROTOTIPO DE INTERVENCIÓN.....  | 77  |
| CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN..... |   | 81  |
| 3.1                                     | APLICACIÓN DEL PROTOTIPO DE INTERVENCIÓN.....                                 | 81  |
| 3.1.1                                   | APLICACIÓN DURANTE LAS CLASES DE MÚSICA.....                                  | 82  |
| 3.1.2                                   | APLICACIÓN DURANTE LOS ENSAYOS.....   | 82  |
| 3.2                                     | EVALUACIÓN.....   | 83  |
| 3.3                                     | REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN.....  | 84  |
| 3.3.1                                   | JUEGOS DE PERCUSIÓN CORPORAL.....   | 84  |
| 3.3.2                                   | JUEGOS CON MOVIMIENTOS LOCOMOTORES.....                                       | 88  |
| 3.3.3                                   | PREPARACIÓN PARA LA LECTURA DE PARTITURAS.....                                | 94  |
| 3.3.4                                   | IMPROVISACIÓN CON EL INSTRUMENTO.....   | 103 |
| 3.4                                     | CONCLUSIONES.....   | 104 |

## REFERENCIAS

## ANEXOS

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| TABLA 1: CRONOGRAMA TFM.....  | 18 |
| TABLA 2: RESULTADOS OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....  | 34 |
| TABLA 3: CÓDIGOS Y DATOS DE LA CATEGORÍA HABILIDADES SOCIALES.....                                    | 38 |
| TABLA 4: CÓDIGOS Y DATOS DE LA CATEGORÍA EDUCACIÓN CORPORAL.....                                      | 39 |
| TABLA 5: CÓDIGOS Y DATOS DE LA CATEGORÍA METODOLOGÍAS ACTIVAS.....                                    | 40 |
| TABLA 6A: CÓDIGOS Y DATOS DE LA CATEGORÍA PROYECTO <i>IN CRESCENDO</i><br>OBJETIVOS Y BENEFICIOS..... | 41 |
| TABLA 6B: CÓDIGOS Y DATOS DE LA CATEGORÍA PROYECTO <i>IN CRESCENDO</i> .<br>PROBLEMÁTICAS.....        | 42 |
| TABLA 7: PRINCIPIOS DE DISEÑO.....  | 62 |
| TABLA 8: ANÁLISIS DE DATOS. SESIÓN EXPLORATORIA DE RÍTMICA DALCROZE.....                              | 67 |
| TABLA 9: RESULTADOS SESIÓN EXPLORATORIA DE RÍTMICA DALCROZE.....                                      | 74 |
| TABLA 10: PROTOTIPO DE INTERVENCIÓN.....  | 79 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 1: FORMATO DE OBSERVACIÓN No 1.....   | 23 |
| FIGURA 2: CONDUCTAS OBSERVADAS Y CATEGORÍAS EMERGENTES DE.....<br>LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE | 25 |
| FIGURA 3: FRAGMENTO DE LA PARTITURA HÉRCULES .....   | 27 |
| FIGURA 4A: PARTITURA DE FLAUTA.....  | 27 |
| FIGURA 4B: PARTITURA DE TROMBÓN.....   | 28 |
| FIGURA 4C: PARTITURA DE VIOLA.....   | 28 |
| FIGURA 5: ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS. DESCRIPTORES, CÓDIGOS .....                             | 31 |
| Y CATEGORÍAS RESULTANTES DE SU CONDENSACIÓN  |    |
| FIGURA 6: RELACIONES ENTRE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES.....  | 33 |
| FIGURA 7: UN MACROCICLO DE UNA EDR.....  | 45 |
| FIGURA 8: ITERACIONES Y FASES .....  | 46 |
| FIGURA 9: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS,<br>CATEGORÍA 1.....           | 68 |
| FIGURA 10: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS,<br>CATEGORÍA 2.....          | 69 |
| FIGURA 11: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS,<br>CATEGORÍA 3.....          | 71 |
| FIGURA 12: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS,<br>CATEGORÍA 4.....          | 72 |

# ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1: GUIONES DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS
- ANEXO 2: CUESTIONARIO GRAVEDAD DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS
- ANEXO 3: CUESTIONARIO, PRIMERA ADAPTACIÓN
- ANEXO 4: CUESTIONARIO, VERSIÓN FINAL ALUMNOS
- ANEXO 5: GUÍA DE OBSERVACIÓN VIDEOS EVALUACIÓN





# Introducción

La Educación Musical hace parte fundamental de la formación de seres humanos integrales. Y, por Educación Musical, nos referimos a aquella que comporta experiencias significativas, individuales y colectivas, de creación e interpretación musical, en las que el alumnado pueda apropiarse del universo sonoro como su medio de expresión de emociones, sentimientos y pensamientos (Bachmann, 1998; Brice, 2017; Cuevas, 2015; Jaques-Dalcroze, 1916, 2000; Touriñán y Longueira, 2010), trascendiendo, así, los límites de la teoría musical y la técnica instrumental, y dedicando sus esfuerzos a desarrollar sus capacidades sensitivas, motoras y neurales.

Apoyando estas ideas el compositor Émile Jaques-Dalcroze (Viena, 6 de julio de 1865 – Ginebra, 1 de julio de 1950) escribió Un Ensayo Sobre la Reforma de la Enseñanza Musical en las Escuelas (1919), recogido en el libro Rhythm, Music & Education (2000), en el que planteaba que la Educación Musical debería constituir un medio para enseñar a los niños a conocerse a ellos mismos, a medir sus capacidades intelectuales y físicas, retándolos con ejercicios que les permitieran utilizar su potencial, lograr el debido equilibrio (físico, mental y emocional), y, en consecuencia, adaptarse a las necesidades de su existencia individual y colectiva.

Podemos decir, entonces, que una educación musical ideal:

- Traspasa las fronteras del entrenamiento técnico
- Brinda herramientas para el desarrollo físico, afectivo y cognitivo
- Apunta a una formación integral del ser humano
- Busca desarrollar las competencias de autonomía personal a la vez que las de interacción social

Estas características de una educación musical ideal producen en sus destinatarios beneficios y efectos a los que llamaremos metamusicales, los cuales están contenidos en cada una de las ideas y reflexiones de Émile Jaques-Dalcroze y, a su vez, conforman los principios de su sistema de educación musical, conocido en el mundo hispano parlante como la Rítmica Dalcroze.

En la concepción de la presente investigación se encuentran dos realidades, cada una con sus necesidades propias. La primera, la idea de realizar una investigación en la que la Rítmica Dalcroze tuviera un papel protagónico y la segunda, la importancia que un proyecto musical socioeducativo como lo es *In Crescendo*, llevado a cabo en el CEIP Antonio Allué Morer de la ciudad de Valladolid, tiene en el desarrollo de la educación integral de los niños en riesgo de exclusión social.

Gracias a la mediación de la Doctora María José Valles del Pozo fue posible conocer el Proyecto *In Crescendo* por contacto directo, asistiendo como observadora pasiva a ensayos y concertando reuniones y entrevistas con tutoras, miembros del equipo directivo y directoras musicales del proyecto. Este contacto directo con los protagonistas de *In Crescendo*, la identificación de sus problemáticas y el interés por profundizar en el conocimiento de la Rítmica Dalcroze motivaron el desarrollo de una intervención que pudiera ser satisfactoria en ambos sentidos.

Después de tener definidos el contexto y el ámbito de estudio de la investigación, procedimos a la elección del enfoque metodológico. En un principio, teniendo en cuenta que dentro de las motivaciones de la investigación se encontraba el ofrecer soluciones a una problemática específica en un contexto real, y al no cumplir con los requisitos para enmarcarnos en la Investigación Acción, exploramos las metodologías que ofrecían un marco que se adaptara a las características particulares de nuestros objetivos.

Decidimos utilizar una de las metodologías que se deriva de la Investigación Basada en Diseño, la Educational Design Research, (EDR por su sigla en inglés), basándonos en el entendimiento que sobre el tema exponen McKeneey y Revees (2012) quienes la presentan como un “género de investigación” (p. 7) en el cual el desarrollo de soluciones a problemas educativos reales y complejos también provee el contexto para la investigación empírica, produciendo un entendimiento teórico que puede informar el trabajo de otros investigadores y educadores. Según Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen (2006), las características propias del proceso de la EDR, que la diferencian de otras metodologías de investigación, son:

- Su orientación intervencionista
- La realización de múltiples iteraciones
- El enfoque en la importancia del proceso

- La validez del conocimiento práctico que se obtiene
- Sus bases teóricas
- Su naturaleza colaborativa entre investigadores y agentes educativos del contexto

Conscientes de que la realización de una EDR requiere de múltiples iteraciones que permitan revisar el diseño y refinar el producto final (Anderson y Shattuck, 2012; Barb y Squire, 2004; Christensen y West, 2017; Easterday, Rees Lewis y Gerber, 2018; Hoadley, 2004; McKenney y Reeves, 2014, 2012; Pool y Laubscher, 2016; Shavelson, Phillips, Towne y Feuer, 2003) y de que las condiciones temporales para la realización del presente TFM no permitirían llevarlas a cabo, decidimos realizar un mesociclo, según el modelo genérico de EDR tal como lo sugieren McKenney y Reeves (2012, p. 76) y Pool y Laubscher (2016) en el caso de proyectos de investigación realizados durante estudios de Máster o Doctorado.

## Estructura

El presente TFM se estructuró a la manera de un mesociclo, tal como lo presentan McKenney y Reeves (2012), el cual contiene las tres fases principales de la EDR. A continuación, exponemos dichas fases, asociando los procesos planteados en la literatura con las acciones acometidas durante el desarrollo de la presente EDR:

- **Análisis y Exploración:** Documentación previa al contacto con el campo. Exploración del contexto, por medio de la observación no participante de los ensayos de banda y orquesta, y de entrevistas semiestructuradas con las directoras musicales del Proyecto *In Crescendo* y las tutoras de los cuatro grupos que participan en la banda y la orquesta (desde ahora las agrupaciones instrumentales). Planteamiento y caracterización del problema de investigación, derivados del análisis de las observaciones iniciales y de los datos extraídos de las entrevistas. Presentación de la metodología elegida. Conclusiones
- **Diseño y Construcción:** Revisión de la literatura, para encontrar puntos de apoyo en la teoría que ayuden al entendimiento del contexto y al diseño y construcción de posibles soluciones al problema. Diseño de un Prototipo de intervención que incluirá un Test Alpha (o aplicación de una versión de prueba) en el que



participarán los alumnos para determinar las causas de las conductas disruptivas. Aplicación de mejoras y correcciones resultantes de la evaluación formativa. Prototipo final.

- **Evaluación y Reflexión:** Aplicación del prototipo de intervención durante ocho semanas, una semanal para cada grupo clase durante las clases de música y una semanal para cada agrupación instrumental. Análisis de datos y resultados de la información recogida en los videos/diario de campo. Evaluación de la intervención por parte de alumnos y agentes educativos. Conclusiones y discusión.

Cada una de estas fases principales involucra la interacción con la práctica, puede alimentar a otra fase y puede ser vista como un microciclo con su propio proceso de razonamiento y acción lógicos (McKenney y Reeves, 2012) razón por la cual en el presente TFM encontraremos apartados de análisis y resultados dentro de cada uno de los capítulos que contengan alguna de las fases principales de la EDR. A continuación, en la Tabla 1, se aporta el cronograma de ejecución del presente TFM

| <b>Fase</b>                                     | <b>Fecha</b>          | <b>Actividades</b>  |
|---|-----------------------|---|
| <b>Microciclo 1:<br/>Análisis y Exploración</b> | Septiembre 2018       | Exploración documental del contexto   |
|   | Octubre 2018          | Reunión equipo directivo – Permiso para entrar en el campo y obtener grabaciones de audio y video |
|   | Noviembre 2018        | Observaciones iniciales   |
|   | Enero 2019            | Entrevistas iniciales de evaluación a agentes educativos  |
| <b>Microciclo 2:<br/>Diseño y Construcción</b>  | Enero y febrero 2019  | Revisión de la literatura   |
|   | Febrero 2019          | Proceso de diseño   |
|   | Febrero 2019          | Test Alpha del prototipo de intervención  |
| <b>Microciclo 3:<br/>Evaluación y Reflexión</b> | Marzo a abril de 2019 | Aplicación del prototipo de intervención  |
|   | Mayo y junio de 2019  | Evaluación con agentes educativos y alumnos   |
|   | Julio de 2019         | Reflexión   |

*Tabla 1.* Cronograma TFM

Para terminar esta introducción, exponemos los objetivos que guiarán la presente investigación en cada una de sus etapas:

### Objetivo general

Conocer los efectos metamusicales que la aplicación de los principios de la Rítmica Dalcroze, durante los ensayos de banda y orquesta, tienen sobre los comportamientos de los alumnos pertenecientes a las agrupaciones instrumentales del Colegio Allué Morer

### Objetivos específicos

Identificar los comportamientos de los alumnos pertenecientes a las agrupaciones instrumentales del colegio durante sus ensayos

Diseñar un prototipo de intervención, basado en los principios de la Rítmica Dalcroze, que aporte mejoras y soluciones a las situaciones problemáticas que, sobre los comportamientos de los alumnos, se presentan durante los ensayos de las agrupaciones instrumentales

Aplicar el prototipo de intervención diseñado para conocer sus efectos metamusicales en los comportamientos de los alumnos y obtener conclusiones al respecto.



# 1. Análisis y exploración

En este segundo capítulo describiremos cómo se llevó a cabo el primer microciclo de la presente investigación. Comenzaremos con una revisión documental del contexto educativo: el CEIP Antonio Allué Morer y el Proyecto *In Crescendo*. Seguidamente, describiremos el proceso llevado a cabo durante la exploración del contexto y aportaremos datos extraídos de la información recogida mediante observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas, cuyo análisis y contraste dieron lugar al resultado de este microciclo: la formulación de las preguntas y el problema de investigación. Para finalizar, presentaremos la metodología escogida y la fundamentación teórica-metodológica, justificando la elección de la EDR y las bases metodológicas que guiaron la presente investigación, enmarcándonos en la estructura del modelo genérico que para la EDR proponen McKenney y Reeves (2012).

## 1.1 Revisión documental del contexto

### 1.1.1 El CEIP Antonio Allué Morer

El CEIP Antonio Allué Morer es un centro público creado en el año 1975 y situado en el barrio Las Delicias de la ciudad de Valladolid. En la actualidad, el centro cuenta con un total de 171 alumnos, de los cuales un 63% pertenece a etnias gitanas, un 32% a población inmigrante, un 2% a población mayoritaria y un 2% población mixta (hijos de parejas gitano-español, inmigrante-español). El 90% del alumnado del centro está becado o recibe algún tipo de ayuda o subvención debido a las condiciones socioeconómicas de las familias. Parte de ellas se dedican a las ventas ambulantes, son familias monoparentales con pocos recursos, o bien están dependen de las ayudas del estado. Estas características socioculturales, sumadas a la procedencia multicultural del alumnado que asiste al centro ha creado la necesidad de poner en práctica estrategias y proyectos que tienen el objetivo de combatir el absentismo y el fracaso escolar y las condiciones de desigualdad económica. (CEIP Antonio Allué Morer, n.d.; Junta de Castilla y León, n.d. a; Junta de Castilla y León, n.d. b)

### 1.1.2 El Proyecto *In Crescendo*

Para hablar del proyecto *In Crescendo* presentaremos en primer lugar los antecedentes del proyecto en el que se inspiró. Al igual que la mayoría de los programas musicales socioeducativos, *In Crescendo*, está inspirado en el Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela (El Sistema) cuyo objetivo principal es el de efectuar un cambio social proveyendo de oportunidades musicales e intelectuales a personas jóvenes provenientes de comunidades en situación de vulnerabilidad y pobreza que, de otra manera, no podrían tener acceso a ellas. Lo que nació como una iniciativa local en la ciudad de Caracas, Venezuela, hoy se extiende a nivel mundial con 277 programas de 58 países afiliados a la organización Sistema Global. Nacido en 1975, El Sistema sigue poniendo de manifiesto los vínculos entre la educación musical y el bienestar social, emocional y cognitivo de las comunidades, así como el poder de la música, a veces poco valorado, en la reconstrucción social (Creech et al., 2016).

El proyecto *In Crescendo* es un programa impulsado por el Área Socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla (OSCYL) y León y el Centro Cultural Miguel Delibes (CCMD). Su principal objetivo es el de “fomentar valores de convivencia armónica e integración en una población escolar en situación socioeconómica desfavorecida y en riesgo de exclusión social” (Valles, 2018, p. 108). Otra de las metas del proyecto es la de “incidir positivamente en el desarrollo personal del niño y también en el de su entorno más cercano, situado generalmente en un ámbito socialmente frágil” (Programa de mano, 2013). Nacido en el curso 2010 – 2011, el proyecto ha sido integrado dentro de la organización del centro, hasta tal punto que un 60% de las actividades se realizan en horario lectivo. Durante el curso 2018 – 2019 involucró a un 84% del alumnado en las actividades de coro, banda, orquesta y clases de instrumento, las cuales se realizan semanalmente los miércoles y viernes. En la actualidad el proyecto cuenta con 12 músicos profesionales que imparten las clases de instrumento y dirigen las tres agrupaciones.

## 1.2 Exploración del contexto

La exploración del contexto se realizó utilizando técnicas de recogida de datos que permitieran un acercamiento de primera mano a la realidad de los ensayos de la banda y la orquesta (desde ahora las agrupaciones) del Proyecto *In Crescendo*. La primera técnica utilizada fue la observación no participante, pues según Rodríguez, Gil y García (1999) esta nos “permite obtener información sobre un fenómeno o

acontecimiento tal y como este se produce.” (p. 149). Esta observación, a manera de “inmersión inicial” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 414) estuvo guiada por una pregunta ¿Cómo se distribuye el tiempo durante el ensayo? Como instrumento de recolección de la información utilizamos el registro narrativo en el diario de campo, estructurado en el formato que se aporta en la Figura 1.

| Proyecto <i>In Crescendo</i> - CEIP Allué Morer |             |                                  |
|---|-------------|----------------------------------|
| Formato de observación                          |             |                                  |
| _Inmersión inicial_                             |             |                                  |
| Fecha:  |             | Hora:                            |
| Agrupación:                                     |             | Número de alumnos participantes: |
| Lugar:  |             |                                  |
| Hora  | Descripción | Notas                            |
|   |             |                                  |
| Comentarios finales:                            |             |                                  |
|   |             |                                  |

Figura 1. Formato de observación No 1

La segunda técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, pues sus características nos permitían entablar una conversación flexible a la vez que orientada con los agentes educativos permitiéndonos conocer sus opiniones sobre las conductas de los alumnos. Según Kvale (2011, p. 30):

La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una [de las] parte[s]: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha.

Para esta entrevista inicial se construyó un guion, basándose en las categorías emergentes o EMIC de la observación no participante, que nos permitiera conocer percepciones que, sobre las mismas, tuvieran el jefe de estudios, las directoras

musicales y las tutoras de los grupos clase, a los que pertenecen los alumnos que participan en las agrupaciones instrumentales. Se utilizaron, como instrumentos de recogida, la grabación de audio y las notas de campo.

### 1.3 Análisis de los datos

Para analizar la información recolectada durante el presente microciclo seguimos el “proceso general” presentado por Creswell y Poth (2018, p. 304):

- Preparar y organizar los datos para el análisis (transcripción)
- Reducción de los datos a temas (codificación)
- Condensación de los códigos (categorización)
- Representación de los datos (tablas)

Una vez clasificados los datos se procedió a la validación interna de estos, contrastando dos puntos de vista: el externo (investigadora) y el interno (agentes educativos) (Baker y Van Eerde, 2014; Plomp y Nieveen, 2013). Este proceso nos permitió focalizar y reducir los datos, señalando las problemáticas relevantes durante los ensayos de las agrupaciones que podían ser abarcadas en el desarrollo del presente TFM.

#### 1.3.1 Observación no participante

Se realizaron dos observaciones no participantes, la primera en el ensayo de banda, la segunda en el ensayo de orquesta. A continuación, presentaremos las categorías emergentes, resultantes de la codificación y condensación de la información recogida durante cada una de las observaciones.

En la Figura 2 presentamos el proceso de codificación y categorización de los hechos observados.

¿Cómo se distribuye el tiempo del ensayo?

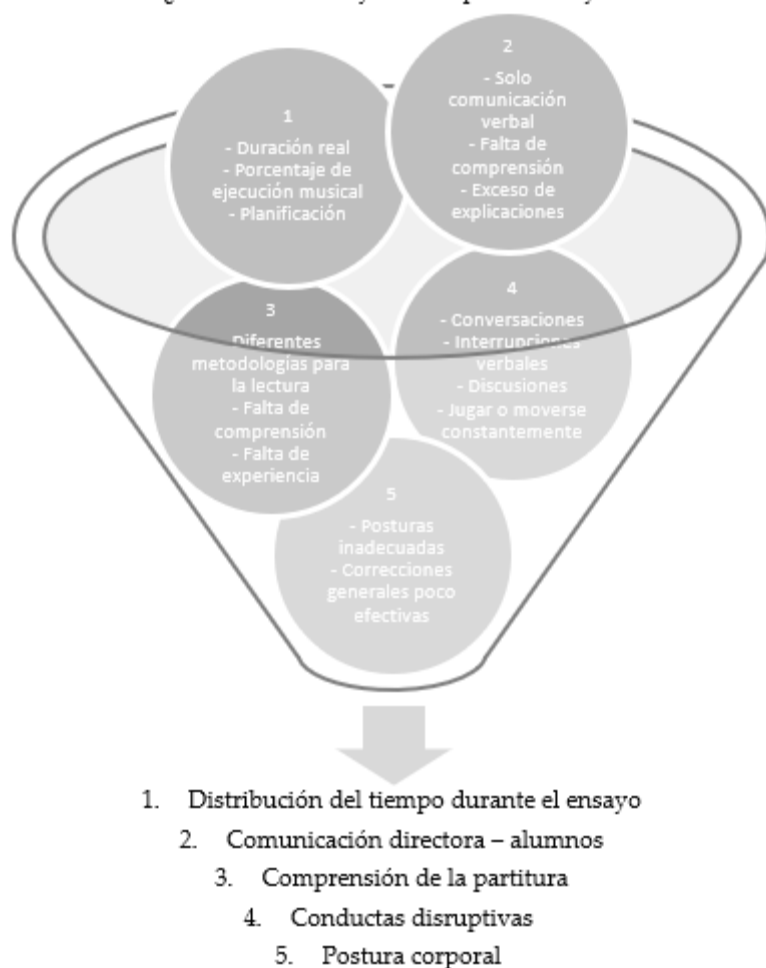


Figura 2. Conductas observadas y categorías emergentes de la observación no participante – inmersión inicial

### 1.3.1.1 Distribución del tiempo del ensayo

La distribución del tiempo del ensayo se convierte en un agente educador cuando contribuye a desarrollar en los alumnos habilidades necesarias para la adquisición de las Competencias Clave (Organización para el Desarrollo Económico, 2005). Para que estos desarrollos ocurran, debe dedicarse la mayor parte del tiempo a la vivencia musical, por medio de la ejecución instrumental. Esta categoría hace referencia a la organización de los períodos de tiempo durante el ensayo y a la calidad y cantidad de experiencias de ejecución instrumental. Se observó que:



- La duración de los ensayos es de una hora, sin embargo, el tiempo real (desde que la directora de cada agrupación da inicio al ensayo) es de 45 minutos para la banda y 20 minutos para la orquesta
- El inicio de ambos ensayos no está marcado por una rutina característica de agrupaciones similares (afinación y calentamiento)
- El tiempo máximo de ejecución instrumental continua no supera los 2 minutos, y en todas las ocasiones no todos los alumnos tocaban o si tocaban, no todos lo hacían desde el mismo punto en la partitura

#### 1.3.1.2 Comunicación directora – alumnos

Una de las habilidades necesarias para dirigir agrupaciones es la capacidad de comunicarse verbal y gestualmente, de manera efectiva con los instrumentistas. Para evitar que la fluidez de un ensayo se interrumpa el director debe ser claro y conciso al comunicarse verbalmente, de lo contrario el tiempo que debería dedicarse a la música se emplea en hablar. Esta categoría emerge de la observación de la comunicación verbal y gestual entre las directoras de las agrupaciones y los alumnos durante los ensayos, en donde se observó que:

- Las indicaciones verbales no eran entendidas de la misma manera por todos los alumnos
- Los alumnos no poseen un nivel musical que les permita comprender indicaciones verbales expresadas en un lenguaje técnico
- La comunicación entre directoras y alumnos es de tipo verbal

#### 1.3.1.3 Comprensión de la partitura por parte de los alumnos

La comprensión de la partitura es el resultado de la adquisición y apropiación del lenguaje musical. Si esta apropiación no ha tenido lugar, los alumnos carecerán de la capacidad de seguirla y, si la partitura es el único medio para enseñar las canciones, el discurso musical del ensayo se interrumpe para dar paso a explicaciones verbales. En esta categoría agrupamos las interrupciones del ensayo que estuvieron directamente relacionadas con la falta de comprensión de la partitura, observándose que:

- No todos los alumnos saben situarse en la partitura utilizando las letras de ensayo o los números de compás (ver Figura 3)
- El hecho de no situarse correctamente en la partitura desencadena momentos de caos en los que los alumnos tocan comenzando en puntos diferentes a la vez

- Los alumnos no familiarizados con el uso de la partitura pierden el interés y dejan de tocar para dedicarse a hablar o jugar
- Cada profesor de instrumento utiliza un método diferente para enseñar a los alumnos a leer la partitura (ver Figuras 4a, 4b y 4c)
- La falta de experiencia de los alumnos con la lectura de partituras obliga a las directoras a dar múltiples explicaciones a lo largo del ensayo

Violín 1

## Hercules - Distancia

IN CRESCENDO.

$\text{♩} = 80$

mf

10

15

20

**A**

**B**

2

Instrumental - Cuerdas instituto SOLI  
Corte opcional desde B hasta C **p**

- ➡ Letras de ensayo
- ➡ Números de ensayo

Figura 3. Fragmento de la partitura Hércules de violines primeros. (In Crescendo, 2018)

*Figura 4a.* Partitura de flauta. Lectura por nombre de notas. (In Crescendo, 2018)

*Figura 4b.* Partitura de trombón. El profesor les enseña la lectura escribiendo el número de la posición en la que se toca la nota encima de cada una (In Crescendo, 2018)

*Figura 4c.* Partitura de viola. El profesor les enseña la lectura escribiendo el número del dedo con el que deben tocar. El color indica en cuál cuerda (In Crescendo, 2018)

#### 1.3.1.4 Conductas disruptivas

Consideramos como conductas disruptivas a aquellas que interrumpen el ensayo y lo desvían del que debería ser su objetivo principal: la práctica de la ejecución instrumental. En esta categoría agruparemos a aquellas conductas motivadas por incidencias ocurridas durante el ensayo, por incidencias ocurridas

fuera del ensayo o por situaciones personales (extrínsecas o intrínsecas). Se observaron:

- Conversaciones entre compañeros no relacionadas con el ensayo
- Conversaciones entre compañeros relacionadas con el ensayo
- Preguntas sobre la hora o el tiempo que falta para terminar el ensayo
- Juegos con un compañero o movimientos en el sitio molestando a otros
- Preguntas o interrupciones a la directora sin pedir la palabra
- Cambios de la silla sin autorización
- Preguntas sobre cuestiones previamente resueltas, por no haber prestado atención cuando se estaba explicando, o no seguir las instrucciones

#### 1.3.1.5 Postura corporal

Una postura adecuada es imprescindible para la ejecución instrumental. Cada instrumento requiere de la adopción de ciertas posturas, la mayoría antinaturales, que, mediante la práctica y la consistencia, el músico hace suyas, reeducando su cuerpo para hacerlas naturales. Su importancia radica en el impacto en la salud de quien toca y en la calidad de la ejecución musical, pues, una mala postura, afecta directamente a la afinación, las características sonoras y la agilidad con la que se interpreta un instrumento. Agrupamos en esta categoría las incidencias referidas a las posturas y las herramientas que las directoras utilizan para corregirlas, observando que:

- Los alumnos no adoptan posturas adecuadas para la ejecución instrumental
- El único cambio postural entre los momentos de ejecución y los momentos de descanso es la posición del instrumento
- Las directoras hacen correcciones generales sobre la postura, sin profundizar en las necesidades específicas de cada instrumento

#### 1.3.2 Entrevistas semiestructuradas – Evaluación inicial (E.I.)

Se realizaron siete entrevistas en total. Según el rol de los entrevistados en el centro y su relación con los alumnos, se adaptó el guion, para un total de tres versiones del guion que se pueden consultar en el Anexo 1.

