

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Revista arbitrada
en castellano
publicada por la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/
RIEM-2013-1-
p003-013

Tomando medidas: construcción de un instrumento de análisis para el estudio de la interacción en la realización de un juego de falda

Jèssica Pérez, Universidad Autónoma de Barcelona (España)
y Universidad de Londres (Reino Unido).

Resumen

Este artículo aborda la construcción de un instrumento para el análisis de la interacción adulto-niño en un juego de falda del repertorio tradicional de la Comunidad Autónoma de Cataluña. La investigación marco, inserta dentro de un proyecto de Formación del Profesorado e Innovación, pretende estudiar a partir de dos perspectivas de análisis las situaciones musicales que se

desarrollan en la vida cotidiana de un grupo de niños y niñas de dos años de edad. Se sigue un proceso de investigación emergente donde el principal instrumento de recogida de datos es el vídeo. Como parte del proceso de análisis se construye un instrumento para ese fin y dos guías de categorización, una para el modo musical y otra para los modos gestual, espacial y lingüístico. Se trata, por lo tanto,

de una herramienta que contempla la multiplicidad de modos comunicativos que intervienen en la realización del juego de falda, permitiendo su estudio desde la globalidad. Además, la minuciosidad de aspectos incluidos permite valorar la actividad como base sólida de aprendizajes musicales haciéndonos conscientes y repercutiendo a su vez en la calidad de interacciones futuras.

Palabras Clave

Educación Infantil; instrumento de análisis; interacción; investigación emergente; juego de falda; multimodalidad; observación.

Taking steps: Construction of an analysis tool to study the interaction during a lap game

Jèssica Pérez, Autonomous University of Barcelona, Spain,
and University of London, UK.

Abstract

This article discusses the construction of an instrument for the analysis of the adult-child interaction during lap games coming from the traditional repertoire of the Autonomous Community of Catalonia. This research, which is part of a Teacher Training and Innovation Project, aims to study from two analytical perspectives musical situations which usually

happen during the daily lives of a two-year-old group of children. The research process was emerging while being carried out mainly based on video data collection. As part of the analysis process, an analysis tool and two guides are constructed for categorization, one for music and another for gesture, spacial and linguistic issues. It is, therefore, a tool that

takes into account multiple communication modes involved in the realization of lap games, allowing a holistic study. The thoroughness of issues analyzed allows to consider this activity as solid basis for musical learning that let us be aware of the impact for future interactions.

Key Words

Early childhood; analysis tool; interaction; emerging research; lap games; multimodality; observation.

Tomando medidas: Construcción de un instrumento de análisis para el estudio de la interacción en la realización de un juego de falda

por Jèssica Pérez Moreno, Universidades Autónoma de Barcelona (España) y Londres (Reino Unido)

Observar para aprender, conocer e investigar

El aprendizaje de los niños y niñas es global y se lleva a cabo mediante la observación, la apropiación y la actuación en la situación real dentro de relaciones sociales (Molina, 1997). Interaccionando con el mundo que les rodea, los pequeños participan en situaciones interpersonales en las que el mundo humano funciona, de manera que toman parte activa en la construcción de sus propias habilidades, capacidades y conocimientos, desarrollándose globalmente (Pérez, 2011^a).

La observación es al mismo tiempo una herramienta que nos permite investigar los procesos de aprendizaje especialmente en ausencia del lenguaje (Parncutt, 2006). Por ejemplo, supongamos que, observando a su pequeño de diez meses de edad, una madre comparte con la familia, mediante una conversación telefónica, cómo el niño se las apaña para comer sólo. En unas semanas, la misma conversación certifica que ya ha aprendido a ser autónomo en esa tarea. Tomando la premisa según la cual la observación sistemática nos dará pistas sobre cómo los niños y niñas solucionan determinadas tareas, la clave está en identificar cómo, aún en fase preverbal, pueden “hablar” a los investigadores proporcionando información sobre fenómenos subjetivos (Custodero, 2005).