La versión 1, aplicada a las tutoras y enfocado en conocer su percepción sobre las características conductuales de los alumnos, el funcionamiento e impacto del Proyecto *In Crescendo* en los alumnos y en el colegio, y la importancia que una

educación corporal podría tener en el desempeño de los alumnos tanto en las clases de música del proyecto como en las aulas regulares.

La versión 2, aplicada a las directoras musicales y enfocado en conocer su percepción sobre las características conductuales de los alumnos, el funcionamiento del proyecto *In Crescendo*, las metodologías de enseñanza musical, y la importancia que una educación corporal podría tener en el desempeño de los alumnos tanto en las clases de música del proyecto, como en su desempeño individual con el instrumento.

Por último, una combinación de las dos versiones anteriores aplicada al jefe de estudios del centro quien, por ser el especialista de música que atiende la educación de los alumnos de los cuatro grupos participantes, y por estar implicado en las actividades musicales de una manera más directa, podía aportar información en ambos sentidos, como maestro del centro y como músico.

La información recogida en las entrevistas se analizó utilizando el software Dedoose (Dedoose Version 8.0.35). El proceso de análisis se describe a continuación:

- Transcripción entrevistas
- Lectura y obtención de descriptores
- Condensación de descriptores en códigos
- Condensación de códigos en categorías

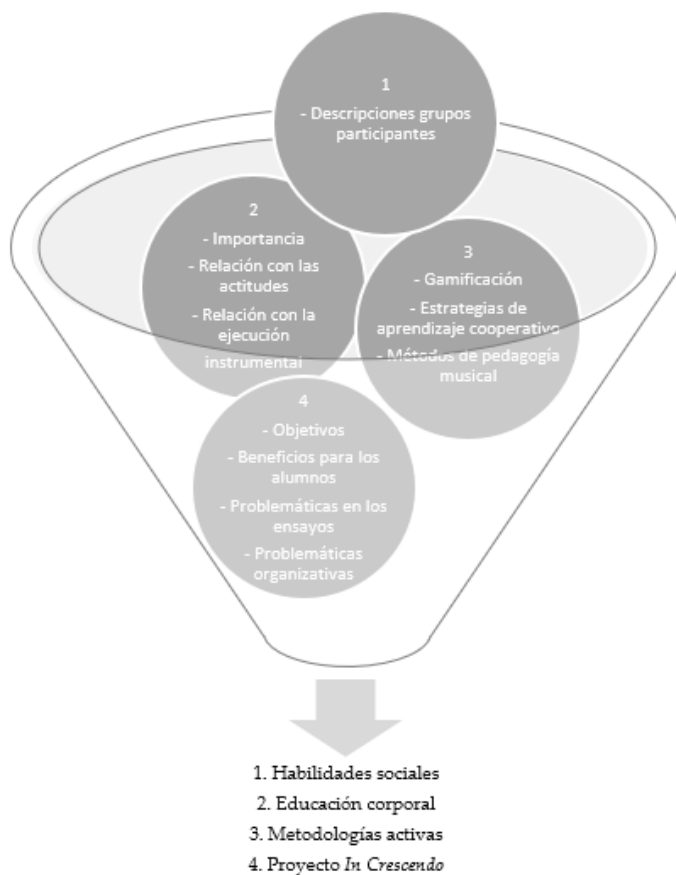
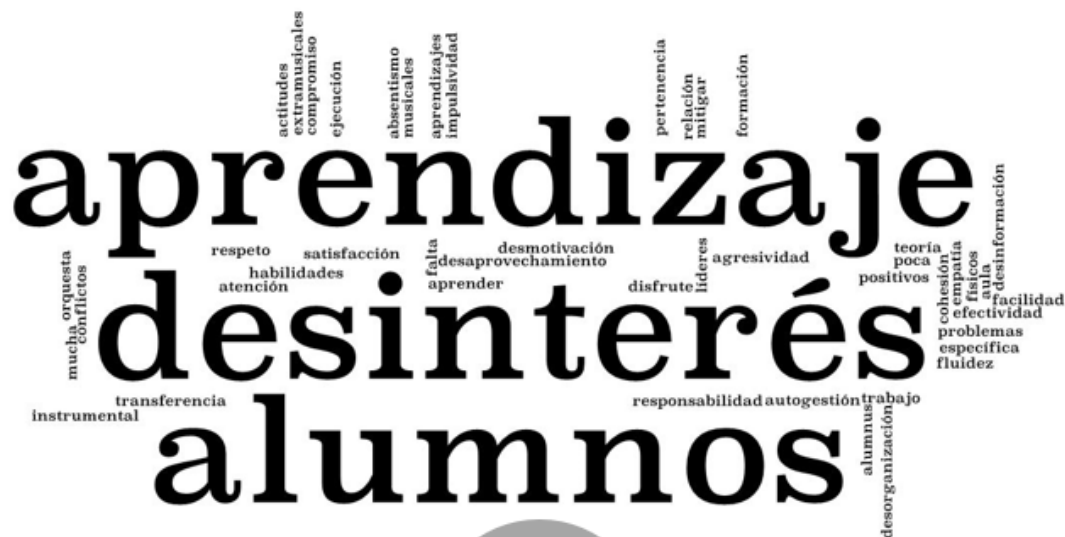


Figura 5. Entrevistas semiestructuradas. Descriptores, códigos, y categorías resultantes de su condensación.

### 1.3.2.1 Habilidades sociales

Condensamos en esta categoría los códigos que contienen datos referidos a la descripción social de los cuatro grupos participantes de las agrupaciones. Los agentes educativos proporcionaron descripciones sobre las actitudes y comportamientos dentro de los grupos clase y en el desarrollo de las clases, según el tipo de actividad que se plantea. Los códigos recogidos en esta categoría son:

- Descripción grupo 1
- Descripción grupo 2
- Descripción grupo 3
- Descripción grupo 4
- Descripción agrupación 1
- Descripción agrupación 2

#### 1.3.2.2 Educación corporal

Los códigos contenidos en esta categoría hacen referencia a los datos extraídos de las respuestas dadas por los agentes educativos cuando se les preguntó su opinión sobre la importancia de la educación corporal dentro de la formación de alumnos de primaria. Dichos códigos son:

- Importancia de la educación corporal
- Relación de la postura con la actitud
- Problemas relacionados con la ejecución instrumental

#### 1.3.2.3 Metodologías activas de enseñanza

Consideramos dentro de esta categoría no solo los códigos referidos a las metodologías activas de enseñanza en el ámbito de la educación musical, sino también, todas aquellas metodologías activas que se aplican en las aulas regulares, con el fin de conocer la respuesta de los alumnos al uso de este tipo de metodologías, tales como:

- Gamificación
- Estrategias de aprendizaje cooperativo
- Métodos de pedagogía musical (Metodologías de enseñanza musical, enseñanza del lenguaje musical)

#### 1.3.2.4 Proyecto *In Crescendo*

En esta categoría recogemos todas los datos que hacen referencia al Proyecto *In Crescendo*. La diversidad de procedencias en cuanto a formación profesional y de años de antigüedad en el centro de los agentes educativos nos proporcionaron una visión amplia sobre el pasado y presente del proyecto, así como de los diferentes aciertos y problemáticas de este. Los datos se categorizaron en:

- Objetivos ideales
- Beneficios para los alumnos
- Problemáticas generales del proyecto

- Problemáticas de los ensayos

## 1.4 Resultados

### 1.4.1 Observación

En cuanto a la observación, encontramos que las cinco categorías se interrelacionan, siendo motivaciones, consecuencias o ambas unas de otras. Como un primer hallazgo, que nos ayuda a caracterizar la situación problemática más relevante del Proyecto *In Crescendo*, encontramos que las conductas disruptivas son o causa o consecuencia de las demás categorías emergentes, como se plasma en la Figura 6. Queremos anotar aquí que entendemos que las conductas disruptivas puedan ser consecuencia de motivaciones intrínsecas debidas a las condiciones psicosociales de los alumnos, pero al no ser tema de investigación del presente TFM no se considerarán al presentar los resultados de la observación.

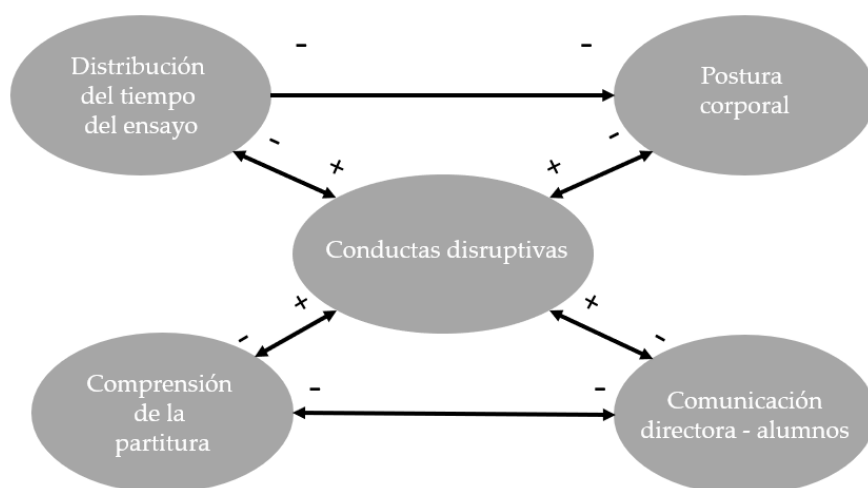


Figura 6. Relaciones entre las categorías emergentes

A continuación, en la Tabla 2, aportamos extractos provenientes de la transcripción de la observación que apoyan nuestra afirmación:



| Conducta observada   | Conductas disruptivas   | Otras categorías emergentes        | Interpretación  |
|--|---|------------------------------------|---|
| Un trompetista le da una patada involuntaria al atril y lo tumba, lo cual hace que se interrumpa nuevamente el ensayo, pues el resto de los alumnos se ríen a causa de esta situación. La directora le explica que está mal sentado, con el atril muy cerca y que esta es la razón por la que lo ha tumbado.   | Jugar o moverse constantemente  | Postura corporal                   | <u>Postura corporal</u> : Los alumnos no tienen una postura correcta porque no hay unas indicaciones claras al respecto.  |
| Un clarinetista pregunta ¿cuánto falta para terminar el ensayo? Y se queja de que le duele la espalda. La directora recuerda la postura que deben adoptar para tocar correctamente y no tener dolores en el cuerpo, pero los alumnos no corrigen la postura.   | Preguntar sobre la hora o el tiempo que falta para terminar el ensayo | Distribución del tiempo del ensayo | <u>Distribución del ensayo</u> : Esto podría evitarse si dentro de la planeación del ensayo se dedicaran unos minutos para tomar consciencia de la postura y de la ubicación de la silla y el atril al comienzo de cada ensayo.   |
| La directora recuerda aspectos generales de la obra que van a ensayar y hace preguntas que ayudan a que los alumnos recuerden la forma y la instrumentación. A la orden de la directora, comienzan a tocar las flautas, pero la directora se da cuenta de que no están afinadas en el mismo tono y los invita a tocar individualmente, [...]. Mientras la directora resuelve el problema de afinación de las flautas, los demás alumnos aprovechan para hablar entre ellos. La directora recuerda que en el ensayo no se puede hablar cuando los demás tocan y que para hablar hay que levantar la mano. | Conversaciones entre compañeros no relacionadas con el ensayo         | Motivaciones intrínsecas           | <u>Motivaciones intrínsecas</u> : Los alumnos se ríen de la situación porque no están concentrados en el ensayo y están aburridos. Ven en esta situación una oportunidad de distracción y diversión.  |
|  |   | Distribución del tiempo del ensayo | <u>Distribución del tiempo del ensayo</u> : El hecho de interrumpir el ensayo para afinar las flautas hace que el resto de la banda pierda el interés y entable conversaciones para "pasar el rato". Una adecuada planeación, que incluya la afinación de los instrumentos al principio del ensayo y que involucre a todos los alumnos en el proceso podría evitar estas conversaciones fuera de lugar, y ser un momento de aprendizaje musical (afinación del instrumento) y social (espero mi turno para afinar; respeto a mis compañeros haciendo silencio para que puedan afinar) |

Tabla 2. Resultados observación no participante

| Conducta observada   | Conductas disruptivas  | Otras categorías emergentes  | Interpretación   |
|--|--|--|--|
| <p>La directora quiere que lo intenten nuevamente y pide a los violines que toquen con las violas. Un alumno pregunta "¿dónde estamos?" y una compañera se levanta para enseñarle en la partitura, el lugar en el que están tocando.</p> <p>La directora les canta las notas y el ritmo, pero a la vez que lo hace otros estudiantes hablan entre ellos, explicándose lo que deben tocar o cómo deben hacerlo. Los violines primeros tocan y la directora les canta lo que deben tocar, "fa, mi, do sostenido, fa, mi, do sostenido" pero los alumnos no tocan do sostenido, tocan do natural. No hay corrección y repiten el error.</p>   | <p>Levantarse de la silla sin autorización</p> <p>Conversaciones entre compañeros relacionadas con el ensayo</p> | <p>Comprensión de la partitura</p> <p>Comunicación directora alumnos</p> | <p><u>Comprensión de la partitura:</u> Los alumnos de nueva incorporación en las agrupaciones no tienen todavía la experiencia para situarse rápidamente en la partitura. Comunicación directora-alumnos: El preguntar a la directora no les resuelve las dudas, pues estas hablan en un lenguaje técnico que los alumnos todavía no dominan, razón por la cual, recurren a sus pares. Los alumnos que llevan más tiempo en la agrupación se sienten responsables por sus compañeros novatos, situación que les lleva a incurrir en conductas disruptivas</p>  |
| <p>En el minuto 36 la directora dice: "chicos, venid aquí sin instrumentos" y se desplaza con el grupo a un sitio sin sillas en el aula. "Vamos a hacer algo porque estoy viendo que tenéis problemas de ritmo". Se sitúan en un círculo de pies, algunos juegan, otros están en el círculo. La profesora se va a la pizarra, los alumnos pierden la formación de círculo, mientras la profesora escribe en la pizarra ellos palmean. La directora está pidiendo silencio, pero los alumnos están jugando, riéndose. Un alumno canta "el de Pablo rebota, rebota, el de Sara rebota, rebota" palmeando ritmos. Los alumnos comienzan a palmean, pero hacen otros ritmos, no los que están en la pizarra.</p> | <p>Jugar o moverse constantemente</p>  | <p>Comprensión de la partitura</p> <p>Comunicación directora alumnos</p> | <p><u>Comprensión de la partitura:</u> Hasta este punto la directora había intentado, sin éxito, que los alumnos tocaran un fragmento de la partitura. El hecho de que no todos los alumnos estén familiarizados con el lenguaje musical dificulta el desarrollo del ensayo.</p> <p><u>Comunicación directora-alumnos:</u> La directora utiliza las palabras "problema de ritmo" diagnosticando la situación, pero los alumnos no entienden a qué se refiere con esta expresión. En vez de entender que no están interpretando el ritmo correctamente y que van a hacer un ejercicio para solucionar el problema creen que van a hacer un juego rítmico.</p> |

Tabla 2 (continuación). Resultados observación no participante

| Conducta observada   | Conductas disruptivas   | Otras categorías emergentes               | Interpretación   |
|--|---|---|--|
| <p>La directora quiere hacer un ejercicio rítmico corporal y pregunta: "¿cuántas negras tiene una blanca?" los alumnos responden "una, dos, una". La profesora les dice "una blanca tiene dos negras, entonces" y comienza a palmar el ritmo que había escrito en la pizarra, [...] Les dice que ahora van a hacer la primera negra más fuerte que la segunda y da un ejemplo con palabras llanas: "casa, carro, fuente" y los alumnos se lo toman a broma y empiezan a decir palabras al azar.</p>  | <p>Hacer preguntas sobre cuestiones previamente resueltas o no seguir las instrucciones</p> | <p>Comunicación directora alumnos</p>     | <p><u>Comunicación directora-alumnos:</u> Para indicar el procedimiento de la actividad la directora utiliza un lenguaje técnico. No solo habla en términos musicales, sino que relaciona los conceptos rítmicos con contenidos de lengua. ¿Los alumnos dominan el concepto de palabra llana hasta el punto de poder relacionarlo con el concepto rítmico que se quiere trabajar? La reacción de los alumnos demuestra que no están interesados en seguir las instrucciones que la directora da, posiblemente porque no entienden la actividad. Incluso es posible que no entiendan que hay algo que deben entender para realizarla correctamente.</p> |
| <p>Llegan hasta el final de la obra tocando de manera fraccionada, letra a letra. Los trombones no estaban tocando y se reían nuevamente a lo que la directora responde pidiéndoles que guarde el instrumento y toquen solo con la boquilla. Cuando se reanuda el ensayo la directora hace preguntas orientativas sobre la obra. ¿En qué letra tocamos todos?, ¿En qué letra tocan solo los trombones? Pero los alumnos están nerviosos porque se acerca la hora del patio y no prestan atención, hacen comentarios y preguntan ¿cuánto falta para el salir?</p> | <p>Preguntar sobre la hora o el tiempo que falta para terminar el ensayo</p>                | <p>Distribución del tiempo del ensayo</p> | <p><u>Distribución del tiempo del ensayo:</u> El desarrollo del ensayo no tiene una secuencia que permita a los alumnos estar orientados sobre lo que viene a continuación o lo que deben hacer en cada momento. Esta situación los incomoda, generando un estado de ansiedad e inseguridad, por lo que están más atentos de la hora que de lo que se supone que deben tocar.</p>  |

Tabla 2 (continuación). Resultados observación no participante

#### 1.4.2 Entrevistas semiestructuradas iniciales

Encontramos en las entrevistas cuatro categorías en las que condensamos los datos codificados. Dichas categorías recogen en todos los casos apreciaciones de agentes educativos (A.E.) con diferentes tipos de formación, experiencia profesional y relación educativa con los alumnos. Esta variedad nos permitió conocer el contexto desde tres puntos de vista diferentes recogiendo en cada categoría información proveniente de alguno de los tres tipos de A.E. Tenemos, de un lado categorías que hablan del ambiente de los grupos, los tipos de interacciones y sus actitudes frente al trabajo, así como de las habilidades sociales de los alumnos, y las problemáticas que perciben los agentes educativos sobre el funcionamiento del proyecto *In Crescendo* dentro de las clases de música y en la coordinación con las actividades lectivas del centro. De otro lado, los objetivos y beneficios que se espera alcancen los alumnos participantes de *In Crescendo* y las estrategias de enseñanza que han demostrado ser de ayuda en la solución de problemáticas similares a las antes mencionadas, dentro de las cuales la música, la educación postural, y el juego son validadas por los agentes educativos. Encontramos aquí dos hallazgos importantes. El primero, la percepción que los agentes educativos tienen sobre las habilidades sociales del alumnado y el segundo, la eficacia de las metodologías activas en las clases regulares del colegio y el conocimiento superficial que sobre las mismas tienen las directoras de las agrupaciones.

Presentamos, a continuación, extractos textuales de las entrevistas en los que visualizamos los códigos y descriptores contenidos en cada categoría

|                     |   |   |  |   |
|---------------------|---|---|--|---|
| Descripción Grupo 1 | <p>“Cosas positivas, de vez en cuando reflexionan y podemos llegar, pero vamos...” A.E. 1</p> <p>“Es un grupo muy cohesionado” A.E. 2</p> <p>“Es un curso [...] que lleva con la misma profesora muchos años y eso les da una estabilidad emocional bastante importante” A.E. 7</p> | <p>“A priori, no había conflictos, sí que es verdad que se han ido generando entre ciertos alumnos [...] un conflicto que yo creo, que ha afectado a la clase entera” A.E. 7</p> <p>“Les gusta mucho hablar, tal vez demasiado” A.E. 2</p> <p>“Tienen bastante empatía entre ellos [...] y tienden a perdonar con más facilidad que en otros grupos” A.E. 3</p> | <p>“No tienen muchas habilidades sociales” A.E. 1</p> <p>“Es un grupo que socialmente, a priori, no tiene grandes problemas para relacionarse entre ellos. [...] Si que hay algún alumno que, bueno ha tenido algún problema” A.E. 7</p> | <p>“Carecen totalmente de empatía” A.E. 1</p>   |
| Descripción Grupo 2 | <p>“Es una clase que tiene más conflictos, no es una clase tan grupo, porque [...] llevan tres años teniendo diferentes tutores [...] ha tenido 6 tutores” A.E. 4</p>   | <p>“han sido varios factores que han hecho que sea un grupo socialmente complicado, y que tenga problemas intergrupales [...] con el resto del colegio” A.E. 7</p>  | <p>“En esa clase hay un grupo muy potente [...] y es un grupo muy bueno [...] hay unos líderes positivos, que ellos no lo saben, pero lo son” A.E. 4</p>   | <p>“Está generalizado el pasotismo, la actitud de: bueno, si lo hace otro, mejor a que lo haga yo, la ley, del mínimo esfuerzo” A.E. 5</p>  |
| Descripción Grupo 3 | <p>“Pienso que estos niños son muy hábiles en cuanto a saber hacer una cosa, considero que les cuesta muy poco aprender” A.E. 5</p>   | <p>“El problema es que no ponen interés” A.E. 5</p>   | <p>“Carecen de las [habilidades sociales] más básicas. Es un grupo que tiende a hablar cuando le apetece” A.E. 4</p>   | <p>“Hay más alumnos en la [agrupación 1] que no han conseguido todas estas características [...] el tema de escuchar, de estar esperando, el silencio y [...] el tema de la actitud, de tomarse en serio la actividad” A.E. 7</p> |
| Descripción Grupo 4 | <p>“La verdad [...] están bastante desarrollados socialmente, hay casos concretos, pero en general no veo ningún tipo de problemas” A.E. 6</p>  | <p>“Les falta trabajar en la comprensión, empatía, eh, ayuda, vamos a decir al prójimo” A.E. 6</p>  | <p>“La impulsividad que tienen es muy mala, y tienen tendencia a la agresividad” A.E. 3</p>  | <p>“Necesitan desarrollar paciencia, y es muy difícil siendo un niño. Es una frustración constante para ellos” A.E. 6</p>   |
| Descripción Grupo 5 | <p>Conflictos, Cohesión, Empatía, Impulsividad, Agresividad, Falta de pertenencia, Lideres positivos, Falta de Interés, Facilidad para aprender</p>   |   |  |   |

Tabla 3. Códigos y datos de la categoría habilidades sociales

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>Importancia</p>                      | <p>“Tendríamos que trabajar mucho más las posiciones corporales, yo creo que son muy importantes, en la orquesta sí que se trabaja, [...] en el aula no se trabaja lo suficiente” A.E. 4</p>                       | <p>“La expresión corporal lo es todo en el aprendizaje” A.E. 2</p>  | <p>“Yo creo que necesitarían tener actividad de movimiento cada cierto tiempo, no únicamente en educación física” A.E. 1</p>  |
| <p>Relación con la actitud</p>          | <p>“La postura influye mucho en la predisposición que tú tengas a afrontar una tarea [...] creo que el lenguaje no verbal dice mucho, tanto en el mundo de las emociones y de las habilidades sociales” A.E. 3</p> | <p>“La postura corporal [...] indica la disposición hacia la tarea ya, cuando un niño está tumbado en la silla o está con los brazos apoyados y la cabeza tumbada, la actitud te está indicando la atención que tiene, [...] sin embargo, cuando él está recto, está mirando, está atento” A.E. 2</p> | <p>“No es lo mismo una persona “manchingao” en la silla que estar en actitud de estar correctamente sentado, concentrado en la posición que tienes y receptivo a lo que te están ofreciendo” A.E. 1</p> <p>“Según la actitud que tengan ese día es mejor postura o peor” A.E. 5</p> |
| <p>Problemas ejecución instrumental</p> | <p>“Yo recibí formación [corporal] porque también me lesioné” A.E. 6</p>   | <p>“[Recibí formación corporal] en el superior, cuando ya estaba lesionada, hasta ese momento no” A.E. 5</p>  |   |
| <p>Descriptores</p>                     | <p>Se trabaja en la orquesta, Se relaciona con la actitud, Su ausencia genera problemas físicos, Es necesaria para la formación integral de los alumnos</p>  |   |   |

Tabla 4 . Códigos y datos de la categoría educación corporal

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Gamificación                           | <p>“Los niños se enfrentan a situaciones que perfectamente pueden vivenciar en la vida cotidiana, [...] de discusiones, en un juego, de las normas, de establecer las normas, de cumplir esas normas como tal, a nivel de habilidades sociales se aprende mucho jugando” A.E. 1</p>  | <p>“La gamificación atrae su atención, para eso es [...] utilizamos dinámicas de juego, con lo cual la motivación es superior, el utilizar Class Dojo, por ejemplo” A.E. 2</p> | <p>“En matemáticas [...] siempre lo llevamos mucho al juego, al competir de manera sana” A.E. 3</p>   |
| Estrategias de aprendizaje cooperativo | <p>“Yo, una cosa que hago, digo algo, y dicen: “ay, es que no me he enterado”, “tu grupo, mira a ver tu grupo” y sí, me doy cuenta de que sí que ahora ya empiezan a preguntarse, [...] lo que yo ahora mismo pretendo es que en grupos de cuatro ellos se autogestionen” A.E. 4</p> |  | <p>“Conocer conozco muchas, no todas me han funcionado [...] he tratado de utilizar un poco de Willemis cantando y bueno, funciona un poco a medias, otras veces he utilizado alguna de Dalcroze, el tema rítmico [...] pero lo que sí intento es que canten, que canten en pulso, [...] si lo tienen interiorizado ya la entonación y el ritmo, luego en el instrumento es clavado” A.E. 5</p> |
| Métodos de pedagogía musical           | <p>“Hago muchas cosas que tienen que ver con diferentes metodologías. [...] las utilizo regularmente porque es la que me funciona” A.E. 7</p>  | <p>“Estos niños están tocando sin marcas en los instrumentos [...] si estás afinado o no te lo va a decir el oído” A.E. 6</p>  | <p>“Willemis a mí, me parece que la base es muy solvente, [...] no puedes enseñar música sin oír” A.E. 6</p>  |
| Descriptores                           | <p>Atraen la atención, Facilitan el aprendizaje, Fomentan la autogestión, Funcionan, Falta formación específica</p>  |  |   |

Tabla 5 . Códigos y datos de la categoría metodologías activas

|                             |   |   |  |  |
|-----------------------------|---|---|--|--|
| Objetivos ideales           | <p>“El objetivo es que sepan llegar del principio al final de la partitura, [...] que lleguen contentos de su trabajo y que hayan llegado al final, que no se hayan parado, que no hayan estado mirando la mosca que pasa, que estén concentrados en eso que lo toquen mejor o peor es lo de menos, simplemente, intentarlo y tener la satisfacción que ellos quieren tener, de: “lo he hecho bien” A.E. 5</p> <p>“Yo creo que la pieza clave es que disfruten.” A.E. 7</p> <p>“Vienen otras personas con las cuales ellos tienen que estar en clase y tienen que aprender que esas personas les están dando algo y ellos tienen que devolvérselo. [...] los niños están muy acostumbrados a que les den, pero no están acostumbrados a devolver y es algo que deben aprender con el proyecto” A.E. 4</p>                             | <p>“Conseguir hacer las actividades que tú te has propuesto. Que, incluso, en la propia actividad se hayan generado otras actividades, porque los niños dan para más de lo que tú te habías planteado. Que no haya momentos de parón por tener que mandar a llamar o porque algunos alumnos no estén dentro de la actividad” A.E. 7</p>   | <p>“[Desarrollar el] tener educación, ser comprometido con la causa, no hacer daño a nadie, ayudar en lo que puedas, habilidades extra musicales” A.E. 6</p> |  |
| Beneficios para los alumnos | <p>“La seriedad [...] mostrar respeto al trabajo de los compañeros. La principal palabra para mí es respeto, la segunda es actitud, [...] una actitud positiva va a hacer que todo vaya mucho mejor. Y también el compañerismo porque quieras que no, si a ti no te sale, a tu compañero de al lado, igual le sale y te puede ayudar” A.E. 5</p> <p>“Son más responsables, el hecho del instrumento les hace más responsables y luego [...] ellos se sienten más importantes [...]son algo más que el resto y eso les hace un empoderamiento que les viene muy bien” A.E. 4</p> <p>“Es bastante positivo [...] para el centro, sobre todo para intentar a través del proyecto que los niños continúen en la escuela. [...] El aprendizaje de la música yo creo que es bastante importante para la formación de la persona” A.E. 1</p> | <p>“Hay una diferencia muy grande entre los niños que asisten a las actividades musicales y los niños que no. No solo por los propios niños sino por las familias. [...] El hecho de que los niños vengan, tienes que responsabilizarte de que el niño vaya, quiera o no quiera, tienes que llevarle, tienes que traerle, tienes que estar pendiente de los conciertos, de la ropa que tiene que llevar, es un compromiso” A.E. 7</p> |  |  |
| Descriptores                | Satisfacción, Disfrutar, Fluidez, Habilidades extra musicales, Respeto, Mitigar el absentismo, Responsabilidad, Compromiso  |   |  |  |

Tabla 6a . Códigos y datos de la categoría proyecto *In Crescendo*. Objetivos y beneficios



|                                     |  |  |   |   |
|-------------------------------------|--|--|---|---|
|                                     | <p>“Se supone que la música y todo está enfocado todo con el proyecto <i>In Crescendo</i>, precisamente para intentar ayudar a este tipo de niños, si te da guerra y le sacas, estás desaprovechando el recurso. [...] Yo entiendo que son niños, que cuando tienes un niño difícil aquí, es un niño difícil, pero claro, si le estás sacando de una actividad que precisamente, uno de sus objetivos es ayudar a estos niños, no sé, me parece un contrasentido” A.E. 3</p> | <p>“El espacio de temporal [dedicado al proyecto]. Hay veces que me parece excesivo [...] a veces si que tengo esa sensación de que ocupa demasiado tiempo. No quiero decir que no sea importante ni que no lo comprenda [...] normalmente durante el curso [...] sabes que tienen ensayos y tú te puedes organizar, pero cuando hay cosas que no entran en tu organización como son los conciertos extraordinarios, sí que es verdad que me descabala un poco” A.E. 2</p> | <p>“Estamos implicados, y de alguna manera no estamos implicados, porque lo más que hacer es ceder a los alumnos, vienen, les recoges, van y poco más. [...] Entonces el proyecto lo conocemos pero no lo conocemos. Conocemos las dinámicas que se van llevando aquí, pero no sabemos los objetivos, se pueden haber comentado, pero no sabemos.” A.E. 3</p>                         | <p>“tendría que ser más flexible todo” A.E. 1</p>   |
| <p>Problemáticas generales</p>      | <p>“[El repertorio] es motivación pura. Ahora es cuando empieza a flaquear, [...] si estamos todo el tiempo, constantemente con el mismo repertorio, entonces hay que darles algo nuevo, tenemos un problema con los arreglos, que no llegan las cosas [...] yo creo que es esencial y vital que tengan motivación constante” A.E. 6</p>   | <p>“Yo creo que todos ellos saben la postura que tienen que tener, y si no lo hacen es porque no quieren, o porque inconscientemente no quieren, que es la voluntad”</p>   | <p>“Creo que los niños, a veces no nos damos cuenta de que tienen la competencia musical, es intrínseca a ellos y ya saben perfectamente seguir una obra, aunque no sepan lo que están haciendo. Muchas veces no es más que incentivarles a que hagan una actividad en vez de explicarles de antemano lo que tienen que hacer” A.E. 7</p>   | <p>“Creo que los niños, a veces no nos damos cuenta de que tienen la competencia musical, es intrínseca a ellos y ya saben perfectamente seguir una obra, aunque no sepan lo que están haciendo. Muchas veces no es más que incentivarles a que hagan una actividad en vez de explicarles de antemano lo que tienen que hacer” A.E. 7</p> |
| <p>Problemáticas de los ensayos</p> | <p>“Creo que el hecho de que en un ensayo no se dedique la mayor parte del tiempo a hacer música es una problemática de las agrupaciones. En realidad [...] no es un ensayo de música si no hay música” A.E. 7</p>   | <p>“El trabajo es mucho más lento por esa razón, porque no ponen interés y hasta que ponen interés, se concentran: “ah sí, era esto”, pues ya hemos perdido una gran parte de la sesión de la clase de la banda. Está generalizado el pasotismo, la actitud de: bueno, si lo hace otro, mejor a que lo haga yo, la ley del mínimo esfuerzo. Pienso que es su forma de ser” A.E. 5</p>  | <p>“El trabajo es mucho más lento por esa razón, porque no ponen interés y hasta que ponen interés, se concentran: “ah sí, era esto”, pues ya hemos perdido una gran parte de la sesión de la clase de la banda. Está generalizado el pasotismo, la actitud de: bueno, si lo hace otro, mejor a que lo haga yo, la ley del mínimo esfuerzo. Pienso que es su forma de ser” A.E. 5</p> | <p>“Creo que los niños, a veces no nos damos cuenta de que tienen la competencia musical, es intrínseca a ellos y ya saben perfectamente seguir una obra, aunque no sepan lo que están haciendo. Muchas veces no es más que incentivarles a que hagan una actividad en vez de explicarles de antemano lo que tienen que hacer” A.E. 7</p> |
| <p>Descriptores</p>                 | <p>Desaprovechamiento, Conexión con el aula regular, Falta de organización y de información hacia los maestros, Falta de flexibilidad, Desinterés y desmotivación de los alumnos, Exceso de teoría en detrimento de la ejecución instrumental</p>  |  |   |   |

Tabla 6b . Códigos y datos de la categoría proyecto *In Crescendo*. Problemáticas

## 1.5 Planteamiento y caracterización del problema de investigación

Dados los resultados obtenidos después del análisis de las observaciones y entrevistas iniciales y teniendo en cuenta las limitaciones temporales del presente TFM decidimos focalizar la investigación en la caracterización de las habilidades sociales de los alumnos, el uso que hacen de estas durante los ensayos de las agrupaciones, y los efectos metamusicales que una metodología activa de educación musical, como lo es la Rítmica Dalcroze, puede tener sobre su comportamiento.

Las preguntas que surgen, como guía para la investigación son:

¿Es la carencia de habilidades sociales de los alumnos la causa principal de las conductas disruptivas durante los ensayos de las agrupaciones? ¿Existen otras causas? ¿Cuáles?

¿Qué entienden los alumnos de los grupos participantes de las agrupaciones por habilidades sociales? ¿Son conscientes de ellas? ¿Son conscientes de su carencia?

¿Es la Rítmica Dalcroze solo un método de educación musical?

¿Cuáles son los beneficios metamusicales que produce la Rítmica Dalcroze en los alumnos?

¿En qué maneras la Rítmica Dalcroze puede ayudar al desarrollo y uso de las habilidades sociales de los alumnos durante los ensayos de las agrupaciones?

## 1.6 Fundamentación metodológica

### 1.6.1 Educational Design Research (EDR)

Como se mencionó en la introducción la metodología de investigación utilizada en el presente TFM será la Educational Design Research. El término Educational Design Research (EDR) se utiliza para describir una familia de aproximaciones que tienen como principal objetivo el de desarrollar soluciones prácticas, fundamentadas teóricamente, diseñadas para un contexto educativo que, después de rediseños y pruebas, pueden ser también aplicables en otros contextos (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen, 2006; McKenney y Reeves, 2012; Plomp, 2013). Entre los diferentes términos utilizados en la literatura encontramos design studies, design experiments, design research, development/developmental research, engineering research, design-based research (investigación basada en diseño), participatory action research, design-based implementation research, design research (De Benito y Salinas, 2016; McKenney y

Reeves, 2012; Plomp, 2013; van den Akker, 1999; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen, 2006).

Plomp (2013) presenta a la EDR como “a research design appropriate to develop research-based solutions to complex problems in educational practice or to develop validate theories about learning processes, learning environments and the like.” (p. 11) (un diseño de investigación apropiado para desarrollar soluciones a problemas complejos de la práctica educativa o para desarrollar teorías válidas sobre los procesos de aprendizaje, los ambientes de aprendizaje y similares). La EDR abarca el estudio sistemático del diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas y se presenta como una metodología que podría salvar la distancia existente entre la investigación educativa y la práctica docente para aportar soluciones reales para contextos reales (Anderson y Shattuck, 2012; Brown, 1992; Mckenney y Reeves, 2012; Plomp, 2013; The Design-Research Collective, 2003; Wozniak, 2015).

McKenney y Reeves (2012, p. 19) hablan de contribuciones, y clasifican a estas soluciones en dos grandes grupos: teóricas y de uso aplicado o prácticas. Sin embargo, no se debe malinterpretar esta clasificación pues, como puntualizan Easterday, Reeves, Lewis y Gerber (2018, p. 131) “DR recognises that neither theory nor interventions alone are sufficient” (La Investigación de Diseño reconoce que ni la teoría ni las intervenciones por sí solas son suficientes).

Esto es, aunque el enfoque principal de una EDR sea bien la producción o confirmación de teorías o, bien la producción de soluciones prácticas, ambas, práctica y teoría se entrelazan durante cada uno de los microciclos del proceso, manteniendo una relación de mutualismo. En palabras de los anteriormente citados “Theory derives its purpose from applications and applications derives its power from theory.” (Easterday, Reeves, Lewis y Gerber, 2018, p. 131) (La teoría obtiene su propósito de las aplicaciones y las aplicaciones obtienen su poder de la teoría).

Retomando las ideas de McKenney y Reeves (2012, p. 76), encontramos un modelo genérico para diseñar investigaciones educativas. Sus características incluyen:

- Tres fases principales dentro de una estructura flexible e iterativa: investigación/análisis; diseño/construcción de prototipos; evaluación/retrospección

- Posee un enfoque dual, teórico-práctico: se integran procesos de diseño e investigación; se obtienen productos teóricos y prácticos
- Indicaciones de ser “use-inspired” (McKenney y Reeves, 2012, p. 76) (inspirado en el uso): se planea para implementación y difusión; se interactúa con la práctica; se es responsable con el contexto

Cada una de las fases implica la interacción con la práctica y contribuye, directa o indirectamente, a la producción de comprensiones teóricas y al desarrollo de una intervención (producto) que madura gracias al tiempo y a las iteraciones (p. 77). A la ocurrencia de una de las tres fases arriba mencionadas, se le llama microciclo. Esto es debido a que cada fase, y como indicamos en la Introducción, constituye su propio ciclo de acción, con su propia cadena de razonamiento lógico. Varios microciclos se combinan para crear un mesociclo, conteniendo más de una de las tres fases principales. El proceso completo de la EDR se conoce como macrociclo y, aunque podría contener tres microciclos solamente, la mayoría de los macrociclos están compuestos de diversos mesociclos, abarcando múltiples iteraciones durante amplios períodos de tiempo (p. 78).

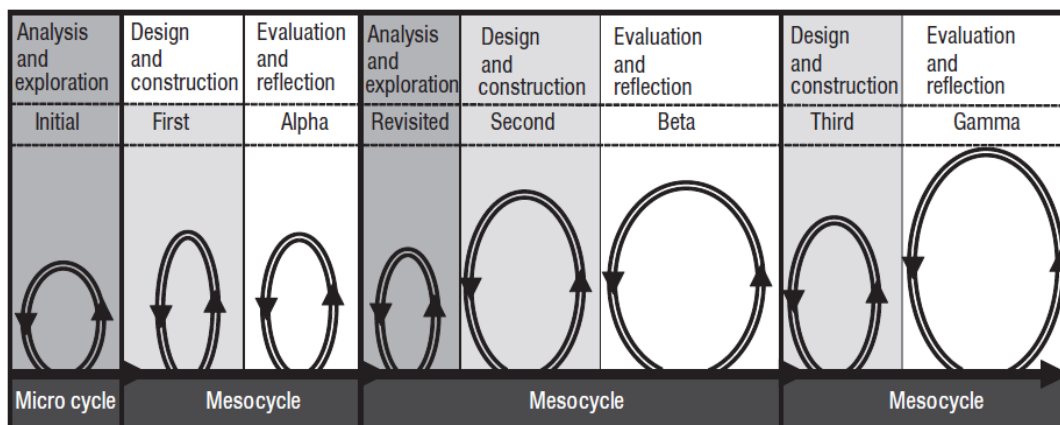


Figura 7. Un macrociclo de una EDR, constituido por micro y mesociclos. (McKenney y Reeves, 2012, p. 188)

Como se expuso en la Introducción de este TFM, la presente investigación desarrollará un mesociclo compuesto de las tres fases principales de la EDR, pero sin pretender ser un proceso completo. La literatura consultada, lejos de desaprobar el uso de esta metodología emergente en el desarrollo de investigaciones llevadas a cabo durante estudios de máster y doctorado, promueve la realización de proyectos que acometan un micro o mesociclo, siempre considerándolos como parte de un estudio más amplio y profundo (McKenney y Reeves, 2012; Pool y Laubscher, 2016).

Anderson y Shattuck (2012) manifiestan que la naturaleza iterativa de los estudios de DBR es un desafío, teniendo en cuenta las limitaciones económicas y temporales de algunos investigadores. Los resultados de su metaanálisis muestran cómo un 17% de los estudios analizados describían la fase exploratoria-inicial de un DBR. La Figura 2 muestra la distribución porcentual de 34 estudios según las fases descritas:

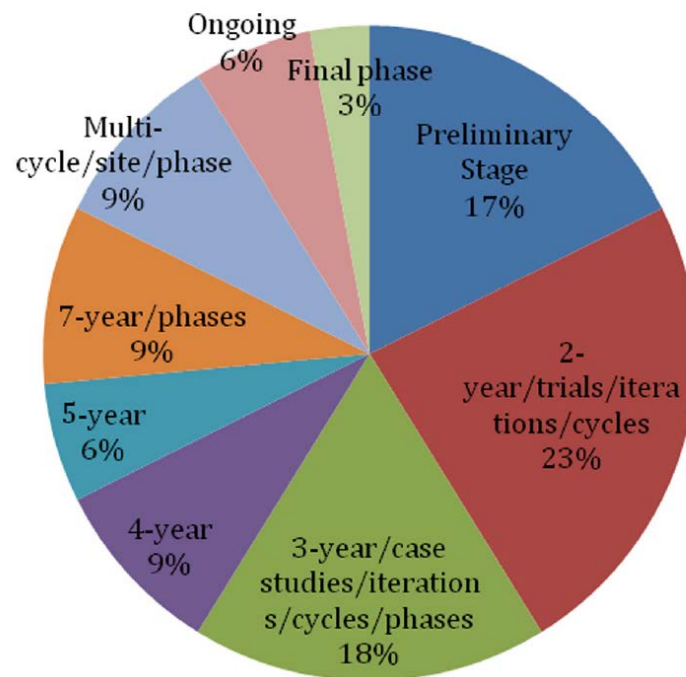


Figura 8. Iteraciones y fases (n = 34). Anderson y Shattuck (2012, p. 23)

Nuestra intención con este mesociclo es la de proponer las bases de un posible futuro macrociclo, en el que se refine la intervención aquí presentada, permitiendo su aplicación en otros contextos.

### 1.6.2 Criterios de calidad de la investigación

Los criterios que garantizan la calidad de una EDR son mencionados por Plomp (2013, p. 42):

- Tener una fuerte cadena de razonamiento, cada parte del diseño es un eslabón que lleva al siguiente y cada eslabón de la cadena es igual de fuerte que el anterior
- Triangulación, de fuentes y de métodos de recolección de datos
- Prueba empírica de la factibilidad y la efectividad de la intervención
- Documentación, análisis y reflexión sistemáticos durante todas las fases

- Aplicar una variedad de métodos y tácticas, como por ejemplo utilizar múltiples observadores y evaluadores para la misma situación
- El investigador debe integrarse en el contexto en aras de ganar la confianza de los participantes y de que exista una colaboración fluida
- El investigador debe ser tolerante y flexible a los cambios

Así mismo, consideramos los aspectos éticos que guían a la investigación cualitativa, según Traianou (2014) estos son:

- Minimizar el daño, bien sea físico, psicológico, material, de la reputación o a la organización de las instituciones
- Respetar la autonomía, los participantes tienen el derecho de tomar decisiones con respecto a sus vidas, esto manifestado en el consentimiento informado
- Privacidad, en cuanto al tratamiento de los datos de los participantes



## 2. Diseño y construcción

Caracterizado el problema de investigación y formuladas las preguntas informativas procedemos a la revisión de la literatura que informará el proceso de diseño y construcción de la intervención, la cual se apoya en tres puntos:

- Las Competencias Clave
- Las Conductas Disruptivas
- La Rítmica Dalcroze

En la segunda parte del presente capítulo se narra el proceso de diseño de la intervención con el desarrollo de la sección inicial de la propuesta del prototipo de intervención. Esta actuación a la que Nieveen y Folmer denominan “evolutionary prototyping” (2013, p. 157) (prototipo evolutivo) nos permitió interactuar con los alumnos en el contexto de *In Crescendo*, conocer en primera persona sus conductas y motivaciones y evaluar qué tan pertinentes eran nuestros principios de diseño preliminares, pudiendo descubrir fallos y aciertos y refinando la construcción de una intervención realmente aplicable y pertinente al contexto que nos acoge. Concluiremos este capítulo con el prototipo de intervención terminado, que será evaluado en el último microciclo.

### 2.1 Revisión de la literatura

#### 2.1.1 La definición de las Competencias Clave<sup>1</sup>

El marco de las competencias clave define las demandas de “el mundo moderno” (Organización para el Desarrollo Económico, 2005, p. 18) necesarias para el bienestar personal, social y económico de las sociedades y los individuos. También nos informa sobre retos que debe asumir la educación para contribuir en la construcción de sociedades equitativas, formadas por individuos capaces cognitivamente y socialmente. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) surge como una extensión de las evaluaciones PISA “con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias” (p. 2). Las competencias involucran “el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores” (p. 3)

Estas competencias clave están clasificadas en tres categorías:

- Usar herramientas de manera interactiva

---

<sup>1</sup> Según el informe DeSeCo de la Organización para el Desarrollo Económico, 2005



- Interactuar en grupos heterogéneos
- Actuar de forma autónoma

La interrelación de estas categorías proporciona la base sobre la cual se fundamentan las competencias clave, conteniendo demandas y valores comunes a las diferentes sociedades y culturas, necesarias para la formación de individuos reflexivos que piensen críticamente y actúen en consecuencia. En el proceso de adquisición de una competencia los individuos desarrollan habilidades y destrezas que les permiten adaptar el conocimiento y utilizarlo cuando es adecuado, combinando la persecución de metas individuales y colectivas, contribuyendo a la transformación de la sociedad y al éxito personal. (Toribio, 2010)

Nos remitimos a las competencias clave pues consideramos que nos permiten, sin profundizar en temas como la conducta y el comportamiento, abordar las problemáticas que los agentes educativos y la investigadora manifestaron reconocer en los alumnos participantes de las agrupaciones. La primera categoría, usar las herramientas de forma interactiva involucra tres competencias. Presentamos a continuación dos de las tres competencias que aportan información a nuestro problema de investigación:

- La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva: se relaciona con el uso de destrezas lingüísticas orales y escritas, y, aunque no se hace referencia explícita en el documento al lenguaje musical, sí se habla de destrezas matemáticas las cuales se relacionan directamente con la lectura rítmica.
- Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva: requiere que los individuos utilicen la información y el conocimiento de manera crítica. Es necesaria “para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables” (p. 10). Esta competencia requiere que los individuos “reconozcan y determinen lo que no saben; identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información; [evalúen] la calidad, propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes; y [organicen] el conocimiento y la información.” (p. 10)

Dentro de la categoría dos, Interactuar en grupos heterogéneos, se encuentran las competencias referidas a las habilidades necesarias para afrontar los retos que presenta la sociedad actual, cada vez más globalizada y pluricultural. Como se

plasma en el Resumen ejecutivo de DeSeCo “Esta competencia supone que los individuos puedan respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, sean incluidos y puedan crecer.” (p. 12). Las habilidades contenidas en esta categoría son:

- La habilidad de relacionarse bien con otros: es una habilidad requerida para la cohesión social e involucra el uso de la empatía, la auto reflexión y el control efectivo de las emociones. (Toribio, 2010)
- La habilidad de cooperar: se compone de la habilidad de proponer escuchando a los demás, entender “las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda, [...] la habilidad de negociar; y la capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.” (p. 12 – 13)
- La habilidad de manejar y resolver conflictos: requiere que los individuos puedan identificar los elementos del conflicto, los argumentos de todas las partes, la aceptación de los diferentes puntos de vista, la contextualización del problema y la priorización de necesidades y metas y la capacidad de ceder para llegar a acuerdos.

La tercera y última categoría Actuar de manera autónoma

[...]requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo, [...] para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida. (p. 13)

Esta competencia comprende las siguientes habilidades:

- La habilidad de actuar dentro del gran esquema: requiere que los individuos comprendan el funcionamiento de la sociedad, sus códigos, leyes y normas no escritas, que conozcan sus derechos y los límites de sus acciones, así como las consecuencias de sus actos.
- La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales: fomenta en los individuos el progreso personal, siendo consciente de los recursos de los que disponen y de los necesarios para alcanzar sus metas.
- La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades: que en el contexto escolar permite a los individuos conocer las normas y procedimientos de clase para “construir argumentos para que [sus] derechos y necesidades sean reconocidos.” (p. 15)

## 2.1.2 Las conductas disruptivas en la escuela

Según Uruñuela (2007) “la interrupción se refiere al comportamiento del alumno o del grupo que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 103). Las conductas disruptivas se desencadenan por la existencia de factores sociales, familiares, personales y escolares, y su presencia deteriora las relaciones entre profesores, alumnos y familias (Gallego, 2012). Uruñuela (2007) recoge seis tipos de conductas disruptivas: la falta de rendimiento escolar, molestar en clase, el absentismo, la falta de respeto, el conflicto de poder y la violencia (física, verbal, psicológica, social, contra las cosas y la violencia sexual y de género).

Las conductas disruptivas tienen consecuencias a corto y largo plazo, según la descripción proporcionada por Torrego (2007) estas:

- Suponen una pérdida de tiempo
- Separan emocionalmente al profesorado del alumnado
- Provoca una monotonía dentro del aula
- Promueven el absentismo de alumnos y profesores
- Disminuyen el nivel del rendimiento escolar

No es posible afrontar las problemáticas generadas por las conductas disruptivas si no se conocen sus motivaciones. McManus (1995) las clasifica en dos categorías: superficiales y profundas

Las superficiales hablan sobre:

- Poner a prueba las reglas y decisiones del profesor
- La exhibición y defensa de la identidad personal
- El alivio del tedio y la tensión

Las profundas hablan sobre:

- Las influencias de experiencias familiares y personales
- Convertir al profesor en blanco para sentimientos que son motivados por otras personas o circunstancias
- Enmascarar experiencias traumáticas

Las soluciones eficaces a las conductas disruptivas incluyen cambios y mejoras aplicables al currículum, la organización escolar, las interacciones personales, la formación del profesorado, la resolución de conflictos involucrando a alumnos, maestros y familias en el proceso (Pedrosa, 2012).

### 2.1.3 La Rítmica Dalcroze

Aunque se presenta como un método o sistema de educación musical, la Rítmica Dalcroze se considera actualmente como una filosofía (Dale, 2000) que se basa en las experimentaciones de Émile Jaques-Dalcroze. En sus escritos (Jaques-Dalcroze, 2009) se puede seguir el proceso detallado de sus experimentaciones, permitiendo al lector entender e interpretar las ideas subyacentes al método; según lo expresa Jaques-Dalcroze en el prefacio de su libro *Rhythm, Music & Education*:

The reader will find [...] a certain number of contradictions [...] and some repetition of views expressed previously in a different form; but it seems to me that this series of transformations and developments out of an original general principle may be of interest to pedagogues and psychologists. [...] It may perhaps be of advantage to educationists to have the opportunity of following my progress through all its stages. (Jaques-Dalcroze, 2000, p. xi)

(El lector encontrará un cierto número de contradicciones y alguna repetición de puntos de vista expresados previamente de forma diferente; pero me parece que esta serie de transformaciones y desarrollos que surgen de un principio general pueden interesar a pedagogos y psicólogos. Puede ser una ventaja para los educadores el tener la oportunidad de seguir mi progreso a lo largo de todas sus etapas)

Como se mencionó en la introducción del presente TFM, la Rítmica Dalcroze es el nombre que se utiliza en los países hispanoparlantes para denominar al sistema de educación musical creado por el compositor austro-suizo Émile Jaques-Dalcroze (Viena, 6 de julio de 1865 – Ginebra, 1 de julio de 1950). Sus ideas nacieron de los problemas detectados durante su ejercicio como profesor de armonía y solfeo para los cursos superiores del Conservatorio de Ginebra (Tries i Llongueres, 1984; Juntunen y Westerlund, 2011). En el desarrollo de las clases de solfeo y armonía, Jaques-Dalcroze centró su atención en la falta de habilidades auditivas de sus estudiantes pues “no podían apreciar los acordes que tenían que escribir” (Jaques-Dalcroze, 2000, p. ix). Así mismo, observó que, aunque poseían un alto nivel técnico de ejecución instrumental, los estudiantes presentaban debilidades en sus capacidades de escucha y expresión musical. Jaques-Dalcroze concluyó que los métodos de entrenamiento para músicos, centrados solo en el desarrollo de las capacidades cognitivas, no permitían a los estudiantes una experimentación completa de los elementos de la música. (Jaques-Dalcroze, 2000).

Comenzó entonces, a experimentar con una serie de ejercicios que involucraban el movimiento corporal dentro de las lecciones de armonía y solfeo,

con el objetivo de que las experiencias musicales de sus estudiantes tuvieran su raíz en las percepciones corporales (Juntunen, 2016), logrando una educación musical que integrara todas las funciones del organismo, mediante un entrenamiento que “armonizara mente y cuerpo” (Jaques-Dalcroze, 2000, p. x). Hablando sobre su experimentación por medio de ejercicios, Jaques-Dalcroze diría: “I look forward to a system of musical education in which the body itself shall play the role of intermediary between sounds and thought, becoming in time, the direct medium of our feelings” (p. 4) (Estoy en la búsqueda de un sistema de educación musical en el cual el cuerpo mismo juegue un papel de intermediario entre sonidos y pensamientos, convirtiéndose a la vez, en el medio directo de nuestros sentimientos).

En muchos de sus escritos Jaques-Dalcroze enfatizó cómo el desarrollo musical contribuye al desarrollo personal, y que el papel principal de la educación debe ser el lograr que el niño se conozca y desarrolle su personalidad, siendo las artes en general, y la música en particular, capaces de despertar en el individuo las fuerzas vivientes que le permitirán actuar y pensar de manera autónoma (Mathieu, 2017). “In my judgment, all our efforts should be directed to training our children to become conscious of their personalities, to develop their temperaments, and to liberate their particular rhythms of individual life from every trammeling influence” (Jaques-Dalcroze, 2000, p. xii) (A mi juicio, deberíamos dirigir nuestros esfuerzos en entrenar a nuestros niños en ser conscientes de sus personalidades, en desarrollar sus temperamentos, y en liberar los ritmos particulares de su individualidad de cualquier influencia restrictiva).