La investigadora americana Lori Custodero, partiendo de los estudios sobre el «flujo» de Csikszentmihalyi –estado óptimo en el que tanto el reto a resolver como las habilidades y capacidades para llegar son de máxima exigencia– (1990, Op. Cit. en Custodero, 1998; 1999), propone utilizar la observación sistematizada para detectar situaciones óptimas de aprendizaje. Crea con este fin la pauta de observación FIMA –*Flow Indicators in Musical Activities*– (Custodero, 1998) que contiene dos grupos de indicadores diferenciados. En primer lugar, la FIMA incluye una escala de siete valoraciones posibles sobre nueve estados afectivos del pequeño que se encuentran en parejas de antónimos: feliz/triste; alegre/irritable; involucrado/distraído; despierto/perezoso; activo/pasivo; entusiasmado/aburrido; satisfecho/insatisfecho; exitoso/fracasado; cómodo/incómodo. En segundo lugar, los indicadores de comportamiento se presentan agrupados en tres categorías: indicadores de búsqueda de retos, indicadores de evolución del reto e indicadores de contexto social (Custodero, 2005). Esta herramienta responde a las necesidades detectadas por esta investigadora en su problema de estudio, pues requería de un procedimiento ajustado de recogida para poder valorar especialmente los indicadores afectivos.

Los juegos de falda, entramados de comunicación multimodal

Todos los seres humanos nacemos con un cierto potencial musical (ver, por ejemplo, Campbell, 1998; Gruhn, 2005; Young y Gillen, 2010). La música es una herramienta muy potente para interaccionar especialmente en las primeras edades y combinada con el juego llega a penetrar en nuestro ser y el de nuestro interlocutor de la manera más lúdica, dejándonos unos niveles emocionales muy altos, al mismo tiempo que transmiten conjuntamente aspectos esenciales de la cultura. Somos las personas adultas cercanas las que, a menudo de manera intuitiva, invitamos a los pequeños a participar en experiencias musicales en las que el contacto corporal afectivo tiene un rol central. Los juegos de falda son esos juegos musicales que utilizamos en las primeras interacciones con los más pequeños, independientemente de la acción corporal que requieran (Pérez, 2011^a). Sabemos que los niños y niñas con los que se comparten ganan audacia y sentido del humor muy rápidamente y pronto los reclaman mediante energéticas vocalizaciones, cantando fragmentos o realizando movimientos corporales exuberantes que tienen que ver con el juego (Trevorthen y Malloch, 2002).

En los juegos de falda intervienen más formas de expresión que la musical. Hay un componente corporal, unas coordenadas espaciales, una invitación verbal en muchos casos, y puede que incluso un reclamo visual: se trata, pues, de un entramado multimodal. Por comunicación multimodal entendemos la utilización orquestada de los diferentes modos de comunicación (Márquez, Izquierdo y Espinet, 2003), es decir, la utilización simultánea de los diferentes canales comunicativos disponibles para enriquecer y facilitar las interacciones y los aprendizajes (Pérez, 2008).

Por tanto, podemos afirmar que el contexto de realización de los juegos de falda nos ofrece una fantástica oportunidad para observar situaciones reales y significativas de aprendizaje en las que los pequeños participan de una manera activa y en las que los componentes de los mismos juegos nos brindan indicadores sobre dichos aprendizajes (Lew y Campbell, 2005).

Contexto y puesta en marcha de la investigación

En el año 2006, el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Mataró (Barcelona) establece un convenio de colaboración con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) con el objetivo de nutrir musicalmente las vidas de los niños y niñas de las escuelas municipales infantiles (de 0 a 3 años) de la ciudad. Coordinados por la Dra. Malagarriga, el grupo de investigación REMIS 0-3 diseña y pone en marcha un

proyecto de Innovación y Formación del Profesorado en la red de escuelas (Malagarriga y Pérez, 2007).

Dentro de los objetivos de dicho proyecto se propone un marco teórico de referencia sobre la educación musical en las primeras edades (se pueden ver las directrices en Malagarriga y Martínez, 2010) por el que las educadoras puedan sacar el máximo partido de la formación y, además de aprender gran cantidad de recursos ya estructurados, sean capaces de hacer música en sus grupos de niños y niñas desarrollando una manera propia de pensar y organizar la educación musical. Uno de los propósitos del proyecto fue proporcionar herramientas que les permitan planificar sus propias actividades y que a la vez las haga conscientes de los aspectos musicales que están poniendo sobre la mesa con ese planteamiento.