Sería el mismo Jaques-Dalcroze quien, después de observar a sus estudiantes, tanto niños como adultos, durante la aplicación de sus experimentos rítmicos, descubriría la obtención de beneficios que sobre pasaban los límites de lo musical y ahondaban en el terreno del desarrollo cognitivo y personal, resolviendo, mediante el entrenamiento del sentido rítmico, problemas relacionados con el temperamento, la personalidad:

It is true that I first devised my method as a musician for musicians. But the further I carried my experiments, the more I noticed that, while a method intended to develop the sense for rhythm, and indeed based on such development, is of great importance in the education of a musician, its chief value lies in the fact that it trains the powers of apperception and of expression in the individual and renders easier the externalization of natural emotions. (Jaques-Dalcroze, 1913, p. 35)

(Es verdad que al principio ideé mi método como músico para músicos. Pero cuanto más lejos avanzaba con mis experimentos, más notaba que, aunque es un método destinado a desarrollar el sentido rítmico, y de hecho basado en ese desarrollo es de gran importancia para la educación de un músico, su valor principal se encuentra en el hecho de que entrena los poderes de propiocepción y de expresión en el individuo y facilita la externalización de emociones naturales)

Estos beneficios en la formación integral del ser humano han hecho de la Rítmica Dalcroze el punto de partida de la mayoría de los métodos de educación musical activa desarrollados en la primera mitad del siglo XX (Brufal, 2013; Seitz, 2005; Mathieu, 2017; Greenhead, 2015)

A continuación, presentamos aspectos relativos a la Rítmica Dalcroze que influyeron en el diseño y construcción de la intervención. Los siguientes apartados se construyeron con información extraída de múltiples publicaciones que sobre el método han realizado tres grandes instituciones que agrupan a los profesores de la Rítmica Dalcroze a nivel mundial:

- Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze (CIJD), *The Dalcroze Identity*, 2011
- La Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique (FIER), *Drawing threads together*, Greenhead, 2015
- The Dalcroze Society of America (DSA), *Dalcroze Certificate Teacher Training Manual: The T<sup>2</sup> Program*, 2017

#### 2.1.3.1 Objetivos generales del método

- Desarrollar al músico tanto en el sentido artístico como en el personal, como un ser social, como un comunicador expresivo
  - Desarrollar la imaginación musical por medio de las relaciones entre la música, el movimiento y la improvisación
  - Lograr una conexión entre la música, el estudiante y el profesor, en el proceso desarrollar la personalidad y la voluntad
  - Habilitar al cuerpo para convertirse en el medio perfecto de la expresión de ideas y pensamientos
- (The Dalcroze Society of America, 2017)

### 2.1.3.2 Ramas del entrenamiento: Tres ramas principales y dos aplicadas

La Rítmica Dalcroze consiste en tres ramas principales de entrenamiento: rítmica, solfeo e improvisación, las cuales se basan en la teoría musical y en los Principios Dalcrozianos. De esta estructura se desprenden aplicaciones varias, siendo necesarias para completar la formación en la Rítmica Dalcroze la Creación Coreográfica (conocida en francés e inglés como *Plastique Animée*) y la Pedagogía. Sus objetivos particulares y aportes a la formación son:

#### Rítmica

- Desarrollar el cuerpo y la percepción corporal a través de la música
- Desarrollar flexibilidad y adaptabilidad
- Desarrollar la imaginación rítmica y musical y la habilidad de los estudiantes de experimentar y expresar los elementos de la música mediante todos los sentidos (visión, tacto, audición, kinestesia, etc.)
- Desarrollar musicalidad y habilidades interpretativas y creativas y la capacidad de interactuar con otros de manera artística e individual

#### Solfeo

- Desarrollar habilidades de escucha, audición interior y conocimiento de relaciones entre tonos y estructuras tonales (escalas, acordes, etc.)
- Desarrollar la alfabetización musical y conocimiento de repertorio por medio del canto y el movimiento según los principios de la Rítmica Dalcroze

#### Improvisación (corporal, vocal e instrumental):

- Estudiar y adquirir un amplio vocabulario de estilos y colores al tocar y cantar
- Aprender a improvisar polifónicamente
- Aprender a improvisar para el movimiento y para generar una respuesta específica en el movimiento de otros, o para improvisar en respuesta del movimiento de otros
- Capacitar para responder con flexibilidad a las diferentes situaciones de la clase: dialogar musicalmente con otros, interactuar musicalmente con un grupo

### Creación coreográfica

- Aplicar creativa e interpretativamente todo lo aprendido en las tres ramas principales en la realización de composiciones de movimiento musical
- Demostrar cómo se mueve la música, las relaciones entre el tiempo, el espacio y la energía con las emociones y el discurso dramático de esta
- Hacer visible el conocimiento

### Pedagogía

- El estudio del método de la Rítmica Dalcroze y sus principios, teniendo en cuenta aspectos históricos y su aplicación en diferentes contextos actuales
  - El estudio de los contenidos de la Rítmica Dalcroze
  - Establecer conexiones entre todas las ramas del método
- (Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze, 2011)

#### 2.1.3.2 Los Principios de la Rítmica Dalcroze

Los Principios de la Rítmica Dalcroze son una lista de características que describen la filosofía de método de educación musical. Estos se extraen de los escritos de Jaques-Dalcroze y deben estar presentes en cualquier actividad que se considere como Dalcroziana. A diferencia de otros métodos de educación musical que enseñan un paso a paso, o lista de chequeo para cada lección y nivel, estos Principios no son una guía de acción, más bien son una inspiración sobre la cual un profesor de Rítmica Dalcroze construye sus lecciones, asegurando de esta manera ser fiel a la filosofía del método. Estos son:

- La música y el movimiento son el corazón del método
- La música como motivadora, estimuladora y reguladora
- El cuerpo es el locus<sup>2</sup> de experiencia y expresión, el medio de aprendizaje.  
El cuerpo como instrumento
- Desarrollo de la escucha activa
- Relaciones entre tiempo, espacio y energía
- Aprendizaje basado en el descubrimiento: experiencia antes que teoría
- Uso de la imaginación, improvisación e inventiva
- Espíritu de juego
- Interacción social

(Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze, 2011; The Dalcroze Society of America, 2017)

---

<sup>2</sup> En latín, lugar



#### 2.1.3.4 Maneras de enseñar, maneras de aprender (Técnicas y estrategias)

La Rítmica Dalcroze es un enfoque centrado en el estudiante, el profesor guía y asiste a los estudiantes en su proceso de descubrimiento y resolución de problemas. El profesor debe crear puentes entre los mundos interior y exterior del estudiante, promoviendo la cooperación entre las personas, enseñando por medio de la música misma y adoptando una manera holística de enseñanza que atraiga a las capacidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales de la persona, dando como resultado un ambiente de clase seguro en el cual se pueden tomar riesgos y desarrollarse en dos vías como individuos y como miembros de un grupo.

Los estudiantes aprenden por medio del cuerpo, aprenden haciendo. En una sesión guiada por los principios de la Rítmica Dalcroze el individuo siente, percibe, reacciona, conecta, expresa, piensa, analiza, crea y comunica. Por medio de ejercicios musicales los estudiantes desarrollan flexibilidad siendo capaces de seguir patrones para pasar, rápidamente, a la creación de nuevas rutinas combinando la capacidad de automatización y memoria con la de reacción rápida y creatividad. Este estado de alerta genera experiencias de aprendizaje significativo en las que el estudiante aprende a aprender.

Las técnicas y estrategias desarrolladas por Émile Jaques-Dalcroze para la consecución de los objetivos del método son:

- Asociación y disociación
- Automatismos
- Inhibición e incitación
- Reacciones rápidas a estímulos de diferente índole (verbales, auditivos, táctiles, visuales)
- Canon (Imitación continua)
- Imitación interrumpida
- Series, patrones, secuencias y sistemas de patrones
- Consciencia del uso del tiempo, el espacio y la energía
- Orientación espacial
- Improvisación y creatividad
- Experiencias grupales

Una clase característica de Rítmica Dalcroze debe combinar las Técnicas y Estrategias de la lista mencionada, estar orientada por los Principios e incluir en la

práctica de las Ramas del Entrenamiento principales, y con el fin de guiar al estudiante en el uso y aplicación de los conceptos trabajados y en la búsqueda de la independencia, evidenciada en la capacidad de improvisación como culmen en el proceso de aprendizaje. (La Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique, 2015)

#### 2.1.4 Investigaciones sobre las aplicaciones de la Rítmica Dalcroze

Durante la construcción de su sistema de educación musical basado en el uso del movimiento y la consciencia corporal, Émile Jaques-Dalcroze estudió anatomía y se relacionó con psicólogos, educadores físicos y expertos de la época en entrenamiento físico (Odom, 1991). Estos intereses enriquecieron la base de sus exploraciones y conclusiones, ampliando los alcances de estas a ramas del conocimiento y de la praxis, relacionadas o no con la educación musical, que podían beneficiarse de un “entrenamiento pensado para armonizar mente y cuerpo” (Jaques-Dalcroze, 2000, p. x).

Los efectos de una educación musical basada en la Rítmica Dalcroze (expresión estética y personal, autoconsciencia y consciencia grupal, flexibilidad y creatividad, arte, y dominio propio) trascienden las barreras disciplinarias y, a su vez, su práctica se asocia con diversos campos (Habron, 2017). Dentro de las aplicaciones que se han dado del método de la Rítmica Dalcroze se encuentran aquellas relacionadas directamente con la educación musical y la didáctica de la expresión musical, el teatro y la danza, las relacionadas con las ciencias de la salud y más recientemente aquellas que exploran sus beneficios en la inclusión, la cohesión social y el desarrollo de competencias sociales, y las relacionadas con la teoría de la cognición corporizada (embodied cognition) y el aprendizaje significativo.

Las aplicaciones de la Rítmica Dalcroze, así como las investigaciones al respecto merecen la realización de un metaanálisis dado el creciente interés que sus beneficios están despertando en el ámbito académico (Mathieu, 2010). Presentamos a continuación aquellas relacionadas con la dirección de agrupaciones instrumentales, con el desarrollo de competencias sociales y las que hablan de la relación con la cognición corporizada, siendo las que aportan información directamente relevante al problema de estudio del presente TFM.

#### Dirección de agrupaciones instrumentales:

- Enseñanza de la dirección de agrupaciones por medio de metodologías kinestésicas: *The training of conductors through the methodology of kinesthetics*. (Dickson, 1992)
- Aplicaciones en la dirección de ensayos de coro y banda: *Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics*. (Juntunen, 2002)
- Aportes filosóficos, pedagógicos y musicales de la Rítmica Dalcroze a la pedagogía y práctica coral: *Moved to Learn: Dalcroze Applications to Choral Pedagogy and Practice*. (Daley, 2013)
- Ensayos dinámicos mediante la Rítmica Dalcroze: *Applying Dalcroze principles to the rehearsal and performance of musical repertoire: a brief account of dynamic rehearsal and its origins*. (Greenhead, 2017)

#### Desarrollo de competencias sociales:

- El desarrollo de la identidad mediante la interacción social: *The individualistic: Types of acces and development in improvisation and composition*. (Zaiser, 2017)
- Desarrollo de la competencia intercultural: *Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en Educación Primaria*. (Pérez, 2013)
- Regulación emocional y su relación con el elemento rítmico de la música: *Influence of Tempo and Rhythmic Unit in Musical Emotion Regulation*. (Fernández-Sotos, Fernández-Caballero y Latorre, 2016)
- Desarrollo de las funciones ejecutivas y soporte del aprendizaje mediante el entrenamiento rítmico: *How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables*. (Miendlarzewska y Trost, 2014)
- Caracterización de la evolución del esquema corporal y su uso en la consciencia emocional en el contexto de la Rítmica Dalcroze: *The impact of Dalcroze Eurhythmics on the development of self-representations and social competencies*. (Grandjean y Labbé, 2017)

#### Cognición corporizada y aprendizaje significativo

- Beneficios de la consciencia corporal: *Pioneering Work with Jaques-Dalcroze. Traces in Suzanne Perrottet's Archives and Memories*. (Odom, 2015)

- Experiencias de aprendizaje significativo en educación musical: *Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics*. (Juntunen y Hyvönen, 2004)
- Reflexiones sobre la educación musical tradicional: *The Dalcroze Approach: Experiencing and Knowing Music through the Embodied Exploration*. (Juntunen, 2016)
- La corporalización de la expresividad musical: *Dalcroze, the body, movement and musicality*. (Seitz, 2005)
- Aprendizaje significativo por medio de experiencias en música y movimiento: *Dalcroze Eurhythmics: bridging the gap between the academic and practical through creative teaching and learning*. (Greenhead, Habron y Mathieu, 2016)
- Experiencias en educación especial: *Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs*. (Sutela, Juntunen y Ojala, 2016)

## 2.2 Proceso de diseño

Revisada la literatura, y teniendo en cuenta las conclusiones del microciclo anterior procedimos a diseñar una primera fase del prototipo de intervención o “prototipo evolutivo”, mencionado en la introducción del presente capítulo, que será evaluada antes de dar paso a la construcción del prototipo final. Tal como lo sugieren Nieveen y Folmer (2013), utilizamos esta estrategia con el fin de profundizar en nuestro conocimiento del contexto y de poder ofrecer un producto final lo más cercano posible a las necesidades del proyecto *In Crescendo* y de los alumnos participantes. El proceso paso a paso sucedió como lo presentamos a continuación:

### 2.2.1 Establecimiento de los principios del diseño

Basándonos en el contraste entre las preguntas de investigación y conclusiones de la primera fase, y la revisión de la literatura, planteamos los principios que guiarán el diseño del prototipo de intervención. Tal como lo exponen Herrington, McKenney, Reeves y Oliver (2007), en investigaciones realizadas durante estudios formativos tales como estudios de máster y doctorado, los principios de diseño iniciales se extraen de la literatura, se prueban en la construcción de la primera iteración de la investigación y, después de múltiples

iteraciones, son aprobados, modificados o desechados siguiendo la agenda teorizadora de la EDR.

En nuestro caso, los principios del diseño se extraerán de la literatura consultada sobre la Rítmica Dalcroze y las Conductas Disruptivas para su aplicación en el diseño de la primera parte del prototipo de intervención.

En la Tabla 7 presentamos los principios de diseño y los relacionamos con la literatura revisada en el apartado 2.1 del presente capítulo

| <b>Principio de diseño</b>   | <b>Soluciones a las Conductas Disruptivas relacionadas</b>                                | <b>Principios de la Rítmica Dalcroze relacionados</b>  |
|--|---|--|
| 1. Generar oportunidades de reflexión sobre las conductas propias y del grupo                    | Mejoras aplicables al currículo<br>Resolución de conflictos proactiva                     | Aprendizaje basado en el descubrimiento: experiencia antes que teoría<br>Experiencias de interacción social                                    |
| 2. Implementar estrategias que fomenten el uso de las habilidades sociales                       | Cambios en las interacciones personales   | Desarrollo de la escucha activa<br>Experiencias de interacción social  |
| 3. Propiciar la diversión sin interrupción en los ensayos  | Mejoras aplicables al currículo<br>Entender las motivaciones de las Conductas Disruptivas | Espíritu de juego<br>Experiencias de interacción social<br>Uso de la imaginación, improvisación e inventiva<br>Desarrollo de la escucha activa |
| 4. Involucrar a los alumnos en reflexiones sobre el papel de la música en su desarrollo personal | Entender las motivaciones   | La música como motivadora, estimuladora y reguladora<br>Aprendizaje basado en el descubrimiento  |
| 5. Estructurar actividades que tengan objetivos musicales y metamusicales                        | Mejoras aplicables al currículo   | Espíritu de juego<br>Experiencias de interacción social  |
| 6. Generar situaciones en las que los alumnos tomen consciencia sobre su postura corporal        | Mejoras aplicables al currículo   | El cuerpo como instrumento<br>Espíritu de juego<br>Uso de la imaginación<br>improvisación e inventiva  |

*Tabla 7. Principios de diseño*

## 2.2.2 Presentación de la problemática a los agentes educativos y a los alumnos

Seguidamente se presentó a los agentes educativos y a los alumnos de los cuatro grupos participantes las conclusiones del primer microciclo y el plan de acción para el segundo que consistía en la adaptación y diseño de un cuestionario de autoevaluación sobre conductas disruptivas y una sesión de Rítmica Dalcroze.

En colaboración con los agentes educativos, se procedió a la adaptación de un cuestionario de evaluación de las conductas disruptivas que nos permitiera conocer si los alumnos eran conscientes de estas y la emoción que la autoevaluación despertaba en ellos.

Para el diseño de la sesión de Rítmica Dalcroze se utilizaron referencias de la literatura y la experiencia de la investigadora en la aplicación del método como base, contando con aportes sobre las dinámicas de los diferentes grupos clase extraídos de las entrevistas a los agentes educativos y con incisos del jefe de estudios.

En sesiones con cada grupo clase se realizó la presentación de la investigación a los alumnos, en las cuales se dieron a conocer los objetivos de esta, el problema de investigación, el papel de la investigadora y los instrumentos que serían utilizados para la recolección de los datos. A los alumnos se les dio la oportunidad de decidir si querían o no participar de la investigación, y se aseguró el anonimato de todas sus declaraciones, explicando los procesos que garantizaban este hecho.

Consideramos que para conseguir un prototipo de intervención adecuado para el contexto era indispensable contar con la aprobación y confianza de los alumnos, pues serían ellos mismos quienes colaborarían activamente en los ajustes y en la evaluación del proceso y de los resultados de este.

## 2.2.3 Cuestionario

### 2.2.3.1 Diseño

Utilizamos el cuestionario diseñado por Beatriz Pedrosa Vico (2012) que se puede consultar en el Anexo 2, el cual fue diseñado para determinar la gravedad de las conductas disruptivas, y, aunque ese no era nuestro objetivo, consideramos que la descripción sobre estas y su clasificación en cuatro bloques eran un punto de partida adecuado para la elaboración de nuestro propio cuestionario.

Se realizó una primera adaptación, presentada en el Anexo 3, para ser presentada a los agentes educativos y de esta manera determinar si el lenguaje utilizado era claro y si era necesaria la inclusión o exclusión de alguna de las categorías. El cuestionario resultante se presenta en el Anexo 4. La versión final utilizada contiene 31 frases que describen conductas disruptivas en el aula, agrupadas en cuatro categorías.

En la búsqueda de conocer mejor a los alumnos y agregamos una pregunta de respuesta abierta para que los alumnos expresaran libremente sus sentimientos después de la aplicación del cuestionario.

#### 2.2.3.2 Aplicación

En sesiones con cada grupo clase se procedió a la aplicación del cuestionario de autoevaluación de conductas contrarias a la norma contando con agentes educativos escolares como observadores pasivos de la actividad.

Se entregó un cuestionario a cada alumno, se explicó el funcionamiento de este y se procedió a su lectura y a la resolución de dudas generadas por términos desconocidos o aclaraciones sobre casos particulares.

Para asegurar que los alumnos reflexionaran sobre cada pregunta se procedió de la siguiente manera:

- Lectura de la pregunta en voz alta por parte de la investigadora
- Resolución de dudas
- Tiempo para responder

La aplicación de los cuestionarios tuvo una duración aproximada de 40 minutos. Los alumnos se mostraron receptivos e interesados en el proceso, respetaron las normas del turno de la palabra y realizaron preguntas sobre la aplicación del cuestionario, su contenido o la manera de responder. Manifestaron su deseo de responder con seriedad y honestidad, pues confiaban en que se respetaría el anonimato de sus respuestas.

#### 2.2.4 Sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze

##### 2.2.4.1 Diseño

Se diseñó una sesión exploratoria de intervención basada en los principios de diseño, y las técnicas y estrategias de la Rítmica Dalcroze, para la cual se utilizaría

una hora con cada uno de los grupos clase participantes de las agrupaciones. La sesión debía realizarse en la Sala de Actos de colegio para poder contar con espacio suficiente para movimientos libres y con el piano del colegio. El plan de trabajo se presentó al Jefe de Estudios quien facilitó todos los medios para su ejecución.

Cada actividad diseñada para ser incluida en la sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze involucró para su realización el desarrollo y/o uso de habilidades necesarias para la adquisición de las Competencias Clave. Presentamos a continuación una lista de las habilidades que pretendimos desarrollar o entrenar en los alumnos:

- Usar el lenguaje de forma interactiva
- Utilizar la información y el conocimiento de manera crítica
- Actuar de manera responsable e informada
- Relacionarse bien con otros
- Auto reflexión
- Controlar las emociones efectivamente
- Manejar y resolver conflictos
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades
- Conocer las normas y procedimientos de clase, y los derechos derivados de estas

Terminada la sesión exploratoria realizamos una evaluación formativa, denominada "Test Alpha" y descrita por Collis y de Boer (1999), que nos permitió calibrar y refinar las actividades realizadas durante la aplicación del prototipo de intervención. El proceso fue el siguiente:

- Grabación en video, a manera de diario de campo, de la sesión (Recolección de datos)
- Codificación de la información (Análisis de datos y resultados)
- Valoración de los resultados y revisión de los principios del diseño

#### 2.2.4.2 Aplicación

La sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze se realizó durante las clases de música de cada uno de los grupos clase participantes de las agrupaciones instrumentales. Gracias a que la aplicación de la sesión estuvo a cargo de la investigadora, tuvimos la oportunidad de conocer en primera persona las reacciones de los alumnos a las actividades propuestas para la sesión y su capacidad de



relacionar dichas actividades con los aprendizajes adquiridos, bien fueran musicales o metamusicales, haciéndolos partícipes de la evaluación formativa.

## 2.2.5 Análisis de datos

### 2.2.5.1 Cuestionarios

Para el análisis de los datos recogidos en los cuestionarios utilizamos software SPSS (IBM SPSS Statics for Windows, Version 24.0.) Se realizaron análisis de frecuencias para conocer, según los alumnos, cuáles eran las conductas disruptivas comunes durante los ensayos.

Con los resultados obtenidos del análisis de frecuencias procedimos a agrupar los datos en cuatro categorías:

- Comportamiento genérico frente al trabajo de clase
- Comportamiento frente al trabajo durante los ensayos de las agrupaciones
- Comportamiento con la profesora
- Comportamiento con los compañeros

Esta clasificación nos permitió conocer cuáles eran las conductas más frecuentes dentro de cada categoría y profundizar en el momento en el que ocurrían dichas conductas o si ocurrían en la relación con los pares o la figura de autoridad.

### 2.2.5.2 Diario de campo

Se analizaron cuatro videos, uno por sesión con cada clase grupo. Utilizamos el programa Dedoose ((Dedoose Version 8.0.35) para categorizar su contenido realizando una codificación en vivo o directa, tal como lo describen Parameswaran, Ozawa-Kirk y Latendresse (2019), con el objetivo de dar importancia a la voz de los alumnos y tener en cuenta sus expresiones, reacciones y actitudes durante sus intervenciones. La información se codificó en conductas observadas que luego se condensaron en categorías de análisis, como se presenta en la Tabla 8

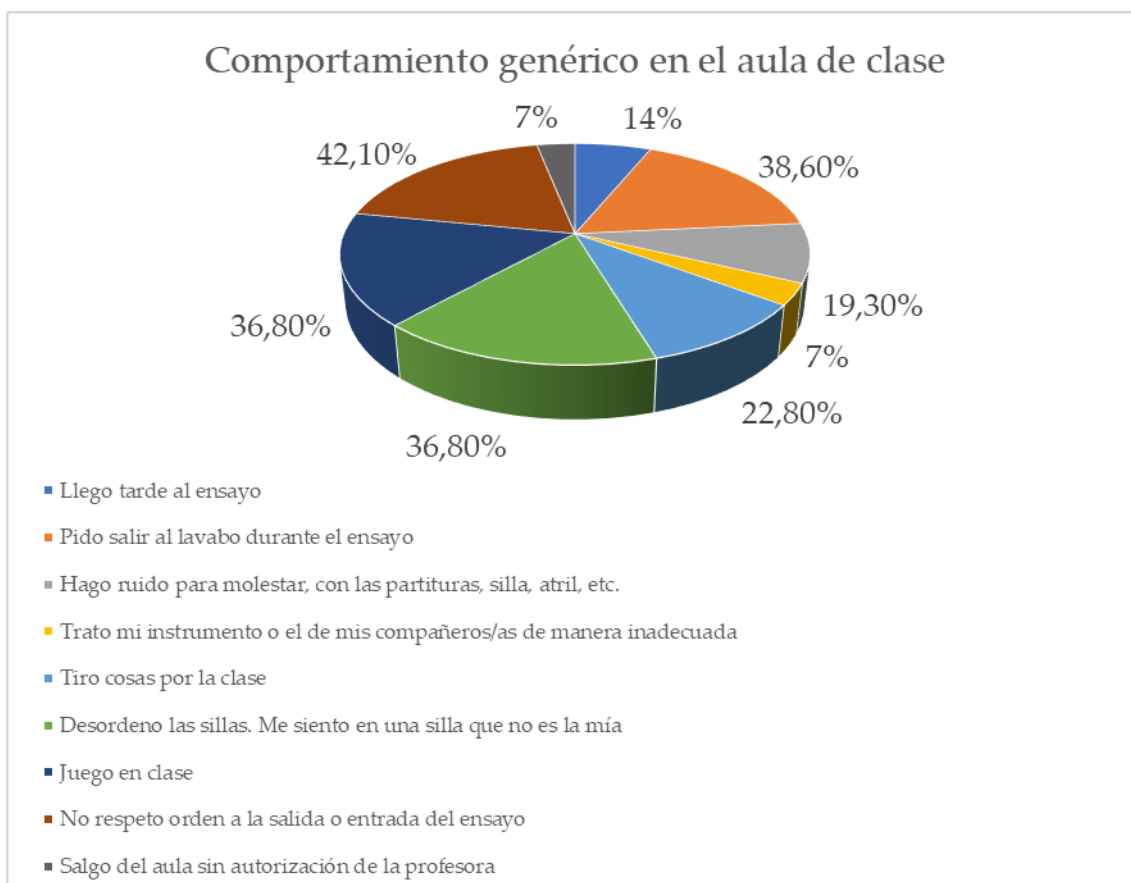
| Conductas observadas  | Categorías de Análisis                                    |
|---|---|
| Hablar sin respetar el turno de la palabra<br>Realizar actividades diferentes<br>No respetar el orden de entrada a clase<br>Discutir con compañeros o profesores<br>Auto reconducción de las conductas disruptivas,   | Conductas disruptivas                                     |
| Usar el lenguaje de forma interactiva<br>Utilizar la información y el conocimiento de manera crítica<br>Actuar de manera responsable e informada<br>Relacionarse bien con otros<br>Auto reflexión<br>Controlar las emociones efectivamente<br>Manejar y resolver conflictos<br>Contribuir a la consecución de metas comunes<br>Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos<br>Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades<br>Conocer las normas y procedimientos de clase, y los derechos derivados de estas | Habilidades para la adquisición de las Competencias Clave |

*Tabla 8. Análisis de datos. Sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze*

## 2.2.6 Resultados

### 2.2.6.1 Cuestionarios

Se presentan a continuación los resultados de la frecuencia de los comportamientos agrupados en categorías definidas por el momento en el que ocurre la conducta o si tiene relación con la profesora o con los compañeros.