Este proyecto se ha desarrollado en dos fases. La primera ha durado dos años y ha tenido impacto sobre la totalidad de centros –nueve escuelas diferentes– implicando a más de ochenta educadoras. En el segundo año abrió sus puertas una nueva escuela que también se unió al proyecto. Este hecho dio paso a la segunda fase del mismo. Dicho centro se toma como centro piloto ya en el tercer año del proyecto con objeto de diseñar un programa didáctico de educación musical específico para cada franja de edad de la escuela (de 0 a 3 años). La autora se instala en el centro una media de tres días por semana y realiza numerosas observaciones de las conductas musicales espontáneas de niños y niñas en los diferentes grupos de edad. Mediante reuniones con el equipo docente se va trazando la línea metodológica y el perfil de las propuestas. Este conjunto de circunstancias constatan la necesidad y al mismo tiempo la oportunidad de sistematizar las observaciones y transformar el marco de acción en el nacimiento de una investigación.

Metodología y objetivos

Dadas las peculiaridades del contexto, se sigue un proceso emergente, como anuncian Guba y Lincoln (1994) y Rossman y Rallis (1998), entre otros, en el que la investigación se va desarrollando a partir de los datos que se van obteniendo de la misma. Se trata de un diseño que Tójar (2001) caracteriza como abierto y flexible. El departamento de la UAB en el que se lleva a cabo la presente investigación tiene una trayectoria marcada por este tipo de diseños enraizados en proyectos de innovación educativa que acostumbran a reclamar un diseño emergente (ver, por ejemplo, Casals, 2009; Pérez, 2008 y 2011^a; Viladot, 2009).

El contacto directo con el campo permite focalizar el estudio en los aspectos que creemos significativos e interesantes. Mientras realizamos las observaciones nos sorprende la gran cantidad de situaciones musicales que se desarrollan de manera espontánea en los diferentes grupos de edad de la escuela. Dado que el diseño emergente de la investigación nos permite incluir aquellos aspectos que reclaman nuestra atención, la planificación de un programa didáctico deja de ser el centro de interés. Tomando como participantes uno de los grupos de la escuela, formado por cinco niños y ocho niñas y su maestra, el nuevo foco de estudio consiste en la identificación y análisis de las situaciones musicales que se desarrollan en este grupo de niños y niñas de dos años de edad, siendo la media de las edades de 22 meses y 28 días.

Para responder a la finalidad de la investigación se plantea un diseño en dos perspectivas de análisis complementarias (Pérez, 2011^a). Por una parte, la perspectiva vertical analizará qué sucede a lo largo de una jornada escolar (Pérez, 2011^b) y, por otra, la perspectiva horizontal, que centra el interés de este artículo, estudiará cómo se desarrolla una misma actividad a lo largo del período en el que se realizan las observaciones.

Siguiendo a Ander-Egg (1987) y a Olsson (2009), una vez detectado el problema y trazado el diseño que seguirá la investigación, abordamos los aspectos metodológicos buscando aquellas soluciones que mejor se adaptan a nuestras necesidades. El método utilizado es una combinación de investigación-acción, etnografía y estudio de caso.

El principal instrumento de recogida de datos es el vídeo, por su capacidad de capturar las diferentes situaciones siguiendo el dinamismo de las interacciones que se producen en todas sus dimensiones, mostrando la realidad multimodal (Flewitt, 2006). A su vez, este instrumento nos permite el visionado en sucesivas ocasiones, posibilitándonos volver a vivir esas situaciones y a la vez compartirlas con otros. Al inicio del curso escolar las familias dieron su consentimiento para la filmación de los pequeños mediante la firma de un documento. Además, al iniciarse la investigación, la autora se reunió con ellas para expresarles sus intenciones y la posibilidad de difundir las imágenes a la comunidad científica y académica.

Durante el período en el que se lleva a cabo el trabajo de campo –un mes de manera intensiva y ocho visitas quincenales más– se coloca una cámara fija en el aula. Como sugieren Custodero (2005), Young (2005) y Young y Gillen (2000), la investigadora es participante activa de las observaciones. Actúa como una maestra más pero especialmente interesada por la actividad musical. El diario de campo que la investigadora completa siempre en acabar la jornada, el grupo de discusión mensual con las maestras sobre la evolución del programa didáctico y cuatro entrevistas con la maestra del grupo participante son otros instrumentos que apoyan al vídeo en el análisis de los datos.

La perspectiva de análisis horizontal: el juego de falda *Salta Miralta*

Después de establecer los criterios que nos llevaron al estudio de una actividad a lo largo del período de observación (Pérez, 2011^a) –perspectiva de análisis horizontal–, seleccionamos la que se establece alrededor del juego de falda *Salta Miralta* para este fin.

Se trata de una canción tradicional catalana de origen desconocido. Debido a la gran cantidad de versiones que se encuentran y la extensión del territorio que ocupan se cree que este juego es muy antiguo. Un testimonio nos lo da Josep Carner cuando en su obra *Llibre de poetes* (Carner, 1904) dedica unas glosas a nueve canciones infantiles, estando entre ellas el *Salta Miralta*. Tres años más tarde, Josep M^a Camellas publica una versión musicada de dichos poemas (Camellas, 1907). Puede verse en la Figura 1 la versión utilizada en la investigación:

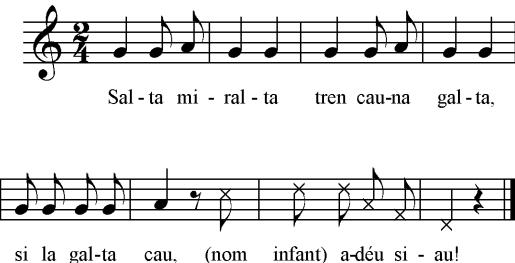


Figura 1. Versión del *Salta Miralta* utilizada.

La manera tradicional de jugar a este juego consiste en cogerse de las manos con un niño que se encuentra en una superficie un tanto elevada –ya sea un escalón o el cambiador–, y flexionar las piernas para provocar en el pequeño la acción de saltar mientras cantamos la canción. En las pulsaciones reservadas a ese fin, recitamos el nombre del pequeño con el que interactuamos. Coinciendo con el final lo hacemos saltar al suelo.

Siendo conscientes del impacto educativo que ha tenido el *Salta Miralta*, al haber sido recogido en los datos 402 veces, perfilamos los propósitos que nos llevan a analizarlo. El objetivo general será evidenciar el potencial de los juegos de falda en la educación musical: el caso del *Salta Miralta*. Uno de los objetivos específicos que se formulan es evidenciar los componentes musicales del Salta Miralta en la interacción con el niño que indiquen que se encuentra en situación óptima de aprendizaje.

Diseño, construcción y validación del instrumento

Para la consecución de los objetivos de la investigación aquí reseñados, tendremos en cuenta los aspectos de los diferentes modos comunicativos que intervienen en la realización del juego (el musical, el gestual, el espacial y el lingüístico). Previo a la construcción del que será nuestro instrumento de análisis estudiamos en profundidad la pauta de observación FIMA propuesta por Custodero (2005) antes mencionada. La globalidad de este instrumento, aplicable a cualquier naturaleza de actividad musical –y, por tanto, falta de indicadores específicos a nuestro caso– y la necesidad de primeros planos de vídeo para su correcta categorización –pues nuestros datos se han recogido con cámara fija, a cierta distancia de los actores–, nos llevaron a descartar el uso del instrumento en sí sin olvidar por ello la esencia de sus componentes de comportamiento y afectivos.

El primer paso del proceso de construcción consiste en desgranar los aspectos musicales del *Salta Miralta*, teniendo especialmente en cuenta los contextos de acción e interacción en donde se ha llevado a cabo. Por una parte, a partir del análisis formal de la canción, consideramos que se trata de una sola frase musical divisible en dos semifrases y, a su vez, en cuatro motivos de la siguiente manera:

1º	2º	3º	4º
Salta Miralta	trenca una galta	si la galta cau	(nombre del niño) adéu siau!

Por otra parte, siguiendo a Lew y Campbell (2005) iniciamos la búsqueda de los componentes musicales del juego de falda que nos darán pistas sobre el proceso de

aprendizaje. Seguimos un procedimiento inductivo de extracción de componentes musicales de cada uno de los motivos. Con este fin, visionamos cinco fragmentos de video escogidos al azar y teniendo en cuenta la experiencia adquirida al haber vivido la realización de la actividad en primera persona, fuimos categorizando a medida que se sucedían las imágenes. En una primera lista nos aparecen los conceptos: estructura, cualidades del sonido, ritmo, superposición sonora y expresión. Estas etiquetas son todavía demasiado generales para nuestro propósito, por lo que necesitamos pormenorizarlas. Con tal fin, recurrimos al diario de campo en busca de etiquetas utilizadas para referirnos a momentos de interacción. Encontramos palabras como *agógica*, *invitación*, *final*, *variación* y *tempo*, que nos permiten una referencia mucho más detallada de lo que estaba sucediendo. A continuación volvimos a los videos utilizando este tipo de términos para identificar y definir componentes.