*Figura 9.* Cuestionario de autoevaluación de conductas disruptivas.  
Categoría 1

Con respecto al comportamiento genérico dentro del aula encontramos que siete las conductas disruptivas tienen relación con la Distribución del Tiempo del Ensayo: No respeto el orden a la salida o entrada del ensayo, 42,2%; Pido salir al lavabo durante el ensayo, 38,7%; Desordeno las sillas. Me siento en una silla que no es la mía, 36,9%; Como golosinas o chicle, 33,4%; Tiro las cosas por la clase (no cuidan el orden de sus pertenencias), 22,8%; Llego tarde al ensayo, 14%; y Salgo del aula sin autorización, 7,1%. Una Distribución del Tiempo del Ensayo que permita el establecimiento de rutinas puede ayudar a que los alumnos sepan qué actividad deben realizar, cuándo y de cuánto tiempo disponen para terminarla, contribuyendo así al desarrollo de habilidades necesarias para la competencia “Actuar de manera autónoma” (Organización para el Desarrollo Económico, 2005).

Las tres conductas disruptivas restantes pueden estar en relación con la “falta de interés” o “pasotismo” manifestado por los agentes educativos en las entrevistas semiestructuradas: juego en clase, 36,9%; hago ruido para molestar, 19,3%; y trato mi

instrumento o el de mis compañeros de manera inadecuada. Estas conductas se observarán a fondo en el video diario de campo de las sesiones de Rítmica Dalcroze analizando sus componentes y motivaciones, lo que nos permitirá proponer acciones de mejora en el prototipo final de intervención.

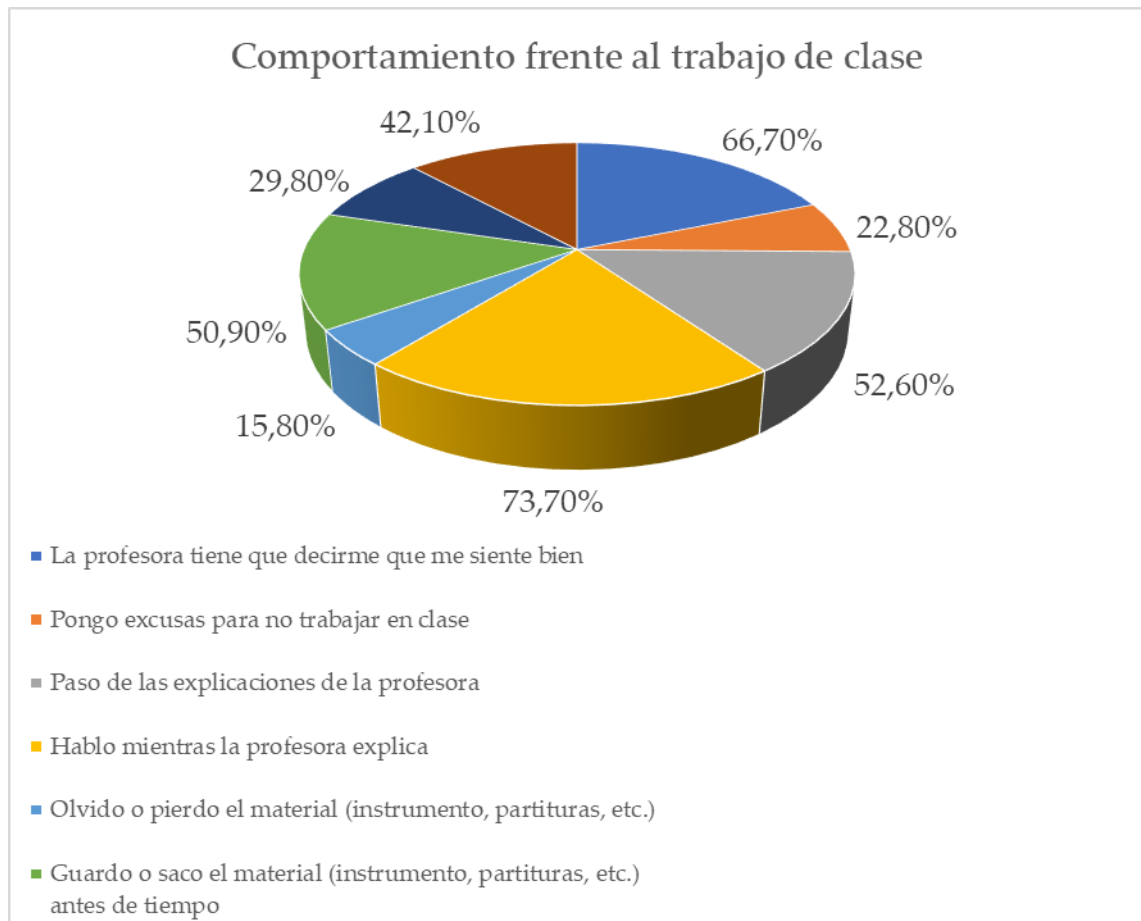


Figura 10. Cuestionario de autoevaluación de conductas disruptivas.

### Categoría 2

Con respecto al comportamiento frente al trabajo en clase los alumnos manifestaron llevar a cabo las conductas disruptivas recogidas en esta categoría “a veces”, “a menudo” o “siempre”, siendo la única categoría en la que todos los ítems obtuvieron las cuatro calificaciones.

La conducta “la profesora tiene que decirme que me siento bien”, 66,7%, la relacionamos con la Educación Corporal, la Distribución del Tiempo del Ensayo y la Comunicación Profesora – Alumnos. Una Distribución del Tiempo del Ensayo adecuada permite dedicar unos minutos cada semana a la Educación Corporal, haciendo naturales las posturas adecuadas para la ejecución instrumental. También,

el hecho de llevar a cabo esta Educación Corporal utilizando la Cognición Corporizada ayudará en la adquisición de un lenguaje verbal que permitirá corregir las posturas sin la necesidad de hablar, lo que favorecerá la fluidez y continuidad del ensayo, y actuará en favor de una Comunicación Profesora – Alumnos efectiva.

Cuatro conductas las relacionamos con la falta de Comprensión de la Partitura, la Comunicación Profesora – Alumnos y las Metodologías Activas. “Pongo excusas para no trabajar en clase”, 22,8%, “Paso de las explicaciones de la profesora”, 52,6%, “Hablo mientras la profesora explica”, 73,7%, y “Guardo o saco el material (instrumentos, partituras, etc.) antes de tiempo”, 50,90%, son conductas que podrían disminuir o desaparecer si en el ensayo se utilizan estrategias provenientes de las metodologías activas que, como lo expresaron los agentes educativos en las entrevistas, atraen la atención de los niños y los “enganchan” con el trabajo. La Comunicación Profesora – Alumnos debe comenzar por la escucha, de otra manera no se puede considerar que exista la comunicación. La Comprensión de la Partitura puede evitar muchas de las conductas disruptivas relacionadas con el hablar cuando no es el momento. Tal como se constató en la observación, los alumnos hablan con entre ellos porque no entienden lo que se les pide o cómo leer la partitura, y conversan para pedir explicaciones a sus pares. Por último, una conjunción de las problemáticas mencionadas tensa el ambiente de clase, razón por la cual los estudiantes están inquietos y quieren terminar el ensayo antes de tiempo, o tocar su instrumento antes de que la profesora lo indique.

Consideramos que la conducta de descuido hacia el material de clase, “Olvido o pierdo el material” 15,8%, aunque podría mejorar con una Distribución adecuada del Tiempo del Ensayo, tiene alta relación con las condiciones psicosociales del alumno y, por ende, requiere de un trabajo conjunto con las tutoras y otros agentes educativos del centro.

El trabajo coordinado y consciente de estas problemáticas puede ayudar a que los alumnos desarrollen y entrenen habilidades que les llevarán a adquirir las competencias de “Actuar de manera autónoma”, “Trabajar en grupos heterogéneos” y la habilidad de “Usar el lenguaje y los símbolos de manera interactiva” (Organización para el Desarrollo Económico, 2005)



*Figura 11.* Cuestionario de autoevaluación de conductas disruptivas.

### Categoría 3

Con relación al comportamiento con la profesora encontramos conductas que pueden ser generadas por las condiciones psicosociales de los alumnos, “No hago caso a la profesora cuando esta habla”, 31,6%; “Me enfrento a la profesora cuando esta me riñe”, 21,1%; “Me río de la profesora delante de los compañeros”, 8,8%; e “Insulto a la profesora” y “Amenazo a la profesora”, ambas con un 3,5%.

Un alto porcentaje de alumnos reconoce interrumpir a la profesora con preguntas o comentarios fuera del tema, 80,7%, conducta que puede ser debida a la manera en la que se Distribuye el Tiempo del Ensayo, pues los alumnos no se sienten seguros de lo que deben hacer en cada momento (cuándo ir al baño, cuándo recoger, etc.). Como se mencionó anteriormente, un ensayo con una Distribución del Tiempo del Ensayo estructurada le permite al alumno sentirse seguro de lo que viene a continuación, reduciendo la ansiedad por saber cuánto falta para acabar, así mismo, el conocer la rutina del ensayo puede producir que los alumnos se sientan más involucrados en el proceso desempeñándose como factores activos de su

aprendizaje, en pro de la adquisición de la competencia “Actuar de manera autónoma”

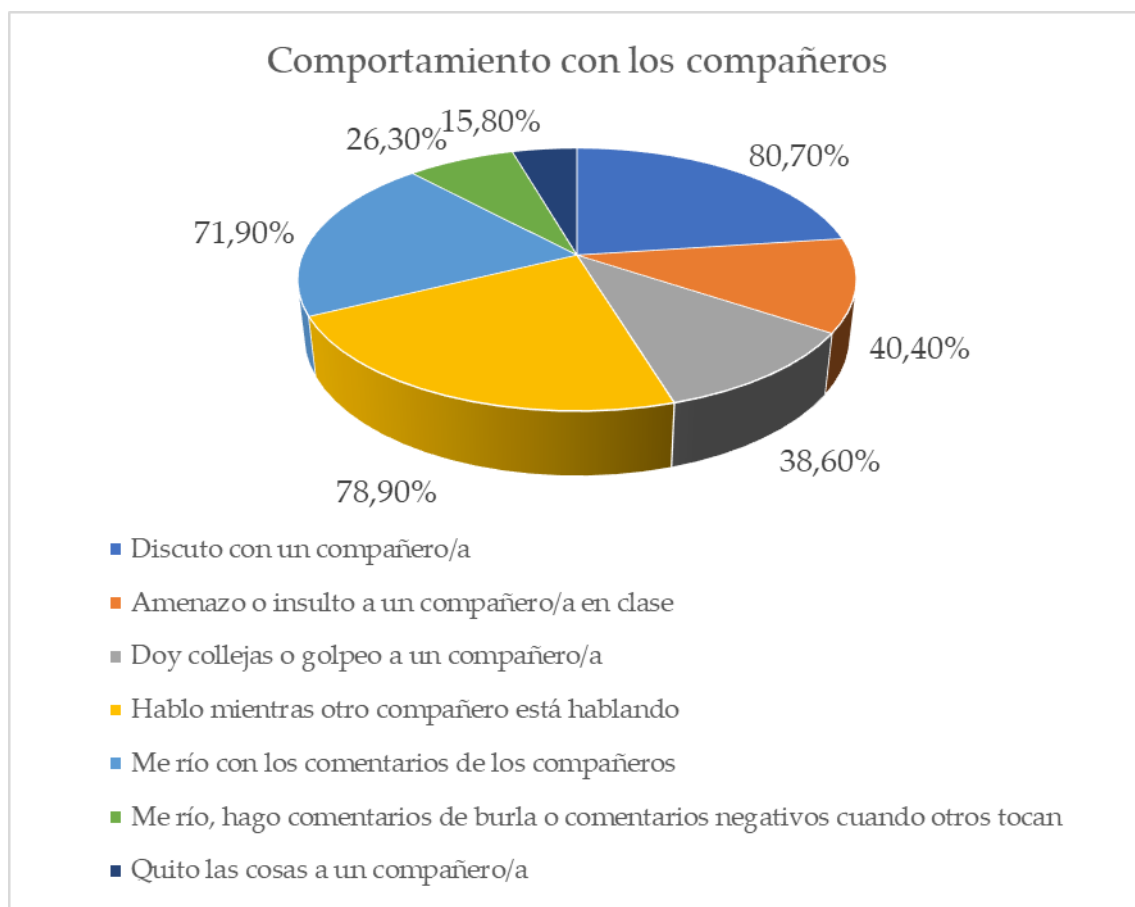


Figura 12. Cuestionario de autoevaluación de conductas disruptivas.

#### Categoría 4

Consideramos que las conductas contenidas en esta categoría se relacionan con las condiciones psicosociales de los alumnos y con conflictos preexistentes en los grupos clase. No obstante, es posible que estas conductas tengan relación con otras condiciones de los ensayos, razón por la cual dejaremos abierto el análisis para profundizar en él con los resultados obtenidos del análisis de la información recogida en el diario de campo de las sesiones de Rítmica Dalcroze.

Las respuestas a la pregunta ¿Cómo te sientes después de este cuestionario?, nos indican que los alumnos son conscientes de sus conductas y que el cuestionario les ayudó a reflexionar sobre ellas. A continuación, presentamos algunas de las respuestas, denominando a los alumnos (A) con una numeración aleatoria.

- “Me pongo triste” (A37)

- "He hecho cosas que no tenía que hacer" (A42)
- "Me porto mal" (A44)
- "Me siento sorprendido por todo lo que he hecho" (A46)
- "Me pongo nervioso" (A49)
- "Estoy triste" (A23)
- "Alegre y aliviada" (A1)
- "Feliz por ser sincero" (A8)
- "Feliz pero un poco preocupada por lo que he puesto (A11)
- "Me siento bien porque he sido sincera" (A14)
- "Yo me siento feliz porque he dicho la verdad" (A20)
- "Alegre porque he hecho las paces" (A25)
- "Me siento bien porque he soltado todo y estoy bien" (A57)

#### 2.2.6.2 Diario de campo

La sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze deja resultados que nos hablan de las capacidades de los alumnos y de los potenciales desarrollos que la música y esta metodología activa de educación musical pueden generar en pro de la construcción de sus individualidades y en la consecución de metas personales y grupales.

Como se observó, y a su vez fue manifestado por propios alumnos, durante la sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze se motivó el uso de sus capacidades de concentración, atención, comunicación y reflexión, de manera divertida y a la vez que adquiriendo conocimientos musicales útiles para su rol como músicos de las agrupaciones instrumentales.

En la Tabla 9 relacionamos extractos del diario de campo, consistentes en habilidades observadas, intervenciones de los alumnos e interpretaciones de la investigadora, con las categorías de observación propuestas y las habilidades involucradas:



| Actividad/ Principio de diseño aplicado   | Principios, técnicas y/o estrategias de la Rítmica Dalcroze involucradas  | Extracto diario de campo   | Categorías de observación  | Habilidades involucradas   |
|---|---|--|--|--|
| <p>Calentamiento corporal: La clase está preparada con sillas ubicadas en círculo, una por participante</p> <p>/PD1, PD3, PD5, PD6</p>  | <p>Imitación<br/>Reacción Rápida</p>  | <p>La investigadora modifica su postura en la silla adoptando posturas “incorrectas” que se transforman hasta llegar a la postura deseada. La actividad se realiza en total silencio. Los estudiantes observan y reaccionan, imitando la conducta de la profesora. Algunos estudiantes no cambia de postura al principio, pero al ver que el resto del grupo participa de la actividad ceden y se involucran activamente.</p>  | <p>Conductas disruptivas<br/>Habilidades para la adquisición de las Competencias Clave</p> | <p>Comunicación no verbal<br/>Auto reconducción de las conductas disruptivas<br/>Comprensión de procesos<br/>Participación positiva<br/>Atención</p> |
| <p>Presentación: Alumnos y profesora sentados en círculo, cada uno debe decir su nombre utilizando, además de la voz, elementos de percusión corporal. Se crea una secuencia acumulativa que debe ser repetida por todo el grupo</p> <p>/PD2, PD3, PD4, PD5</p> | <p>Imaginación y creatividad<br/>Reacción rápida<br/>El cuerpo como instrumento<br/>Interacción social<br/>Espíritu de juego<br/>Desarrollo de la escucha activa<br/>Inhibición</p> | <p>Al comienzo de la actividad los alumnos no están muy seguros de lo que deben hacer y muchos de ellos imitan a la investigadora. Conforme avanza el juego los estudiantes se arriesgan a utilizar más partes del cuerpo de maneras diferentes a las de sus compañeros. Aunque algunos alumnos producen sonidos cómicos que generan risas en el grupo, la actividad continúa sin interrupciones. Reflexionando sobre la actividad, dos alumnos dirían: “Aprendimos a reírnos” (A41) “ Reímos estuvo bien porque nos divertíamos y estábamos atentos, nos reíamos cuando había que reír. Saber cuándo parar” (A42)</p> | <p>Habilidades para la adquisición de las Competencias Clave</p>                           | <p>Comunicación verbal y no verbal<br/>Reflexión<br/>Participación positiva<br/>Comprensión de secuencias<br/>Atención</p>                           |

Tabla 9: Resultados sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze

| Actividad/ Principio de diseño aplicado  | Principios, técnicas y/o estrategias de la Rítmica Dalcroze involucradas   | Extracto diario de campo   | Categorías de observación   | Habilidades involucradas  |
|--|--|--|---|---|
| <p>Teléfono roto: la investigadora propone un patrón rítmico que involucra percusión corporal y sonidos vocales, los alumnos deben pasarlo al vecino</p> <p>/PD1, PD2, PD3, PD5, PD6</p> | <p>Espíritu de juego</p> <p>Interacción social</p> <p>Automatismos</p> <p>Reacción rápida</p>  | <p>La actividad resultó ser un desafío para los alumnos. El patrón rítmico fue difícil de aprender, lo que se evidenció en la falta de precisión rítmica y la intermitencia del mensaje. Otro desafío estuvo en el contacto visual, pues era necesario para que el mensaje llegara al destinatario correcto. El inicio no fue fácil, y algunos alumnos querían aprovechar la situación para inventar sus propios ritmos creando momentos de caos, que terminaban rápidamente pues el grupo quería continuar con la actividad. Varias veces la investigadora debió repetir el ritmo o preguntar: ¿A quién le estás pasando el mensaje? Al final la actividad pudo realizarse tomando más tiempo del esperado. Sin embargo, los alumnos persistieron en la automatización del ritmo y muchos lograron pasar el mensaje haciendo contacto visual sin que fuera necesario recordarlo. Los alumnos dirían sobre la actividad: "Aprendí a compartir el ritmo, porque a veces en los ensayos compartimos la misma música" (A39) "Necesitábamos paciencia y concentración" (A 56)</p>    | <p>Habilidades para la adquisición de las Competencias Clave</p> <p>Conductas disruptivas</p> | <p>Escucha activa</p> <p>Atención</p> <p>Participación positiva</p> <p>Reflexión</p> <p>Comprensión de patrones</p> <p>Comunicación no verbal</p> <p>Auto reconducción de las conductas disruptivas</p> |
| <p>Canon: la investigadora propone diferentes patrones rítmicos acompañados de percusión corporal que formarán una secuencia</p> <p>/PD2, PD3, PD5, PD6</p>                              | <p>La música como motivadora y reguladora</p> <p>Desarrollo de la escucha activa</p> <p>Aprendizaje basado en el descubrimiento</p> <p>Canon</p> <p>Inhibición</p> | <p>La investigadora presenta tres patrones rítmico-corporales que los alumnos imitan, primero inmediatamente, después dejando un momento de espera entre el ejemplo de la investigadora y su ejecución. Por último, los alumnos ejecutaron la secuencia de patrones, yendo un patrón atrás de la investigadora. Es un ejercicio de alta dificultad que se pudo realizar, con errores, pero sin conductas disruptivas que impidieran el objetivo. La investigadora no explicó cómo había de realizarse el ejercicio y los estudiantes lo descubrieron en el proceso.</p> <p>La investigadora pregunta a los alumnos ¿qué habéis aprendido hoy? Los estudiantes responden: "Hemos aprendido a sentarnos bien" (A21), "Aprendimos a utilizar los espacios" (A46), "En los ensayos necesitamos aprender a utilizar nuestro espacio, y a no molestar" (A47), "Aprendimos a esperar el turno y a estar tranquilos" (48), "Aprendimos a estar con los compañeros bien" (A32), "Hemos aprendido ritmos de una manera divertida, necesitaba prestar atención para hacerlo bien" (A42)</p> | <p>Habilidades para la adquisición de las Competencias Clave</p>                              | <p>Escucha activa</p> <p>Atención</p> <p>Participación positiva</p> <p>Reflexión</p> <p>Comprensión de procesos</p> <p>Comunicación verbal</p>  |
| <p>Recapitulación de las actividades y reflexiones sobre los aprendizajes y objetivos de estas</p> <p>/PD1, PD2, PD4, PD5</p>  | <p>Interacción social</p> <p>Aprendizaje basado en el descubrimiento</p>   | <p>La investigadora pregunta a los alumnos ¿qué habéis aprendido hoy? Los estudiantes responden: "Hemos aprendido a sentarnos bien" (A21), "Aprendimos a utilizar los espacios" (A46), "En los ensayos necesitamos aprender a utilizar nuestro espacio, y a no molestar" (A47), "Aprendimos a esperar el turno y a estar tranquilos" (48), "Aprendimos a estar con los compañeros bien" (A32), "Hemos aprendido ritmos de una manera divertida, necesitaba prestar atención para hacerlo bien" (A42)</p>   | <p>Habilidades para la adquisición de las Competencias Clave</p>                              | <p>Escucha activa</p> <p>Atención</p> <p>Participación positiva</p> <p>Reflexión</p> <p>Comprensión de procesos</p> <p>Comunicación verbal</p>  |

Tabla 9 (continuación): Resultados sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze

| Actividad/ Principio, técnica o estrategia de la Rítmica Dalcroze/ Principio de diseño | Extracto diario de campo  | Habilidades y conductas observadas (Objetivos metamusicales alcanzados)  | Adaptaciones o desarrollos   |
|--|---|--|--|
| Juegos de percusión corporal   | La sala está preparada con sillas para cada participante, ubicadas en círculo. Durante la explicación de la actividad los alumnos escuchan con atención y así se mantienen durante toda la actividad. Se inicia la actividad, la investigadora propone un patrón rítmico percutado que los alumnos deben copiar con sus palmas. Cuando la investigadora decide pausar el patrón rítmico, uno de los alumnos continúa palmeando, intentando crear una distracción, pero sus compañeros no le hacen caso, y en cambio le piden que pare. Se reinicia la actividad y cuando, pasados unos minutos, se pausa nuevamente, todos lo hacen al mismo tiempo.  | Realizar actividades diferentes<br>Auto reconducción de las conductas disruptivas<br>Control efectivo de las emociones<br>Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos<br>Contribuir a la consecución de metas comunes            | Utilizar patrones rítmicos dentro de un esquema métrico (compás)<br>Utilizar señales verbales para introducir cambios durante la actividad<br>Contribuir a la consecución de metas comunes |
| /PD1, PD3, PD5, PD6  |   |  |  |
| Juegos de percusión corporal   | Sentados en círculo la investigadora propone un patrón rítmico con un movimiento sonoro que representa el esquema de dirección del compás de 3/4, los alumnos deben imitar el movimiento, algunos de los alumnos hablan mientras se desarrolla la actividad. Los números 1, 2 y 3 se introducen como señales verbales que indican que ese movimiento se suprime, esperando el tiempo que le corresponde, sin que haya sonido. Al introducir las señales todos los estudiantes están en silencio realizando la actividad y participando positivamente. Para un último desarrollo de la actividad, el grupo se divide en tres equipos, a cada equipo se le asigna un número (1, 2 o 3), entre todos construyen el movimiento inicial. A la señal de "cambio" rotan los números y cada grupo recibe un nuevo número. Esta actividad permitió que los alumnos conocieran el compás de 3/4 y la ejecución de silencios en general, y como preparación para la lectura de la partitura O Fortuna en particular. | Hablar sin respetar el turno de la palabra<br>Auto reconducción de las conductas disruptivas<br>Control efectivo de las emociones<br>Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos<br>Contribuir a la consecución de metas comunes | Aplicar esta actividad durante los ensayos de las agrupaciones utilizando los instrumentos propios   |
| /PD2, PD3, PD5   |   |  |  |

Tabla 9 (continuación): Resultados sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze

### 2.2.7 Valoración de los resultados y revisión de los principios del diseño

En la búsqueda de una solución aplicable y efectiva, que salve la distancia entre la teoría educativa con el contexto educativo real, según lo propuesto por Nieveen y Folmer (2013), y a la luz de los nuevos datos obtenidos pudimos determinar que los principios del diseño, que se establecieron en el punto 2.2.1, respondieron a la problemática que aborda el presente TFM y contribuyeron al diseño de una primera parte del prototipo de intervención que se ajustó a las necesidades del contexto.

Con el fin de favorecer la transposición del conocimiento, se propuso la implementación de actividades basadas en los principios de la Rítmica Dalcroze durante los ensayos de las agrupaciones, como complemento al programa formativo que se aplicaría durante las sesiones de música.

## 2.3 Prototipo de intervención

El prototipo aquí presentado, como se consignó en los objetivos de la investigación, pretende conocer los efectos metamusicales de la Rítmica Dalcroze en la dirección de agrupaciones instrumentales del Colegio Allué Morer. Su diseño y construcción se realizaron teniendo en cuenta dos perspectivas: su uso inmediato como solución a las problemáticas de las agrupaciones instrumentales del Proyecto *In Crescendo*, y su uso futuro como base para la creación de una intervención replicable en contextos similares.

La aplicación del prototipo se llevó a cabo durante 8 semanas, organizada en dos momentos durante la semana: La clase de música de cada uno de los grupos clase que participan de las agrupaciones instrumentales, con actividades diseñadas para preparar a los alumnos corporal y musicalmente con miras a mejorar su desempeño durante los ensayos, y los ensayos de las agrupaciones instrumentales, con actividades diseñadas para desarrollar habilidades de lectura musical y de improvisación realizadas directamente con el instrumento. Ambos momentos se complementan, siendo el momento de la clase de música el de adquisición de conocimientos y el de los ensayos de las agrupaciones el momento de aplicación y, por tanto, de transposición de los conocimientos adquiridos.

Para el desarrollo de cada actividad se utilizaron herramientas provenientes tomadas de los principios, técnicas y estrategias de la Rítmica Dalcroze, en función de los objetivos musicales y metamusicales propuestos. Su uso como base didáctica metodológica de la intervención nos permite ponerlos a prueba, obtener conclusiones con respecto a su uso en futuras iteraciones lo que podrían constituirse en fundamento para futuras comprensiones teóricas.

Por último, queremos aclarar que las obras y canciones mencionadas con título y nombre del compositor hacían parte del repertorio utilizado por las directoras de las agrupaciones instrumentales y que no fue seleccionado por la investigadora. Sin embargo, teniendo en cuenta que una de las principales características de la EDR es el estar relacionada íntimamente con el contexto, decidimos utilizar este repertorio como para de la intervención, adaptando las actividades diseñadas para contribuir al mejor entendimiento e interpretación de las canciones por parte de los alumnos, haciendo de la intervención una experiencia significativa para agentes educativos y alumnos.

Presentamos en la Tabla 9 el Prototipo de Intervención que incluye las actividades y herramientas utilizadas, en relación con los principios, técnicas y estrategias de la Rítmica Dalcroze y los objetivos musicales y metamusicales.

Prototipo de intervención

Colegio Antonio Allué Morer, Proyecto *In Crescendo*

Actividades dentro de la clase de música

| Tipo                               | Herramientas utilizadas   | Principio/técnica o estrategia de la Rítmica Dalcroze                                   | Objetivos musicales  | Objetivos metamusicales  |
|------------------------------------|---|---|--|--|
| Juegos de percusión corporal       | Cánones y canciones   | El cuerpo como instrumento<br>Experiencias grupales<br>Desarrollo de la escucha activa  | Ejecutar series de patrones rítmicos<br>Mantener un pulso estable  | Comprender patrones y estructuras<br>Contribuir a la consecución de metas comunes                      |
| Juegos con movimientos locomotores | Música improvisada desde el piano<br>Movimiento libre en el espacio<br>Movimiento con pelotas de goma | La música como motivadora, estimuladora y reguladora<br>Desarrollo de la escucha activa | Establecer un pulso estable<br>Reaccionar corporalmente a diferentes estilos musicales<br>Experimentar por medio del cuerpo diferentes conceptos musicales | Manejar efectivamente las emociones<br>Respetar las normas<br>Actuar de manera responsable e informada |

Tabla 9. Prototipo de Intervención

Prototipo de intervención

Colegio Antonio Allué Morer, Proyecto *In Crescendo*

Actividades dentro de los ensayos de las agrupaciones instrumentales

| Tipo                               | Herramientas utilizadas                      | Principio/ técnica o estrategia de la Rítmica Dalcroze | Objetivos musicales  | Objetivos metamusicales   |
|------------------------------------|--|--|--|---|
| Preparación para leer la partitura | O Fortuna (C. Orff)                          |  | Ejecutar los silencios escritos en la partitura  |   |
|                                    | Una más (C. Morales)                         | Disociación  | Leer obras escritas en compás de 3/4   | Contribuir a la consecución de metas comunes  |
| Preparación para leer la partitura | Acento, pulso y división                     | Inhibición   | Aprender la ubicación de las notas en el pentagrama y relacionarlas con su ubicación en el instrumento | Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos |
|                                    | Cuerdas al aire (instrumentos de cuerda)     | Aprendizaje basado en el descubrimiento                | Aprender el nombre de las cuerdas al aire  |   |
|                                    | Playing together so much better (J. de Haan) | Reacción a señales visuales<br>Asociación              | Entrenar el oído para discriminar diferentes patrones rítmicos   |   |
|                                    |  |  | Tocar en conjunto  |   |
| Improvisación con el instrumento   | Cuatro vientos (D. Treubig)                  | Reacción a señales visuales<br>Asociación<br>Imitación | Conocer la ubicación de las notas en el instrumento  | Comprender patrones y estructuras<br>Contribuir a la consecución de metas comunes                         |

Tabla 10 (continuación). Prototipo de Intervención

Con la presentación del prototipo de intervención, que será aplicado y evaluado en la fase de Evaluación y Reflexión concluimos la segunda fase o microciclo.





### 3. Evaluación y Reflexión

El proceso de Evaluación y Reflexión se enfocó en conocer, mediante la aplicación de un prototipo de intervención, si los principios de la Rítmica Dalcroze aportaron soluciones a las problemáticas observadas durante el desarrollo de los ensayos del Proyecto *In Crescendo*, siendo el prototipo de intervención un medio para probar en el contexto de las agrupaciones instrumentales de educación primaria del Colegio Allué Morer las teorías existentes al respecto. Según McKeneey y Reeves (2012), este tipo de enfoque “through interventions” (p. 136) (por medio de intervenciones) pretende generar comprensiones, que puedan fundamentar la construcción de nuevas teorías a la vez que proveer a la práctica de ideas para el desarrollo de nuevas intervenciones.

En nuestro caso, y por tratarse de una EDR que involucra un único mesociclo, las comprensiones resultantes servirán como guía para futuras líneas de intervención en las que se estudie el impacto de las aplicaciones metamusicales de la Rítmica Dalcroze, específicamente el de aquellas relacionadas con el incremento en la motivación de los alumnos pertenecientes a agrupaciones instrumentales. Para este propósito McKeneey y Reeves (2012, p. 138) describen seis focos de evaluación para guiar esta fase (factibilidad, solidez, viabilidad, adecuación al contexto institucional, efectividad e impacto) de entre los cuales elegimos el foco referido a la efectividad que nos permitió evaluar si los principios de diseño (relacionados con los Principios de la Rítmica Dalcroze) aportaron soluciones al problema de investigación cuando la intervención se implementó en la escala para la cual fue diseñada. La evaluación fue realizada por la investigadora, los agentes educativos y los alumnos pertenecientes a las agrupaciones instrumentales. En el último apartado, reflexión, presentaremos los resultados y la discusión, cerrando el capítulo, las conclusiones que darán fin la exposición de la presente investigación.

#### 3.1 Aplicación del prototipo de intervención

El prototipo de intervención se aplicó durante los meses de febrero, marzo y abril de 2019. Las sesiones realizadas durante las clases de música ocuparon toda la hora clase, con una duración aproximada de 50 minutos, mientras que las que ocurrieron durante los ensayos ocuparon una parte del tiempo ya que las directoras

debían cumplir con el montaje de un repertorio previamente establecido para el concierto final. La duración media de las sesiones durante los ensayos de las agrupaciones fue de 25 minutos.

Al igual que en la sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze, los datos se recogieron utilizando la grabación de video a manera de diario de campo, igual al procedimiento mencionado en el punto 2.2.4.1.

### 3.1.2. Aplicación durante las clases de música

Al igual que en la sesión exploratoria de Rítmica Dalcroze, los resultados de las sesiones de Rítmica Dalcroze durante las clases de música demostraron contribuir a la disminución de las conductas disruptivas de los alumnos. En aquellos momentos en los que se presentaron conductas disruptivas estas no se generalizaron, siendo momentos puntuales que rápidamente se reconducían, bien por la investigadora y en varias ocasiones, por los mismos alumnos. Incluso, hubo momentos en los que, sin necesidad de reconducción, el/los alumno/s que estaba incurriendo en una conducta disruptiva, al ver que el resto del grupo seguía trabajando, desistía/n de la conducta y se unía/n a la actividad.

Ciertas actividades debieron ser adaptadas en el momento de la aplicación, pues la edad de los integrantes del grupo clase se presentó como un factor que determinó el desarrollo de las sesiones, siendo los dos grupos de menor edad más receptivos a las actividades que involucraban la creatividad, la imaginación y el espíritu de juego, y el grupo de mayor edad más receptivo a los juegos rítmico – corporales relacionados con la adquisición de los conceptos musicales necesarios para la lectura musical.

### 3.1.2. Aplicación durante los ensayos de las agrupaciones instrumentales

Los resultados de la aplicación del prototipo de intervención variaron en función de la agrupación. Esto debido a las características de los instrumentos que integran cada agrupación. La orquesta está conformada por instrumentos de cuerda frotada, lo cuales coinciden en afinación y características técnicas de ejecución, salvo menores diferencias. Por el contrario, la banda está conformada por instrumentos de viento madera y metal, teniendo entre estos, diferencias significativas de afinación y técnicas de ejecución<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Utilizaremos un símil para explicar la situación, sería algo así como si en la orquesta todos hablan castellano, pero unos hablan castellano de Latinoamérica y otros hablan castellano de España,

Estas diferencias sumadas a la inexperiencia de la mayoría de los alumnos en la ejecución de sus instrumentos hicieron necesaria la readaptación in situ<sup>4</sup> de las actividades, y en la mayoría de las ocasiones la suspensión temprana de la actividad por carecer de sentido dadas las condiciones. Sin embargo, reflejaremos dos actividades que pudieron realizarse parcialmente y que mostraron resultados que dan pie para discusión.

### 3.2 Evaluación

Un primer análisis de los datos recogidos en los videos – diario de campo se realizó con el objetivo de elaborar una presentación que contuviera aspectos relevantes de la aplicación. Esta presentación en formato video contenía ejemplos de los cinco tipos de actividad que se describieron en el Prototipo de Intervención (ver Tabla 9).

Seguidamente, se elaboró una guía de observación, basada en los ítems del cuestionario de autoevaluación de conductas disruptivas y presentado en el punto 2.2.3 del segundo capítulo del presente TFM, con el que se pretendió focalizar la atención de los observadores a la vez que conocer si las conductas disruptivas mencionadas en el proceso de exploración variaban de alguna manera al aplicarse el prototipo de intervención. Además de los comentarios alusivos a las conductas disruptivas, se pidió a los participantes de la evaluación que expresaran opiniones con respecto a la Rítmica Dalcroze y opiniones libres sobre todo el proceso de aplicación. La guía de observación puede consultarse en el Anexo 5.

Los agentes educativos visualizaron la presentación individualmente en presencia de la investigadora y sus comentarios fueron recogidos mediante la grabación de audio. De otro lado, se invitó a quince alumnos de los diferentes grupos clase y pertenecientes a las agrupaciones instrumentales a visualizar la misma presentación en video. Para motivar la conversación entre los alumnos sobre los temas pertinentes a la evaluación del prototipo de intervención, la investigadora pronunció cinco detonadores:

---

mientras que en la banda las trompetas hablan italiano, los clarinetes hablan francés, las trompas hablan japonés, las flautas hablan castellano y los trombones hablan portugués.

- En el cuestionario que rellenasteis al principio de la investigación, dijisteis que algunas de las conductas disruptivas se repetían a menudo o siempre, ¿estáis de acuerdo? ¿por qué creéis que puede pasar esto?
- Observé que durante los ensayos en los que hacíamos ejercicios de rítmica, las conductas disruptivas desaparecían o disminuían. Vuestras tutoras y directoras, que vieron el mismo video que vosotros veréis, se han quedado sorprendidas por el buen comportamiento, por la atención y motivación que se veía de parte de vosotros y que, aunque algunos a veces, se os veía un poco despistados, esto no se contagiaba a los demás, y terminabais todos trabajando en equipo. ¿Qué opináis sobre esto?
- ¿Creéis que las clases de Rítmica Dalcroze os han aportado algo?
- ¿Qué se puede mejorar del proceso de la investigación?
- ¿Qué os gustaría saber sobre la investigación? ¿Tenéis alguna duda?

Chávez (2013) recomienda incluir preguntas en los detonadores utilizados para incitar a los participantes de grupos de discusión a una conversación abierta sin que se sientan en un interrogatorio. Sin embargo, se tomó la decisión de incluir preguntas abiertas que, dado el contexto, motivarían con seguridad la conversación.

### 3.3 Reflexión: resultados y discusión

Presentamos a continuación, los resultados manifiestos en las conductas de los estudiantes durante cada uno de los cinco tipos de actividad, estableciendo relación directa entre los efectos observados (habilidades involucradas y conductas disruptivas) con los principios de diseño del prototipo de intervención, y los principios, técnicas y estrategias de la Rítmica Dalcroze utilizados. Se ofrecen extractos de diario de campo que ofrecen una descripción de cada actividad, comentarios de alumnos y agentes externos, y las interpretaciones de la investigadora a manera de discusión.

#### 3.3.1 Juegos de percusión corporal – Sesión clase de música

I

Principios, técnicas, estrategias

- El cuerpo como instrumento
- Experiencias de interacción social
- Desarrollo de la escucha activa

- Imitación

#### Principios de diseño

- PD1, PD3, PD5, PD6

#### Objetivos metamusicales alcanzados

- Realizar actividades diferentes
- Auto reconducción de las conductas disruptivas
- Control efectivo de las emociones
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Contribuir a la consecución de metas comunes

#### Objetivos musicales alcanzados

- Mantener un pulso estable

#### Descripción de la actividad (extracto del diario de campo)

La sala está preparada con sillas para cada participante, ubicadas en círculo. Durante la explicación los alumnos escuchan con atención. Se inicia la actividad, la investigadora propone un patrón rítmico percutido con baquetas de batería que los alumnos deben copiar con sus palmas. La investigadora hace una pausa para dar una indicación y uno de los alumnos continúa palmeando, intentando crear una distracción, pero sus compañeros no le hacen caso, y en cambio le piden que pare. Se reinicia la actividad, pero esta vez el patrón rítmico lo propone uno de los alumnos. El grupo reacciona positivamente. Pasados unos minutos, se pausa nuevamente para escoger un nuevo líder y en esta oportunidad nadie continúa palmeando. Se completa la actividad después de que varios alumnos han ocupado el papel del líder.

#### Comentarios agentes educativos y alumnos

- "En relación al comportamiento genérico, creo que están bastante concentrados en este momento, creo que no están jugando, o sea, juegan un poquito, digamos, pero están manteniendo la atención. Responden bien al trabajo que están realizando otros compañeros" A.E.5
- "La atención es estupenda, es muy buena, porque normalmente, ya sabes, tienen la atención muy dispersa, en esta actividad no, están todos mirándote" A.E.4
- "En este caso la música les ensalza el orgullo propio, de decir: se hacerlo, soy capaz de hacerlo, y lo voy a hacer muy bien. La música los motiva" A.E.5
- "En esta clase aprendimos a trabajar en equipo. Antes al hacer cosas juntos siempre nos salían mal" A30
- "En las clases de música nos motivaba estar con los amigos y reír, y también aprendíamos" A9

## Discusión

Las experiencias de interacción social que ofrece la Rítmica Dalcroze contribuyen a la auto reflexión y auto direccionamiento. En un estudio al respecto de la relación entre el sonidos y las emociones Juslin (2013) describió como los individuos no solo sincronizamos nuestros movimientos con la música sino también con aquellas personas con quienes compartimos dicha experiencia, generando sentimientos de comunión e integración. Según Grandjean y Labbé (2017) estos lazos que nacen de la interacción social a través de la música podrían explicar las experiencias de profundos sentimientos que relatan quienes asisten a un concierto o participan de grupos de danza o de música.

## II

### Principios, técnicas, estrategias

- Automatismos
- Reacciones rápidas a estímulos verbales
- Inhibición e incitación
- Aprendizaje basado en el descubrimiento
- Espíritu de juego
- Experiencias de interacción social

### Principios de diseño

- PD2, PD3, PD5

### Objetivos metamusicales alcanzados

- Auto reconducción de las conductas disruptivas
- Control efectivo de las emociones
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Contribuir a la consecución de metas comunes

### Objetivos musicales alcanzados

- Experimentar el silencio en música
- Lectura de patrones rítmicos que contienen silencios con notación rítmica convencional

### Objetivos musicales alcanzados

- Mantener un pulso estable
- Ejecutar series de patrones rítmicos

### Descripción de la actividad (extracto del diario de campo)

Sentados en círculo la investigadora propone un patrón rítmico con un movimiento sonoro que representa el esquema de dirección del compás de 3/2, los alumnos deben imitar el movimiento, algunos de los alumnos hablan mientras se desarrolla la actividad. Los números 1, 2 y 3 se introducen como señales verbales que indican que ese movimiento se suprime, esperando el tiempo que le corresponde, sin que haya sonido. Al introducir las señales todos los estudiantes están en silencio realizando la actividad y participando positivamente. Para un último desarrollo de la actividad, el grupo se divide en tres equipos, a cada equipo se le asigna un número (1, 2 o 3), entre todos construyen el movimiento inicial. A la señal de "cambio" rotan los números y cada grupo recibe un nuevo número. La sesión termina con la lectura de diferentes patrones rítmicos en el compás de 3/2 en el que se combinan silencios con blancas, permitiendo a los alumnos conocer el compás de 3/2 y la ejecución de silencios en general, y como preparación para la lectura de la partitura O Fortuna en particular.

#### Comentarios agentes educativos y alumnos

- "Os habéis dado cuenta ahora de que no saben partitura, no saben solfeo, pero es que, a lo mejor no nos hemos adaptado a ellos desde el principio, cosa que, en esta intervención, vas muy poquito a poco, adaptado a las circunstancias" A.E.2
- "El lenguaje corporal y la percusión corporal captan su atención, a través de eso han logrado concentrarse y continuar la clase de mejor manera" A.E.5
- "Esta actividad grupal les viene muy bien, porque algunos tienen mucha iniciativa y eso ayuda a otros que están más rezagados, que a lo mejor solos no lo harían" A.E.6
- "Los ejercicios de la Rítmica Dalcroze tienen efecto en los alumnos. Yo creo que sí que se solucionan muchas conductas disruptivas por la naturaleza de las actividades que parten del ritmo, que es mucho más directo, más seguro para ellos, no es lo mismo cantar o tocar con el instrumento que hacer un ritmo" A.E.7
- "Ahí aprendimos cosas de música jugando y nos divertíamos" A40
- "Conservan el nivel de concentración a lo largo de las tareas, incluso, cada vez eran más difíciles los cambios y ellos no perdían el nivel de concentración, quizás por eso" A.E.1

#### Discusión

Los conceptos teóricos del lenguaje musical requieren de procesos de abstracción complejos que pueden resultar incomprensibles. El uso de técnicas y estrategias, provenientes de la Rítmica Dalcroze, tales como la reacción rápida y los automatismos propician la experiencia de los conceptos musicales antes de llegar a su comprensión teórica. Juntunen y Hyavönen (2004) hacen un paralelo entre las ideas filosóficas de Merleau-Ponty y los hallazgos empíricos de Jaques-Dalcroze.

Para el primero el cuerpo es el manera primaria de aprendizaje; para el segundo, la experimentación corporal, previa a la teorización o análisis, aporta un entendimiento concreto que prepara al abstracto o conceptual, eliminando el supuesto Cartesiano que separaba la mente del cuerpo, para dar paso a una concepción holística del individuo en la búsqueda del equilibrio de ambas dimensiones.

### 3.3.2 Juegos con movimientos locomotores – Sesión clase de música

I

Principios, técnicas, estrategias

- Relaciones tiempo, espacio y energía
- Asociación, Espíritu de juego
- Experiencias de interacción social

Principios de diseño

- PD2, PD3, PD5, PD6

Objetivos metamusicales alcanzados

- Actuar de manera responsable e informada
- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros

Objetivos musicales alcanzados

- Experimentar corporalmente las diferentes duraciones de los valores rítmicos
- Establecer un pulso estable

Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

La investigadora muestra un movimiento que será parte de una canción. Una instrucción sobre el comportamiento es que no debe haber ningún contacto físico con los compañeros mientras se ejecute el movimiento el cual implica la locomoción, con un número de pasos definidos y movimientos de brazos relacionados con los pasos. El lugar para asignado para la locomoción es el espacio que está en el medio de las sillas y las señales que motivadoras son indicadas únicamente por el piano. Los alumnos respetaron a sus compañeros, sin que existieran contactos físicos disruptivos entre ellos. Respetaron las reglas de la actividad, respondiendo a las señales musicales sin necesidad de dar indicaciones verbales.

Comentarios agentes educativos y alumnos

- “Yo creo que este método es muy acertado con este tipo de niños: un método corporal, un método globalizado, un método desde lo físico y desde lo real, porque a ellos les cuesta mucho la abstracción. Entonces la



música, las notas musicales son muy abstractas para ellos, por eso me imagino al hacerla física, corporal y tangible les encanta, porque la música además la tienen en vena. Lo que sucede muchas veces yo creo que no entienden el concepto y se aburren” A.E.2

- “Las actividades son dinámicas para ellos. Es una actividad en la que participan y siempre que ellos participan están pendientes porque quieren hacerlo bien. Ojo, que es que eso no se puede olvidar, estos niños darán mucha guerra, pero ellos siempre quieren hacerlo bien. Y está relacionado con el autoestima, si ellos tienen posibilidad de hacerlo bien, no lo van a hacer mal, quieren hacerlo bien, entonces te miran.” A.E.2
- “Las actividades se han adecuando mucho a las necesidades que tienen ellos porque no van al mismo ritmo que a lo mejor puedan ir en otro colegio” A.E.3
- “Creo que ha aprendido cosas que van más allá de la música, a lo mejor los alumnos no se dan cuenta todavía, pero yo creo que sí” A.E.1
- “Cuando estabas con el piano hacías muchas notas y teníamos que aprender a oír” A51

## Discusión

Dentro de las características de una sesión de Rítmica Dalcroze está el buscar la independencia del alumno, por medio de actividades escalonadas que le permitan ganar confianza y utilizar el conocimiento y las habilidades de los que dispone. En un artículo titulado Escuela, música y alegría, incluido en el libro *Rhythm, Music & Education*, Jaques-Dalcroze (2000) expone el papel determinante de la educación impartida en la escuela como preparación para la vida, mediante el entrenamiento de cuerpo, mente, voluntad y sensibilidad, en la búsqueda de un desarrollo del temperamento de los individuos. Este entrenamiento, según el autor, debería ser simultáneo y equilibrado, sin desfavorecer a ningún factor en beneficio de otro. (Jaques-Dalcroze, 1916)

## II

### Principios, técnicas, estrategias

- Relaciones tiempo, espacio y energía
- Respuesta a estímulos musicales
- Experiencias de interacción social
- Desarrollo de la escucha activa
- Uso de la imaginación, improvisación e inventiva

## Principios de diseño

- PD1, PD2, PD3, PD5, PD6

## Objetivos metamusicales alcanzados

- Actuar de manera responsable e informada
- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros
- Manejar y resolver conflictos
- Auto reflexión
- Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades

## Objetivos musicales alcanzados

- Reaccionar corporalmente a diferentes estilos musicales

## Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

Los alumnos están distribuidos libremente por el espacio, que es cuatro veces más extenso que en la actividad de juegos con movimientos locomotores I. Los alumnos inician un movimiento libre, repetitivo. La investigadora toca con el piano, interpretando el movimiento de alguno de los alumnos. La indicación es: nos quedamos congelados si el piano no toca nuestro movimiento y señalamos a la compañera o compañero aludido por la música e imitamos su movimiento. Los alumnos participaron con movimientos variados, haciendo uso de su creatividad. Hubo un contacto físico en el que un alumno golpeó con su mano a una compañera sin querer, situación que dio pie para reflexionar sobre la necesidad de controlar el cuerpo y ser conscientes de los movimientos. La actividad continuó sin accidentes ni interrupciones.

## Comentarios agentes educativos y alumnos

- "En cuanto a los ítems de la lista de chequeo muy bien. Está bien que pongas estas variables porque son las que ellos, de alguna manera, han puesto que eran las peores, pero que, en realidad, yo por lo menos hasta ahora, muy bien" A.E. 3
- "Estás con todos y haces la señal de empezar y empiezan y haces la señal de parar y paran. Me gusta muchísimo comprobar que algunos de los alumnos ya saben automáticamente qué hacer" A.E.4
- "Ellos crean la música a través de tus movimientos" A.E.4
- "Este método muestra que tenemos que cambiar el camino para llegar a los resultados que queremos lograr, porque los mismos alumnos reaccionan positivamente, se sienten motivados. La rítmica corporal los motiva mucho" A.E.7
- "A mí me han gustado las actividades de movimiento, en general las clases han estado muy bien, pero me gustaban más estas en las que tocabas el piano, porque había más música" A42

- “La Rítmica nos hace aprender cosas como concentrarnos, estar en equipo con los compañeros, a respetar a los compañeros” A29

### Discusión

En esta actividad se encuentra un desarrollo con respecto a la de los Juegos locomotores I. Para la ocasión la distribución del espacio permite mayor libertad de movimiento y no hay restricciones en cuanto al número de pasos o las partes del cuerpo que se pueden involucrar. Retomando la idea del uso de actividades escalonadas, encontramos en Comeau (1995) un comentario sobre la aplicación de las ideas de Pestalozzi<sup>5</sup> en la enseñanza musical, quien consideraba que el aprendizaje debía ser planteado paso a paso, yendo de lo conocido a lo desconocido. Según Jaques-Dalcroze (2000) el entrenamiento progresivo de las conexiones nerviosas conduce a la canalización de la energía lo que permite al individuo explorar su potencial, incrementando la flexibilidad y habilidades necesarias para propósitos de la ejecución musical.

### III

#### Principios, técnicas, estrategias

- Relaciones tiempo, espacio y energía Espíritu de juego
- Respuesta a estímulos musicales Experiencias de interacción social  
Desarrollo de la escucha activa
- Uso de la imaginación, improvisación e inventiva
- Aprendizaje basado en el descubrimiento

#### Principios de diseño

- PD1, PD2, PD3, PD5, PD6

#### Objetivos metamusicales alcanzados

- Actuar de manera responsable e informada
- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros
- Manejar y resolver conflictos
- Auto reflexión
- Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades
- Conocer las normas y procedimientos de clase, y los derechos derivados de estas

#### Objetivos musicales alcanzados

- Establecer un pulso estable
- Reaccionar corporalmente a diferentes estilos musicales

#### Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

---

<sup>5</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), pedagogo Suizo, considerado el padre de la pedagogía popular moderna

La clase está preparada sin sillas, con el espacio que se puede usar delimitado por bancos y con unas pelotas de goma organizadas en un montón al lado del piano. Los alumnos entran en la clase corriendo, muy exaltados. La investigadora da la instrucción de sentarse en círculo en el suelo, pero tres alumnos no siguen la instrucción y se dirigen al montón de pelotas. Dos de ellos, al recibir una amonestación de la investigadora se sientan con el resto del grupo, pero el tercero empieza a jugar fútbol. La investigadora le pide al alumno que le entregue la pelota, pero este continúa jugando. Sus compañeros también le piden que entregue la pelota. Pasados unos minutos el alumno entrega la pelota y se une a sus compañeros en el círculo. La investigadora se sienta en el círculo e indica que el uso de las pelotas tendrá que posponerse hasta que el grupo esté en condiciones para utilizarlas. Les recuerda que hay unas pautas de comportamiento y que ninguno está obligado a quedarse, que la participación es voluntaria y que el no participar no tiene ninguna consecuencia para los alumnos. Pregunta: “¿Hay algo que queráis decir sobre lo que acaba de pasar”, a lo que el A48 responde: “Cuando nos aburrimos metemos la pata”, la investigadora lanza otra pregunta: “¿Y qué otra manera tenéis para hacerme saber que os estáis aburriendo?”. A19 responde: “Te lo decimos, oye profe no nos gusta este juego”, “Vale, y eso está muy bien decirlo. En este momento me gustaría que me dijerais: Carolina yo entro en la clase haciendo desorden porque...”. A19 toma la iniciativa y dice “Entramos nerviosos porque veníamos del patio, estábamos haciendo Arteterapia” el resto de los compañeros asiente con gestos o palabras, dejando ver que están de acuerdo con esta declaración. La investigadora responde: “Vale. ¿Qué actividad me sugerís para concentrarnos y empezar bien la clase?” A56 responde “Entrar otra vez de nuevo”, la investigadora acepta la sugerencia y los alumnos salen de la sala e ingresan nuevamente, esta vez siguiendo las indicaciones de la investigadora.

La investigadora explica que hoy trabajarán con pelotas y entrega una a cada alumno. Dice: “El piano nos dirá lo que vamos a hacer”. Con una señal del piano los alumnos se levantan o se sientan. La investigadora dice: “Escuchamos el piano y hacemos lo que la música nos pida, cuando sepáis lo que debéis hacer podéis empezar”. Los alumnos escuchan y después de dos repeticiones del patrón empiezan a botar las pelotas. Cuatro alumnos lo hacen acertadamente y la investigadora indica que el grupo debe imitarles. La investigadora hace preguntas sobre la altura de los sonidos tocados por el piano, y A30 dice “uno es grave y los demás agudos”. La investigadora toca nuevos patrones y los alumnos deben encontrar maneras de reflejarlos utilizando la pelota y el desplazamiento. Los alumnos respetaron las normas sobre el uso de las pelotas participando de la actividad con una actitud positiva.

Comentarios agentes educativos y alumnos

- “La verdad es que estaban centrados en la tarea que estabas proponiendo, sí que es cierto que había algunos que estaban por alguna zona hablando y comentando, pero en el momento que tenían que realizar la tarea sabían lo que tenían que hacer” A.E.1

- “En la intervención se tuvo muy en cuenta a los alumnos, lo de haberlos observado primero sirvió para saber un poco que son niños que son inquietos que se distraer, y se supo adaptar a los niños de este colegio” A.E.3
- “Veo que en silencio, y sin decir nada, se van colocando, se ve que estás esperando, ellos saben que tú estás esperando y hasta que no estén colocados y se están colocando esperando a que tú empieces” A.E.4
- “Me ha gustado muchísimo. Cuándo preguntas, ¿qué nota va la primera, la grave o la aguda? Y te responde un alumno que no suele estar atento, pero te responde y te responde bien, y tú se lo dices deprisa y él te responde deprisa, entonces al hacer esto él, los demás como que se ponen las pilas” A.E.4
- “Estaban nerviosos cuando entraron, pero después ya no, queríamos hacer la actividad porque era chula, divertida” A9
- “Es muy interesante ver cómo ellos mismos proponen la manera de solucionar el problema que se presentó” A.E.5
- “Esta clase era divertida, nos lo pasábamos bien y aprendíamos algo” A30
- “Si es difícil pero divertido, estamos atentos a eso” A5
- “Hemos aprendido a respetar a los compañeros cuando están hablando, para escuchar” A15

## Discusión

Las conductas disruptivas tienen diferentes detonantes, como se observó en el desarrollo de esta actividad. Sin embargo y, en parte, gracias a la motivación que la sesión de Rítmica Dalcroze representa para los alumnos, se presentó una oportunidad para invitar a la reflexión y a la auto reconducción de las conductas disruptivas que los alumnos manejaron demostrando un alto nivel de compromiso, capacidad de trabajar en equipo y herramientas para la solución de conflictos. Las decisiones que tomaron como grupo y el comportamiento posterior durante el desarrollo de la actividad demostraron su conocimiento de las normas, derechos y deberes involucrados en el funcionamiento de las clases. Para Jaques-Dalcroze (2000) el interés que el juego despierta en los niños atrae su instinto de análisis y el maestro debe aprovechar esta situación para mantener en estado de alerta a la curiosidad de los alumnos. El juego es una fuente de alegría la cual, para Jaques-Dalcroze, constituye una poderosa fuente de todo estímulo mental. “I look upon joy as the most powerful of all mental stimuli” (p. 100)

### 3.3.3 Preparación para leer la partitura – Sesión ensayo

I

Principios, técnicas, estrategias

- Aprendizaje basado en el descubrimiento
- Desarrollo de la escucha activa
- Inhibición

- Experiencias de interacción social

#### Principios de diseño

- PD1, PD2, PD3, PD5, PD6

#### Objetivos metamusicales alcanzados

##### Usar el lenguaje de forma interactiva

- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Contribuir a la consecución de metas comunes

#### Objetivos musicales alcanzados

- Tocar en conjunto
- Entrenar el oído para discriminar diferentes patrones rítmicos

#### Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

La investigadora explica la actividad, se trata de pasar un mensaje consistente en un patrón rítmico (actividad que se hizo en la sesión exploratoria). Esta vez el patrón rítmico provenía de la canción que ensayarían en la sesión y el mensaje, en vez de pasarlo con las palmas lo pasaron con el instrumento. La investigadora pregunta: “¿Os acordáis del juego? ¿Qué pasaba con el cuerpo? ¿Cómo estábamos sentados?” A lo que los alumnos responden modificando su postura y dicen “Así”, la investigadora continúa, “y ¿qué pasaba con quien no estaba bien sentado?” A44 responde “que el mensaje llegaba tarde”, “le dolía la espalda” (A8) “que no tenía la conexión” (A25). La investigadora dice: “voy a observar a ver quién se sienta como me sentaba yo”, e inmediatamente los alumnos se sientan adecuadamente para tocar. La investigadora inicia la actividad pasando el “mensaje” a los clarinetes, estos empiezan a tocar, pero el patrón que tocan no es igual al del mensaje. La investigadora pausa la actividad y pregunta a todo el grupo “¿Podéis hacer el ritmo con las palmas para ayudar a los clarinetes?” todos palmean el patrón rítmico. La investigadora pide al grupo que continúe palmeando mientras los clarinetes tocan. En este momento la actividad cambia, el objetivo no será el de pasar un mensaje, uno por uno, sino que cada grupo de instrumentos, ayudados por el resto de los compañeros, ejecutarán el patrón, un grupo a la vez, para, al final, tocar el patrón todos juntos. Aunque la actividad cambio de objetivos, y las estrategias provenientes de la Rítmica Dalcroze utilizadas fueron otras, se logró el objetivo gracias al esfuerzo grupal.

#### Comentarios agentes educativos y alumnos

- “Yo me he quedado alucinada, porque los que parece que suelen estar más distraídos, A8, por ejemplo, me he quedado alucinada. Y luego tenías a dos, A23 y A24, que sí que estaban hablando entre ellos, pero

estaban hablando de lo que estaban haciendo en clase, con lo cual estaban atentos” A.E. 3

- “Me llama la atención, que me ha gustado, que lo hace A43 y los demás están mirándole. Entonces, A43 lo hace, y en el momento que A37 lo hace mal, rápido, ellos se sonríen porque han visto que ya lo ha hecho mal, y cuando lo hace A12 mal, dices tú: “Esto no está bien”, y dice A15 “Ay profe, desde A12 que no estaba bien”, entonces estaban atentos, estaban pendientes de lo que estaban haciendo, sí que se han dado cuenta de que faltaba una parte” A.E.4
- “El método hace que tengan claras las cosas y que presten atención, que eso creo que es lo fundamental, porque no estamos hablando de dificultad, sino que estamos hablando de actitud, que es continuamente el problema de los ensayos, y considero que es una buena forma de que ellos estén presentes en cada ritmo, y que sepan que, teniéndolo claro saben cómo realizarlo sin ningún esfuerzo. Entonces ellos también con eso se ven recompensados a la hora de tocar y decir: va, pues ya sé tocar este ritmo, aunque sea la cosa más sencilla del mundo, pero yo creo que ellos se sienten más realizados haciendo este tipo de trabajo” A.E. 5
- “Nos portamos bien porque hay que estar concentrados en aprenderse la canción, en escuchar la canción, en lo que te dice el profesor” A34
- “Después de hacer los ejercicios de Rítmica han trabajado con mucha más concentración, mucho más eficaz el trabajo, [...] sí que ayuda bastante, digamos que para que organicen sus ideas musicales” A.E.5
- “Una cosa que quería decir, es que creo que este trabajo que aparentemente tan sencillo, que considero que no lo es, pero quizá les ayude también a hacer piña, en cuanto a hacer grupo. Al simplificarlo todo mucho más ellos se sienten identificados y se sientan orgullosos de que lo que están tocando suena bien” A.E.5

## Discusión

La experiencia vivida durante las sesiones de música evoca en los alumnos sensaciones corporales que los llevan a conseguir una postura corporal adecuada para el ensayo y el reconocimiento y la correcta ejecución de patrones rítmicos. Por cuestiones de la falta de experiencia de los alumnos con su instrumento, en especial del grupo de los clarinetes y trombones, la actividad cambia el objetivo inicial de “aprender la ubicación de las notas en el pentagrama y relacionarlas con su ubicación en el instrumento” a “entrenar el oído para discriminar diferentes patrones rítmicos”. Se presenta una oportunidad para aprender que las agrupaciones son un esfuerzo conjunto, en el que todos son igual de importantes y que, cuando alguno no tiene las capacidades necesarias para conseguir un objetivo de manera individual, el esfuerzo grupal puede contribuir a la solución. Continuando con las ideas de Jaques-Dalcroze (1930), el conocimiento teórico de la música pierde sentido si su fin no es el de estimular el amor al arte. Y este se cultiva gracias a la

participación en agrupaciones musicales, sean coros, bandas, orquestas, u otro tipo de conjuntos, que genera simpatía por el esfuerzo de los otros, respeto a los compañeros y el deseo de trabajar juntos para el progreso común.

## II

### Principios, técnicas, estrategias

- Aprendizaje basado en el descubrimiento
- Desarrollo de la escucha activa
- Inhibición
- Experiencias de interacción social
- Asociación

### Principios de diseño

- PD4, PD5, PD6

### Objetivos metamusicales alcanzados

- Usar el lenguaje de forma interactiva
- Usar la información de manera crítica
- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Contribuir a la consecución de metas comunes
- Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades

### Objetivos musicales alcanzados

- Aprender la ubicación de las notas en el pentagrama y relacionarlas con su ubicación en el instrumento

### Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

La investigadora les entrega la partitura de la canción “Una más”, que fue escrita por la investigadora para esta agrupación. La investigadora pide a cada sección (flautas, clarinetes, trompas, trompetas y trombones) que toque la primera nota que tienen en la partitura. Tocan todos a la vez. La investigadora pregunta ahora “¿cuál es la nota que le sigue a la que habéis tocado?”, como son notas diferentes en cada sección, responden por turnos. Aclaradas las notas que tienen que tocar, la investigadora asigna gestos de sus manos, una para cada una de las dos notas que tocarán. Para asegurarse de que entendieron la actividad les pide que digan en voz alta la nota que indicada por el gesto de sus manos. Los alumnos lo hacen correctamente. La investigadora les pide que se preparen para tocar con sus instrumentos. Cuando sus manos asumen la posición acordada los estudiantes tocan la nota correcta ejecutando los cambios rítmicos que el gesto de la investigadora indica. La investigadora cambia al gesto de la segunda nota y los alumnos reaccionan cambiando también de nota. Ahora la investigadora intenta ir un paso adelante, alternando los dos gestos, para que los alumnos adquieran agilidad en el cambio de las notas. Sin



embargo, las trompetas están confundidas y no recuerdan cómo deben tocar la segunda nota. En ese momento la actividad debe cambiar. Ahora se jugará solo tocando una nota, ejecutando diferentes patrones rítmicos que enseñe la investigadora o dejando de tocar cuando esta lo indique, y para tal fin se dividió a la agrupación en dos grupos a cada uno le corresponde un gesto. Este cambio permitió terminar la actividad. Los alumnos fueron pacientes y flexibles para aceptar los cambios y mantuvieron una actitud de escucha y participación positiva todo el tiempo.

#### Comentarios agentes educativos y alumnos

- “Yo me he dado cuenta de que lo que se nota es que ellos han hecho esos movimientos antes contigo. Porque si te fijas, A43 y A53, ya lo están haciendo. Es que lo he pensado, como lo han hecho en los talleres [sesiones en la clase de música], ellos ya saben de qué va, ¿sabes? Y yo creo que el hecho de que, cuando tú te mueves ellos hagan el sonido, yo creo que es porque han interiorizado los movimientos, porque llama mucho la atención la rapidez con la que cambian de una nota a otra con uno de tus movimientos” A.E.4
- “Cuando se termina el ejercicio, le dices a un alumno “muy bien el fa “. Cuando has dicho esto, te das la vuelta, no los miras, pero ellos se quedan callados, es decir, que la afirmación de “muy bien el fa” hace que los demás estén pendientes y callados, mirándote a ti” A.E.4
- “Los días que teníamos sesión de Rítmica Dalcroze en el ensayo, considero que han sido en general los mejores ensayos, entonces valoro positivamente la intervención, porque al verse realizados con los ejercicios, han llegado a tocar la partitura que nos correspondiera con otro espíritu, con otra idea. Entonces creo que ha sido totalmente positivo. Esto es como todo, cuando a ti algo te sale bien, te motiva a hacer más cosas y cuando estás entendiendo una cosa te motiva a continuar con la misma concentración. Los días que no hemos tenido Rítmica lo he notado mucho, me ha costado muchísimo más arrancar la clase, llegar al estado de concentración” A.E.5
- “Creo que el camino es intentar gamificar el ensayo y, sobre todo, partir de los conocimientos que tienen que son muy bajos, y del interés que tienen que es bajo también, algunos tienen actitud de recreo, y es verdad que con este método se ha ido fraguando” A.E.7
- “En esta clase sabemos que podemos hacer las cosas bien, y por eso las hacemos. Hay otras en las que no hacemos nada bien, entonces mejor no hacer nada” A6

#### Discusión

Las actividades derivadas de los Principios de la Rítmica Dalcroze preparan a los alumnos para la ejecución musical, corporal y mentalmente. La sensación que produce el poder lograr los objetivos propuestos motiva a los alumnos a trabajar en la consecución de nuevas metas, sin importar el desafío

que estas supongan, pues el saberse capaces los empodera. En una investigación realizada por Sutela, Juntunen y Ojala (2016) muestra como una intervención de música y movimiento, basada en la Rítmica Dalcroze, ofrecía oportunidades igualitarias para que los estudiantes participantes experimentaran con la música, demostrando sus habilidades y conocimientos musicales, además de beneficios a nivel emocional y social, gracias a las experiencias de interacción social relacionadas con el método.

### III

#### Principios, técnicas, estrategias

- Aprendizaje basado en el descubrimiento
- Desarrollo de la escucha activa
- Respuesta rápida a estímulos visuales
- Asociación

#### Principios de diseño

- PD1, PD2, PD3, PD5, PD6

#### Objetivos metamusicales alcanzados

- Usar el lenguaje de forma interactiva
- Usar la información de manera crítica
- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Contribuir a la consecución de metas comunes
- Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades

#### Objetivos musicales alcanzados

- Tocar en conjunto
- Ejecutar los silencios escritos en la partitura
- Leer obras escritas en compás de 3/4

#### Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

La investigadora enseña con un violín, sin explicaciones verbales, lo que los alumnos deben hacer. Se trata de tocar con el arco una cuerda dos veces y con los dedos de la mano izquierda golpear cuatro veces el diapasón del instrumento. Los alumnos la imitan, pero no todos lo hacen al tiempo. La investigadora pregunta "Alguien sabe, además de tocar con el arco, ¿qué más estaba haciendo yo?", A4 responde "tocabas con los dedos". La investigadora reinicia la actividad y esta vez los alumnos tocan todos juntos. La investigadora propone un ejercicio que supone un desarrollo de la actividad. Enseña con gestos, sin hablar, lo que los alumnos deben tocar, todos observan con atención en absoluto silencio, algunos de ellos, sin tocar los instrumentos van siguiendo los movimientos. La investigadora les pide que se preparen para tocar, pero varios alumnos no adoptan una posición adecuada para tocar, razón por la cual

la investigadora les enseña la posición que deberían tener y todos adoptan una postura correcta. Terminado el ejercicio la investigadora explica que harán un ejercicio más y nuevamente lo enseña con gestos y sin hablar. El A42 pide la palabra y dice “¿me lo puedes repetir un momento profe? A lo que la investigadora responde afirmativamente procediendo nuevamente a enseñar el ejercicio gestualmente. Se termina la actividad con la realización de la actividad al completo y con la adición de desarrollos que fueron posibles gracias al nivel de conocimiento de los alumnos sobre la ejecución de sus instrumentos y el ambiente de atención y concentración que se conservó durante toda la actividad.

#### Comentarios agentes educativos y alumnos

- “Me llama la atención que uno de los alumnos se ha perdido y te ha pedido ¿Me lo repites? Me llama la atención porque por lo general, su nivel de atención dentro del aula ordinaria no es tanto como para decir ¿Me lo repites?” A.E.1
- “En el aula regular han empezado a estudiar esta canción en clase, de la manera que lo hacían en los ensayos” A.E.2
- “No se ven estas conductas [señalando a la lista de chequeo] porque las actividades tenían un ritmo asequible de aprendizaje, y los alumnos tienen confianza para preguntar, lo que no pasa en otros momentos” A.E.2
- “La metodología focaliza totalmente la atención de ellos. Al final, a través de los gestos, porque si te das cuenta no habla absolutamente ninguno y están todos continuamente mirándote, porque en el momento que dejen de estar atentos y de mirarte, van a estar perdidos, no saben lo que tienen que hacer. Me parece muy interesante” A.E.3
- “Me gusta muchísimo escuchar el silencio, no se oye hablar, están en silencio, y todos mirándote a ti y hables o no hables están en silencio, están esperando” A.E.4
- “Creo que no es que se solucionen las conductas disruptivas porque aprenden a no interrumpir a la profesora, sino que se solucionan porque están a una cosa que ya comprenden, que ya la tienen cerca, de la otra forma es como muros que se ponen, y mientras paso de muro en muro, hablo, me levanto de la silla, etc.” A.E.7
- “Si no hubiéramos hecho los ejercicios de las clases de música los ensayos no hubieran funcionado igual” A15
- “Esta canción me gusta porque me hace saltar de la silla” A25
- “Depende de la partitura, estamos más motivados” A42
- “Cuando hacemos preguntas de lo que la profe está explicando es porque estamos prestando atención” A47

#### Discusión

En los Principios de su sistema de educación musical, Jaques-Dalcroze (2000) propone a la música como protagonista: la música es motivadora,

estimuladora y reguladora de todo el proceso de aprendizaje y de experiencia corporal. Para Jaques-Dalcroze la música es una fuerza psíquica que, al ser un producto de las funciones creativas y expresivas del individuo, conecta con sus funciones vitales en un proceso regulador y estimulador.

#### IV

##### Principios, técnicas, estrategias

- Aprendizaje basado en el descubrimiento
- Desarrollo de la escucha activa
- Respuesta rápida a estímulos visuales
- Asociación

##### Principios de diseño

- PD2, PD3, PD5

##### Objetivos metamusicales alcanzados

- Usar el lenguaje de forma interactiva
- Usar la información de manera crítica
- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Contribuir a la consecución de metas comunes
- Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades

##### Objetivos musicales alcanzados

- Aprender el nombre de las cuerdas al aire
- Entrenar el oído para discriminar diferentes patrones rítmicos
- Tocar en conjunto

##### Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

La investigadora explica que palmeará unos patrones rítmicos y que los alumnos deben imitar el patrón rítmico palmeado tocándolo en cualquier cuerda de su instrumento. Se desarrolla la actividad correctamente gracias a que los alumnos tuvieron una actitud de trabajo y concentración constante. La investigadora propicia una posibilidad de análisis al preguntar "quién sabe cuántos ritmos diferentes hemos hecho", los alumnos responden "dos", "tres", "cinco". Como no hay un acuerdo, la investigadora palmea un patrón y repite la pregunta, ahora los estudiantes responden con seguridad "tres". La investigadora pregunta "y ¿podrías decirme qué tipo de figuras rítmicas son las que acabo de palmear?" y palmea nuevamente las figuras, una a la vez. A39 reconoce una de las figuras y dice: "esa es una blanca", A4 dice "esas son las corcheas y la negra". Ahora deben escoger una cuerda para tocar cada una de las figuras rítmicas, llegando al acuerdo de que en la cuerda sol se tocarán las corcheas, en la cuerda re se tocarán las blancas y en la cuerda LA, las negras.

Con las normas establecidas se reinicia la actividad, la investigadora palmea diferentes combinaciones entre las tres figuras rítmicas y los alumnos responden tocando con su instrumento.

#### Comentarios agentes educativos y alumnos

- “Les veo que están todo el tiempo mirándote, y les veo que están todo el tiempo pendientes. Les he visto distraídos en los dos momentos en los que otras personas externas interrumpen la clase, pero creo que es por causa de un agente externo, no porque ellos no quieran. Realmente creo que quieren prestarte atención” A.E.2
- “Cuando hay profesores me he dado cuenta de que distorsiona un poco, por ejemplo en el video yo estoy hablando, aunque nadie me hace caso, estoy hablando con unas niñas y todo el mundo sigue atendíéndote a ti, que es algo estupendo, es decir, hay una persona que está atrás que está hablando con otras dos pero el resto es capaz de seguir manteniendo la atención hacia lo que les interesa, que es la actividad en ese caso. Muchas veces en las clases cuando ocurre eso, se dan la vuelta y van a otro rollo, entra un profesor, todos miran al profesor, en cambio aquí no, es algo tremendo” A.E.4
- “Me parece todo un logro que ellos relacionen un gesto tuyo con una nota musical o con una longitud, sea más larga o más corta la nota, me parece asombroso, y que además sean capaces de seguirte, según te vas moviendo, es como si estuvieran viendo en tu cuerpo la partitura, me parece una pasada” A.E.4
- “Creo que reaccionan muy bien a las explicaciones. El hecho de cantar les ayuda, tanto a la cuerda como el viento, es un hecho que si les sale con la voz les va a salir con el instrumento y creo que esa tarea de cantarlo y luego tocarlo es fundamental a la hora de aprender cualquier tipo de ritmo. También, claro, esto no deja de estar relacionado con el comportamiento.” A.E.5
- “El diseño de los ejercicios, por utilizar señales visuales ayuda a que se centren” A.E.6
- “La motivación viene de los ejercicios y además los preparan para lo que tienen que hacer” A.E.7
- “Como estábamos concentrados en el trabajo no hablábamos” A42
- “Este ejercicio tenía misterio, por eso nos gusta” A15

#### Discusión

Cuando existe un aprendizaje desde las sensaciones corporales, teniendo en primer lugar a la experimentación antes que la teorización, los conceptos abstractos y meramente racionales, se convierten en sensaciones y emociones, dando lugar a un proceso de cognición corporal o embodied cognition que no solo asegura la adquisición de los conceptos, sino que da paso a su uso, aplicación y transformación. En un estudio sobre la experiencia corporal, Juntunen (2002) recoge las experiencias de siete profesores en aras de conocer sus opiniones y experiencias sobre y a través de los principios de la Rítmica

Dalcroze. Juntunen concluyó que, aunque, en el momento de la publicación del estudio, habían pasado unos noventa años desde la publicación de los primeros artículos de Jaques-Dalcroze, los siete profesores afirmaban estar de acuerdo con ellos. Afirmaron que este método genera en los estudiantes una mayor propiocepción, desarrolla su imaginación y creatividad y les ayuda a comunicarse con otras personas.

## Improvisación con el instrumento – Sesión de ensayo

### Principios, técnicas, estrategias

- Aprendizaje basado en el descubrimiento
- Desarrollo de la escucha activa
- Respuesta rápida a estímulos visuales
- Asociación

### Principios de diseño

- PD2, PD3, PD5

### Objetivos metamusicales alcanzados

- Usar el lenguaje de forma interactiva
- Usar la información de manera crítica
- Controlar las emociones efectivamente
- Relacionarse bien con otros
- Comprender el funcionamiento de la sociedad, los límites de las acciones y las consecuencias de los actos
- Contribuir a la consecución de metas comunes
- Tomar consciencia sobre las limitaciones y necesidades

### Objetivos musicales alcanzados

- Tocar en conjunto
- Conocer la ubicación de las notas en el instrumento

### Descripción de la actividad (Extracto del diario de campo)

La investigadora enseña gestos que representan cada uno diferentes notas a tocar en el instrumento. Las manos en los muslos, nota LA, y las manos en la cabeza, nota MI. Las manos cerradas en puño al lado del cuerpo significan bajar el instrumento. La investigadora indica “Tocar después de mí”, lo que significa que los alumnos deben esperar a que la investigadora ejecute la secuencia de movimientos completa para ellos poder realizarla. La investigadora enseña diferentes combinaciones de los gestos, introduciendo variaciones de tempo, ritmo, intensidad y los alumnos lo realizan con mucha precisión. Se introducen ahora las notas RE, manos en las orejas, y la nota SI, manos en el ombligo. Se realiza la misma actividad con las nuevas notas. Un desarrollo más será reaccionar inmediatamente a los cambios de la investigadora. Por medio de esta actividad los alumnos aprendieron, sin el uso de la partitura a tocar una canción completa.

## Comentarios agentes educativos y alumnos

- “Cuando haces este ejercicio, me llama la atención que A4, una niña que no para, que es super movida, está todo el tiempo haciéndolo, todo el tiempo siguiéndote con la mirada e intentando hacerlo” A.E.4
- “Relacionan mentalmente cada movimiento con un sonido, eso es una pasada. Entonces, claro, yo creo que, además, como lo han trabajado, han trabajado el movimiento en los talleres, a hacer movimientos, el ritmo con las diferentes partes de su cuerpo haciendo un ritmo, y han relacionado esos movimientos con el ritmo y luego lo trasladan al instrumento” A.E.4
- “Una cosa importante durante las actividades en los ensayos es que estaban tocando todo el tiempo y eso les ayuda a concentrarse” A.E.6
- “A veces das, das y das, pero no recibes entonces te cansas. Cuando estamos concentrados pero la clase es aburrida al final nos cansamos, pero si es divertida seguimos concentrados” A15

## Discusión

El uso de diferentes tipos de comunicación (verbal, no verbal, musical) en el desarrollo de las actividades brinda oportunidades a todos los alumnos, en un intento por abarcar todos los estilos de aprendizaje. En una investigación al respecto de los estilos de aprendizaje Zaiser (2017) estudia cómo las diferentes aproximaciones que propone la Rítmica Dalcroze para la vivencia y análisis de los conceptos musicales utilizan todos los sentidos, dando lugar a que el individuo desarrolle su potencial, teniendo en cuenta sus necesidades especiales, a la vez que interactuando en grupo.

## 3.4 Conclusiones

Durante las sesiones de música y los ensayos en los que se aplicaron actividades basadas en la Rítmica Dalcroze se observaron efectos metamusicales en los alumnos. Los efectos se manifestaron en la disminución considerable de las conductas disruptivas, teniendo en cuenta que en los momentos en los que estas se presentaron no trascendieron hasta el punto de interrumpir las sesiones, y en el desarrollo de habilidades necesarias para la adquisición de las competencias clave tales como: el actuar de manera responsable e informada, relacionarse bien con otros, el control efectivo de las emociones, el tomar conciencia sobre las limitaciones y las necesidades y contribuir a la consecución de las metas comunes.

La utilización de ejercicios basados en los principios de la Rítmica Dalcroze al inicio de los ensayos de las agrupaciones instrumentales produjo en

los alumnos una mayor concentración y disposición para continuar con el ensayo, así como una mejor comprensión de las partituras y de las dinámicas de los ensayos, siendo evidentes efectos musicales valiosos para el desempeño musical de los alumnos.

Las conductas disruptivas de los alumnos pertenecientes a las agrupaciones provienen de diferentes motivaciones: la falta de comprensión de la partitura, la distribución del tiempo del ensayo y la comunicación poco efectiva entre directoras y alumnos, así como motivaciones intrínsecas debidas a las condiciones psicosociales de los alumnos.

Mediante la observación no participante, las entrevistas semi estructuradas y la aplicación del cuestionario de autoevaluación de conductas disruptivas pudimos conocer que, durante los ensayos de las agrupaciones y otros momentos de la vida escolar, los alumnos participantes de la investigación incurrían en conductas disruptivas, siendo ellos conscientes de las mismas.

En el diseño del prototipo de intervención fue fundamental la exploración del contexto y los aportes que los agentes educativos hicieron permitiendo realizar una sesión exploratoria que enriqueció el prototipo final. Se logró identificar qué características del diseño necesitaban ajustes, para una adecuación al contexto lo más cercano posible a la realidad.

La efectividad de la aplicación del prototipo de intervención fue validada por todos los agentes implicados en el proceso, tanto educadores como alumnos coincidieron en la afirmación de que las actividades, basadas en los principios de la Rítmica Dalcroze motivaban en los alumnos el desarrollo y uso de habilidades sociales, aumentando la motivación de estos durante el desarrollo de las sesiones y permitiéndoles disfrutar de la ejecución musical al obtener resultados beneficiosos tanto en el plano musical como en el metamusical.

La EDR se presenta como una metodología de investigación flexible que permite conocer el contexto antes de formular preguntas de investigación, logrando unir los aportes de la teoría académica con las necesidades reales de la práctica educativa, y aportando soluciones de inmediata aplicación que, mediante futuras iteraciones, pueden ser replicadas en contextos similares.

La presente investigación afirma cómo el conocer a fondo las motivaciones de las conductas disruptivas puede aportar significativamente a la solución de estas, siendo de vital importancia la participación de los alumnos en



el proceso, haciéndolos protagonistas en el desarrollo de sus habilidades sociales. Su comprensión sobre las conductas disruptivas y la capacidad de reflexión al respecto les hacen indispensables al momento de evaluar la efectividad de la intervención.

El presente TFM me permitió afirmarme en el convencimiento de la importancia que tienen las voces de los niños y las niñas en la reconstrucción de la sociedad. Como investigadora principiante, el haber tenido la oportunidad de indagar junto a ellas y ellos el qué, cuándo, cómo y con quién, enriqueció mi mirada de músico y maestro, ayudándome a profundizar en aspectos inexplorados de mi labor y animándome a continuar con futuras investigaciones con y para niños y niñas.

Futuras iteraciones del prototipo de intervención, presentado en este TFM, podrían aportar adecuaciones que permitan su aplicación en otros contextos con características sociales similares o diferentes.

El seguimiento a largo plazo de esta cohorte de alumnos del proyecto *In Crescendo* podría arrojar conclusiones en un estudio longitudinal sobre los beneficios de la práctica instrumental en colegios e institutos que albergan a alumnos en riesgo de exclusión social.

Por otra parte, en el diseño de futuras intervenciones, basadas en los principios de la Rítmica Dalcroze, se podría explorar la aplicabilidad del método a otras áreas del currículo escolar tales como matemáticas, lengua materna y extranjera o ciencias.

En un entorno educativo en el que cada día cobran más importancia las estrategias orientadas a perseguir el desarrollo integral del individuo desde edades tempranas podemos comprobar la capacidad y la importancia de la música de conseguir transformaciones socioculturales remarcables y su inagotable poder de transferencia de competencias y habilidades que están más allá de las meramente musicales, impactando al individuo en su formación y a la sociedad que está a su alrededor, que crece y se transforma a la par.







# Referencias

- Anderson, T., y Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41, 16 – 25. doi:10.3102/0013189X11428813
- Bachmann, M-L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Bakker, A., y Van Eerde, H.A.A. (2014). An Introduction to Design-Based Research with an Example from Statistics Education. En A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, y N. Presmeg (Eds.), *Doing qualitative research: methodology and methods in mathematics education*. Nueva York: Springer
- Barb, S., y Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, (1), 1 – 14. doi:10.1207/s15327809jls1301\_1
- Brice, M. (2017). Une approche didactique à l'enseignement de la Rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises. En S. Del Bianco, S. Morgenegg, y H. Nicolet (Eds.), *Pédagogie, art et science: l'apprentissage par et pour la musique selon la méthode Jaques-Dalcroze* (pp. 197 – 212). Ginebra: Droz
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 2, (2), 141-178
- Brufal Arráez, J.D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, 5, 6 - 21
- C.E.I.P. Antonio Allué Morer (n.d.). Proyecto Educativo. Recuperado de [http://ceipalluemorer.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PE\\_CEIP\\_ANTONIO\\_ALLUE\\_MORER.pdf](http://ceipalluemorer.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PE_CEIP_ANTONIO_ALLUE_MORER.pdf) consultado 21/12/2018
- Christensen, K., y West, R.E. (2017). The development of Design-Based Research. En R.E. West (Ed.), *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*. (capítulo 25). Pressbooks. Recuperado de <https://lidtfoundations.pressbooks.com/>
- Collis, B. y de Boer, W. (1999). The TeleTOP Decision Support Tool (DST). En J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, y T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training*(pp. 235 – 248). Kluwer Academic: Holanda
- Comeau, G. (1995). *Comparing Dalcroze, Orff and Kodály. Choosing your approach to teaching music*. Ontario: CFORP
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., Waitman, G., Sandoval, E., y Fairbanks, S. (2016). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates, second edition*. Sistema Global: San Diego, CA
- Creswell, J. W., y Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*.

- Cuevas Romero, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual. *Magister*, 27, 37 – 43. doi:10.1016/j.magis.2015.05.002
- Daley, C. (2013). Moved to Learn: Dalcroze Applications to Choral Pedagogy and Practice (Tesis doctoral, Universidad de Toronto). Recuperada de <http://hdl.handle.net/1807/35800>
- Dale, M. (2000). *Eurhythmics for young children: Six lessons for winter*. Ellicott City, Md: MusiKinesis
- De Benito, B., y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44 – 59. doi: 10.6018/rite/2016/260631
- Dedoose Version 8.0.35, web application for managing, analyzing, and presenting qualitative and mixed method research data (2018). Los Angeles, CA: SocioCultural Research Consultants, LLC
- Díaz, M., Bresler, L., Giráldez, A., Ibarretxe, G., y Malbrán, S. (2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Enclave Creativa Ediciones: Madrid
- Dickson, J.H. (1992). The training of conductors through the methodology of kinesthetics. *The Choral Journal*, 32, 8, 15 – 20. Oklahoma City, OK: American Choral Directors Association
- Easterday, M.W., Rees Lewis, D.G., y Gerber, E.M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4, (2), 131 – 160. doi:10.1080/23735082.2017.1286367
- Fernández-Sotos, A., Fernández-Caballero, A., y Latorre, J.M. (2016). Influence of Tempo and Rhythmic Unit in Musical Emotion Regulation. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 10, 1 – 13. doi: 10.3389/fncom.2016.00080
- Gallego, M.A. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/2412048>
- Grandjean, D., y Labbé, C. (2017). The impact of Dalcroze Eurhythmics on the development of self-representations and social competencies. En S. Del Bianco, S. Morgenegg, y H. Nicolet (Eds.), *Pédagogie, art et science: l'apprentissage par et pour la musique selon la méthode Jaques-Dalcroze* (pp. 89 - 108). Ginebra: Droz
- Greenhead, K. (2015). Drawing threads together. En M. de Bouyalsky (Ed.), *Le rythme*. Ginebra: FIER
- Greenhead, K., Habron, J., y Mathueu, L. (2016). Dalcroze Eurhythmics: bridging the gap between the academic and practical through creative teaching and learning. En E. Haddon y P. Burnard (Eds.), *Creative Learning in Higher Music Education*, 211 – 226. Oxford: Routledge
- Habron, J. (2017). «Through music and into music», through music and into wellbeing: Dalcroze Eurhythmics as music therapy. En S. Del Bianco, S. Morgenegg, y H. Nicolet (Eds.), *Pédagogie, art et science: l'apprentissage par et pour la musique selon la méthode Jaques-Dalcroze* (pp. 37 – 58). Ginebra: Droz

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Herrington, J.A., McKenney, S., Reeves, T.C., y Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. En C. Montgomery y J. Seale (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2007: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, 4089 – 4097. Chesapeake, VA: AACE
- Hoadley, C.M. (2004). Methodological Alignment in Design-Based Research. *Educational Psychologist*, 39 (4), 203 – 212. doi: 10.1207/s15326985ep3904\_2
- IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jaques-Dalcroze, E. (1913). *The eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Boston: Small, Maynard and Company. Retrieved from <http://catalog.hathitrust.org/Record/008893125>
- Jaques-Dalcroze, É. (1916). *La rythmique, la plastique animée et la danse*. Lausanne: Jobin & CIE, Éditeurs
- Jaques-Dalcroze, É. (1930). *Eurhythmics, art and education*. Somerset: Butler and Tanner, LTD
- Jaques-Dalcroze, É. (2000). *Rhythm, music and education*. Ginebra: GP Putnam's Sons
- Jaques-Dalcroze, É. (2009). À batons rompus. Lettre aux rythmiciens (extraits). En M. de Bouyalsky (Ed.), «*Le rythme – Numéro du centenaire (1909 – 2009)*», 20 - 24. Ginebra: FIER.
- Junta de Castilla y León (n.d. a) Consultado 4 de marzo de 2019, de [http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/educacion/centroseduc/9\\_CEIP\\_Allue\\_Morer\\_Castilla\\_y\\_Leon.pdf](http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/educacion/centroseduc/9_CEIP_Allue_Morer_Castilla_y_Leon.pdf)
- Junta de Castilla y León (n.d. b) Consultado 26 de septiembre de 2018, de <http://ceipalluemorer.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
- Juntunen, M-L. (2002). Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 6, 75 – 92. Oslo: NNMPF
- Juntunen, M-L., y Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21, (2), 199 – 214. Nueva York: Cambridge University Press
- Juntunen, M-L., y Westerlund, H. (2011). The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a casa. *Research Studies in Music Education*, 33, (1), 47 – 58. doi: 10.1177/1321103X11404653
- Juntunen, M.-L. (2016). The Dalcroze Approach: Experiencing and Knowing Music through the Embodied Exploration. In C. R. Abril y B. Gault (Eds.) *Approaches to Teaching General Music: Methods, Issues, and Viewpoints* (pp. 141 – 167). Londres: Oxford University Press
- Juslin, P.N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, (3), 236 – 266. doi:10.1016/j.plrev.2013.05.008

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.: Madrid
- Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze (2011). *The Dalcroze Identity*. Ginebra: Autores
- Mathieu, L. (2010). Un regard actuel sur la Rythmique Jaques-Dalcroze. *Recherche en éducation musicale*, 28, 17 – 27.
- Mathieu, L. (2017). La Rythmique Jaques-Dalcroze au XXI<sup>e</sup> siècle. En S. Del Bianco, S. Morgeneegg, y H. Nicolet (Eds.), *Pédagogie, art et science: l'apprentissage par et pour la musique selon la méthode Jaques-Dalcroze* (pp. 197 – 212). Ginebra: Droz
- McKenney, S., y Reeves, T.C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge: Londres
- McKenney, S., y Reeves, T.C. (2014). Educational Design Research. En Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (Eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 131 – 140). Nueva York: Springer
- McManus, M. (1995). *Troublesome behaviour in the classroom, second edition*. Routledge: New York
- Miendlarzewska, E.A., y Trost, W.J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in neuroscience*, 7, 1 – 18. doi: 10.3389/fnins.2013.00279
- Nieveen, N., y Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. En T. Plomp, y N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research. Part A: An Introduction* (pp. 170 – 199). Holanda: SLO
- Odom, S.L. (1991). *Dalcroze Eurhythmics in England: History of an Innovation in Music and Movement Education* (Tesis doctoral, Universidad de Surrey). Recuperado de <http://epubs.surrey.ac.uk/846150/>
- Odom, S.L. (2015). Pioneering Work with Jaques-Dalcroze. Traces in Suzanne Perrottet's Archives and Memories. En M. de Bouyalsky (Ed.), *Le rythme*, 24 – 33. Ginebra: FIER
- Organización para el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave*. (Resumen ejecutivo). Ginebra: Autor. Consultado el 10 de diciembre, 2018.
- Parameswaran, U.D., Ozawa-Kirk, J.L., y Latendresse, G. (2019). To live (code) or to not: A new method for coding in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 0, 0, 1 – 15. doi: 10.1177/1473325019840394
- Pedrosa, B. (2012). *Evaluación y mejora de las conductas problemáticas dentro del aula* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperada de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26394>
- Pérez, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 3, 125 – 138. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/570/832>
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research. En T. Plomp, y N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research. Part A: An Introduction* (pp. 10 – 51). Holanda: SLO



- Pool, J. y Laubscher, D. (2016). Design-based research: is this a suitable methodology for short-term projects? *Educational Media International*. doi:10.1080/09523987.2016.1189246
- Programa de mano. (26 de diciembre, 2013). In *Crescendo*, actuación en Caixa Forum, Madrid. Junta de Castilla y León
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Seitz, J. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music*, 33, (4), 419 – 435. doi: 10.1177/0305735605056155
- Shavelson, R.J., Phillips, D.C., Towne, L., y Feuer, M.J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32 (1), 25 – 28
- Sutela, K., Juntunen, M-L., y Ojala, J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches. An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8, (2), 179 – 188
- The Dalcroze Society of America (2017). *Dalcroze Certificate Teacher Training Manual: The T<sup>2</sup> Program*. Estados Unidos de América: Autores
- The Design Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32, 1, 5 – 8. doi: 10.3102/0013189X032001005
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8, (12), 25 – 44. Recuperado de: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103>
- Torrego, J.C. (2007). Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Madrid: Alianza Editorial
- Touriñán López, J.M., y Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación por la música y educación para la música. *Teoría de la educación*, 22, (2), 151 – 181. Ediciones Universidad de Salamanca
- Traianou, A. (2014). The Centrality of Ethics in Qualitative Research. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 62 – 80). Nueva York: Oxford University Press
- Trias i Llongueres, N. (1984). La rítmica d'Émile Jaques-Dalcroze. Resum històric dels seus orígens i evolució, així com de les seves finalitats. *Educar*, 5, 119 – 135
- Uruñuela, P.M. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de pedagogía*, 364, 102 – 107
- Valles del Pozo, M.J. (2018). La orquesta entra en la escuela. "In crescendo": Luces y sombras de un encuentro prometedor. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31, p. 108-122. doi:10.24197/trp.31.2018.108-122
- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. En J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, y T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1 – 14). Holanda: Kluwer Academic
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., y Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge

- Wozniak, H. (2015). Conjecture mapping to optimize the educational design research process. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31 (5), 597-612
- Zaiser, D. (2017). The individualistic: Types of acces and development in improvisation and composition. En S. Del Bianco, S. Morgenegg, y H. Nicolet (Eds.), *Pédagogie, art et science: l'apprentissage par et pour la musique selon la méthode Jaques-Dalcroze* (pp. 92 - 103). Ginebra: Droz

## Anexo 1

### Guion entrevista a tutoras

| I.   | Datos personales  |
|------|---|
| 1    | Nombre:   |
| 2    | Grupo:  |
| 3    | Años en el colegio:   |
| 4    | Especialidad:   |
| 5    | Años de experiencia:  |
| 6    | ¿Cuántas horas a la semana pasas con tu grupo?  |
| II.  | Habilidades sociales  |
| 1    | ¿Cómo describirías a tu grupo en cuanto a sus habilidades y/o competencias sociales se refiere?                             |
| 2    | ¿Podrías enumerar algunas competencias y/o habilidades sociales que destaquen en tu grupo?                                  |
| 3    | ¿Podrías enumerar algunas competencias y/o habilidades sociales en las que tu grupo necesiten ser entrenadas por tu grupo?  |
| 4    | ¿Realizas actividades para entrenar las competencias sociales en tus estudiantes  |
| 5    | Estas actividades, ¿Están integradas dentro de las clases? Ó ¿Son una actividad a parte?                                    |
| III. | Música  |
| 1    | ¿Qué opinión tienes sobre el proyecto <i>In Crescendo</i> ?   |
| 2    | ¿Dirías que es beneficioso para los estudiantes?  |
| 3    | ¿En qué sentido crees que es beneficioso?   |
| 4    | ¿Podrías dar un ejemplo?  |
| 5    | ¿Notas alguna diferencia antes y después de <i>In crescendo</i> ?   |
| 6    | ¿Cuál?  |
| 7    | ¿Conoces otro proyecto similar?   |
| 8    | ¿Consideras que este tipo de proyectos serían beneficiosos en otros centros?  |
| 9    | ¿Utilizas alguna estrategia musical en tus clases?  |
| 10   | ¿Estarías dispuesta a utilizarlas?  |
| IV.  | Enseñanzas activas  |
| 1    | ¿Qué entiendes por enseñanza activa?  |
| 3    | ¿Conoces estrategias o herramientas derivadas de las enseñanzas activas?  |
| 4    | ¿Las aplicas en tus clases con regularidad?   |
| 5    | ¿Con qué regularidad las aplicas?   |
| 6    | ¿Has asistido a cursos o formaciones en alguna metodología de enseñanza activa?   |
| 7    | ¿Cuál o cuáles?   |
| 8    | ¿Percibes algún cambio en la actitud o receptividad de tus alumnos cuando aplicas alguna de estas herramientas/estrategias? |
| V.   | Corporalidad  |
| 1    | ¿Dirías que el trabajo de la corporalidad es necesario en los alumnos de primaria?  |
| 2    | ¿En qué maneras crees que la postura afecta a la receptividad o atención de los alumnos en clase?                           |
| 3    | ¿Estarías dispuesta a aplicar actividades de refuerzo corporal en tus clases?   |

## Guion entrevista a Directoras musicales

### I. Datos personales

- 1 Nombre:
- 2 Grupo:
- 3 Años en el colegio:
- 4 Especialidad:
- 5 Años de experiencia educación musical:
- 6 ¿Cuántas horas de clase tienes en el colegio?

### II. Habilidades sociales

- 1 ¿Qué entiendes por competencias o habilidades sociales?
- 2 ¿Cómo describirías a tu agrupación en cuanto a sus habilidades y/o competencias sociales se refiere?
- 3 ¿Podrías enumerar algunas competencias y/o habilidades sociales que destaquen en tu grupo?
- 4 ¿Podrías enumerar algunas competencias y/o habilidades sociales en las que tu grupo necesiten ser entrenadas por tu grupo?
- 5 ¿Cuáles competencias o habilidades sociales consideras necesarias para el desarrollo de un ensayo "normal"?
- 6 ¿En qué maneras crees que la música, y el tocar en una agrupación musical, contribuyen al desarrollo de estas competencias?

### III. Música

- 1 ¿Qué opinión tienes sobre el proyecto *In Crescendo*?
- 2 ¿Dirías que es beneficioso para los estudiantes?
- 3 ¿En qué sentido crees que es beneficioso?
- 4 ¿Podrías dar un ejemplo?
- 5 ¿Notas alguna diferencia antes y después de *In crescendo*?
- 6 ¿Cuál?
- 7 ¿Conoces otro proyecto similar?
- 8 ¿Consideras que este tipo de proyectos serían beneficiosos en otros centros?
- 9 ¿Utilizas alguna estrategia musical en tus clases?
- 10 ¿Estarías dispuesta a utilizarlas?

### IV. Enseñanzas activas

- 1 ¿Qué entiendes por enseñanza activa?
- 3 ¿Conoces estrategias o herramientas derivadas de las enseñanzas activas?
- 4 ¿Las aplicas en tus clases con regularidad?
- 5 ¿Con qué regularidad las aplicas?
- 6 ¿Has asistido a cursos o formaciones en alguna metodología de enseñanza activa?
- 7 ¿Cuál o cuáles?
- 8 ¿Percibes algún cambio en la actitud o receptividad de tus alumnos cuando aplicas alguna de estas herramientas/estrategias?

### V. Corporalidad

- 1 ¿Dirías que el trabajo de la corporalidad es necesario en los alumnos de primaria?

- 2 ¿En qué maneras crees que la postura afecta a la receptividad o atención de los alumnos en clase?  
¿Estarías dispuesta a aplicar actividades de refuerzo corporal en tus clases?
- 3 Durante tu formación como músico, ¿recibiste alguna clase en la que se hiciera un trabajo corporal consciente?

## Anexo 2

### CUESTIONARIO DE CONDUCTAS CONTRARIAS A LA NORMA

Elaborado por Beatriz Pedrosa Vico, 2012

|  |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|
| <b>COMPORTAMIENTO GENÉRICO DENTRO DEL AULA</b>             | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| Llega tarde a clase continuamente                          |          |          |          |          |
| Pide salir al lavabo continuamente                         |          |          |          |          |
| Ruidos y gritos en clase                                   |          |          |          |          |
| Estropear el mobiliario (pintar en las mesas)              |          |          |          |          |
| Tirar cosas por la clase                                   |          |          |          |          |
| Pintar el cuaderno o el libro                              |          |          |          |          |
| Comer golosinas o comer chicle                             |          |          |          |          |
| Escuchar música con cascos, móvil, etc.                    |          |          |          |          |
| Desordenar el mobiliario                                   |          |          |          |          |
| Jugar en clase   |          |          |          |          |
| Falta de orden a la salida o entrada de clase              |          |          |          |          |
| Salir del aula en los cambios de clase                     |          |          |          |          |
| OTROS:   |          |          |          |          |
| <b>COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE</b>           | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| Olvidar los deberes  |          |          |          |          |
| Evitar trabajar en clase                                   |          |          |          |          |
| Pasar de las explicaciones del profesor/a                  |          |          |          |          |
| Hablar mientras el profesor/a explica                      |          |          |          |          |
| Olvidar el material, libros, cuadernos, etc.               |          |          |          |          |
| Guardar las cosas antes de tiempo                          |          |          |          |          |
| Hacer comentarios vejatorios sobre la tarea                |          |          |          |          |
| Levantarse sin permiso                                     |          |          |          |          |
| OTROS:   |          |          |          |          |
| <b>COMPORTAMIENTO CON EL PROFESOR</b>                      | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| Eludir las instrucciones del profesor/a                    |          |          |          |          |
| Reírse del profesor/a delante de los compañeros/as         |          |          |          |          |
| Enfrentarse al profesor/a cuando este/a le recrimina algo  |          |          |          |          |
| Amenazar al profesor/a                                     |          |          |          |          |
| Interrumpir al profesor/a, con gracias, etc. Continuamente |          |          |          |          |
| Obviar al profesor/a cuando este/a habla                   |          |          |          |          |
| Insultar al profesor/a                                     |          |          |          |          |
| OTROS:   |          |          |          |          |
| <b>COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS</b>                   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| Pelearse con un compañero/a                                |          |          |          |          |
| Reírse de un compañero/a                                   |          |          |          |          |
| Quitar cosas a un compañero/a                              |          |          |          |          |
| Amenazar/ insultar a un compañero/a en clase               |          |          |          |          |
| Dar collejas a un compañero/a o similares                  |          |          |          |          |
| OTROS:   |          |          |          |          |

## Anexo 3

### CUESTIONARIO DE CONDUCTAS CONTRARIAS A LA NORMA

Elaborado por Beatriz Pedrosa Vico, 2012 – Adaptación por Carolina Morales Vallejo, 2019

A continuación, encontrarás una serie de frases referidas a situaciones que se pueden observar durante los ensayos de banda y orquesta. A la derecha de cada frase tienes cuatro posibilidades de respuesta, marca aquella con la que te sientas más identificada o identificado

| COMPORTAMIENTO GENÉRICO DENTRO DEL AULA   | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
|---|-------|---------|----------|---------|
| Llego tarde a clase   |       |         |          |         |
| Pido salir al lavabo durante el ensayo  |       |         |          |         |
| Hago ruido con las partituras, silla, atril, etc.   |       |         |          |         |
| Manipulo mi instrumento o el de mis compañeros/as de manera inadecuada                          |       |         |          |         |
| Tiro cosas por la clase   |       |         |          |         |
| Como golosinas o comer chicle   |       |         |          |         |
| Desordeno las sillas. Me siento en una silla que no es la mía                                   |       |         |          |         |
| Juego en clase  |       |         |          |         |
| Me falta orden a la salida o entrada de clase   |       |         |          |         |
| Salgo del aula sin autorización de la profesora   |       |         |          |         |
| Pregunto la hora o cuánto falta para terminar la clase continuamente                            |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE   | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| La profesora tiene que decirme que me siento bien   |       |         |          |         |
| Pongo excusas para no trabajar en clase   |       |         |          |         |
| Paso de las explicaciones de la profesora   |       |         |          |         |
| Hablo mientras la profesora explica   |       |         |          |         |
| Olvido o pierdo el material (instrumento, partituras, etc.)                                     |       |         |          |         |
| Guardo o saco el material (instrumento, partituras, etc.) antes de tiempo                       |       |         |          |         |
| Hago comentarios desalentadores o negativos sobre las canciones                                 |       |         |          |         |
| Me levanto sin permiso  |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO CON EL PROFESOR  | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| Me rio de la profesora delante de los compañeros/as   |       |         |          |         |
| Me enfrento a la profesora cuando esta me riñe  |       |         |          |         |
| Amenazo a la profesora  |       |         |          |         |
| Interrumpo a la profesora, con preguntas o comentarios fuera del tema continuamente             |       |         |          |         |
| No hago caso a la profesora cuando esta habla   |       |         |          |         |
| Insulto a la profesora  |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS   | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| Me peleo con un compañero/a   |       |         |          |         |
| Me rio de un compañero/a  |       |         |          |         |
| Quito las cosas a un compañero/a  |       |         |          |         |
| Amenazo o insulto a un compañero/a en clase   |       |         |          |         |
| Doy collejas o golpeo a un compañero/a  |       |         |          |         |
| Falto al respeto cuando otros tocan (me rio, hago comentarios de burla o comentarios negativos) |       |         |          |         |
| Hablo mientras otro compañero está hablando   |       |         |          |         |

## Anexo 4

### Cuestionario alumnos

Con este cuestionario queremos conocer tu comportamiento durante los ensayos de banda y orquesta. Este cuestionario es anónimo, es decir, no sabremos quién lo completo, por lo que puedes responder con total tranquilidad.








Encierra en un círculo:

- El grupo al que perteneces: 4° 5° 6°
- El instrumento que tocas: flauta clarinete trompa trompeta trombón violín viola chelo contrabajo

A continuación, encontrarás una serie de frases referidas a situaciones que se pueden observar durante los ensayos de banda y orquesta. A la derecha de cada frase tienes cuatro posibilidades de respuesta, marca aquella con la que te sientas más identificada o identificado

| COMPORTAMIENTO GENÉRICO DENTRO DEL AULA  | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------|----------|---------|
| Llego tarde a ensayo (Miguel)  |       |         |          |         |
| Pido salir al lavabo durante el ensayo   |       |         |          |         |
| Hago ruido para molestar, con las partituras, silla, atril, etc. (Miguel)  |       |         |          |         |
| Trato mi instrumento o el de mis compañeros/as de manera inadecuada (Miguel)                                       |       |         |          |         |
| Tiro cosas por la clase  |       |         |          |         |
| Como golosinas o chicle  |       |         |          |         |
| Desordeno las sillas. Me siento en una silla que no es la mía  |       |         |          |         |
| Juego en clase   |       |         |          |         |
| Me falta orden a la salida o entrada de ensayo   |       |         |          |         |
| Salgo del aula sin autorización de la profesora  |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE  | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| La profesora tiene que decirme que me siento bien  |       |         |          |         |
| Pongo excusas para no trabajar en clase  |       |         |          |         |
| Paso de las explicaciones de la profesora  |       |         |          |         |
| Hablo mientras la profesora explica  |       |         |          |         |
| Olvido o pierdo el material (instrumento, partituras, etc.)  |       |         |          |         |
| Guardo o saco el material (instrumento, partituras, etc.) antes de tiempo  |       |         |          |         |
| Hago comentarios desalentadores o negativos sobre las canciones  |       |         |          |         |
| Me levanto sin permiso   |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO CON EL PROFESOR   | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| Me río de la profesora delante de los compañeros/as  |       |         |          |         |
| Me enfrento a la profesora cuando esta me riñe   |       |         |          |         |
| Amenazo a la profesora   |       |         |          |         |
| Interrumpo a la profesora, con preguntas o comentarios fuera del tema, pregunto la hora o cuánto falta para acabar |       |         |          |         |
| No hago caso a la profesora cuando esta habla  |       |         |          |         |
| Insulto a la profesora   |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS  | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| Me peleo con un compañero/a  |       |         |          |         |
| Me río con los comentarios de los compañeros   |       |         |          |         |
| Quito las cosas a un compañero/a   |       |         |          |         |
| Amenazo o insulto a un compañero/a en clase  |       |         |          |         |
| Doy collejas o golpeo a un compañero/a   |       |         |          |         |
| Me río, hago comentarios de burla o comentarios negativos cuando otros tocan                                       |       |         |          |         |
| Hablo mientras otro compañero está hablando  |       |         |          |         |



|   |   |   |   |  |   |   |
|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| ¿Cómo te sientes después de completar este cuestionario?                          |   |   |   |  |   |   |

## Anexo 5

Lista de chequeo para observación de videos  
Conductas observables en el ensayo de banda y orquesta

| COMPORTAMIENTO GENÉRICO DENTRO DEL AULA  | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
|--|-------|---------|----------|---------|
| Juegan en clase  |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE  | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| La profesora tiene que decirles que se sienten bien  |       |         |          |         |
| Ponen excusas para no trabajar en clase  |       |         |          |         |
| Pasan de las explicaciones de la profesora   |       |         |          |         |
| Hablan mientras la profesora explica   |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO CON EL PROFESOR   | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| Interrumpen a la profesora, con preguntas o comentarios fuera del tema, preguntan la hora o cuánto falta para acabar |       |         |          |         |
| No hacen caso a la profesora cuando esta habla   |       |         |          |         |
| COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS  | Nunca | A veces | A menudo | Siempre |
| Discuten con un compañero o compañera  |       |         |          |         |
| Amenazan o insultan a una compañera o compañero en clase   |       |         |          |         |
| Hablan mientras otro compañero está hablando   |       |         |          |         |
| Se ríen con los comentarios de los compañeros  |       |         |          |         |
| Se ríen, hacen comentarios de burla o comentarios negativos cuando otros tocan                                       |       |         |          |         |