A fin de poner en contexto cada una de las realizaciones del juego nos propusimos estudiar qué sucede justo antes de empezarlo, bajo el componente musical *invitación*, así como cuando acaba, con el componente *después*. Como se puede ver en la Tabla 1, ciertos componentes musicales a estudiar son específicos de algunos de los motivos, mientras la gran mayoría de ellos se suceden a lo largo de la canción, por lo que requieren un análisis específico en cada uno de los motivos.

Motivos	Componentes musicales
Antes	Invitación
1º	Entrada, nota inicial, tempo
2º	-
3º	-
4º	Final
Todos	Agógica, altura (voz hablada), ámbito, duración (voz hablada), articulación, carácter, intensidad, intervenciones en el canto, pulsación, timbre, tipo de voz, variaciones
Al acabar	Después

Tabla 1. Relación entre los motivos y los componentes musicales.

Revisando la tabla anterior constatamos que hay componentes objetivables, dado que se pueden recoger con instrumentos de medida estandarizados como son el diapasón para el componente *nota inicial* y el metrónomo para *tempo*. Otros en cambio, no tienen esta propiedad. Con la finalidad de poder ser objetivos también con el resto de componentes definimos las categorías en un proceso *ad hoc*, tomando conceptos musicales específicos para cada uno de los elementos y proponiendo nuevos que nos permitan acercarnos más a la realidad de lo que queremos observar. El procedimiento consistió en la visualización de veinte de los clips de video escogidos al azar y en la anotación de lo acontecido en cada caso para cada dimensión. Como resultado, todas las categorías nos quedaron definidas, excepto *nota inicial*, en la que añadimos los rangos de Sol#3-Las y otros, en previsión de casos alternativos. Paralelamente establecimos, siguiendo el mismo proceso, las categorías para

el resto de modos comunicativos. Antes de realizar la validación de los jueces, se hizo una prueba piloto del manejo del instrumento analizando dos fragmentos. El protocolo de utilización del instrumento de análisis consistió en tomar una secuencia de vídeo y extraer en la pauta vacía (véase la Tabla 3 más adelante) las categorías de los diferentes modos explicitadas en las guías de categorización (Tablas 4 y 5). Para completar toda la información se requieren al menos quince visionados de cada clip.

Superada esta fase el instrumento se somete a una prueba de jueces para ser validado. La minuciosa y larga tarea que supone completar el instrumento de análisis, junto con el hecho de que los jueces ofrecen su tiempo de manera desinteresada, nos llevó a validar exclusivamente las categorías del modo musical, modo que vertebraba la actividad y requiere de una identificación más específica. El primer paso del proceso consistió en seleccionar al azar cuatro fragmentos de vídeo y en darlos a analizar a tres expertos en lo que al modo musical se refiere. Para ello, se brinda a cada juez la guía de categorización del modo musical y tablas de análisis vacías. Una vez finalizada la categorización se comparan los resultados del análisis de los jueces –uno de ellos sólo analiza tres clips–. Finalmente, se aplica la fórmula de confiabilidad individual para los diferentes codificadores (Hernández y otros, 2006. Op. Cit. en Blanch, 2010):

$$\text{Confiabilidad individual} = \frac{\text{Nº de unidades de análisis codificadas correctamente por codificador}}{\text{Nº total de unidades de análisis}}$$

Siguiendo esta fórmula, relacionamos las categorizaciones de cada uno de los jueces con las propuestas, que corresponden con las que realiza la investigadora, y dividimos el resultado por el número total de unidades de análisis que varía en cada caso, por la naturaleza de los datos. Los resultados de esta primera fase del proceso de fiabilidad se expresan en las subceldas en la Tabla 2 (etiquetadas como 1, 2 y 3 para cada juez y clip). Para calcular la fiabilidad total, según los mismos autores antes mencionados, hay que sumar los resultados de la confiabilidad individual de cada uno de los jueces y dividirlo entre el número total de los mismos. Realizando dicha operación obtenemos la fiabilidad total del instrumento para el modo musical, que se puede observar en la última columna de la misma Tabla 2.

Jueces	Clip 1			Clip 2			Clip 3			Clip 4			Fia-bili-dad
	1	2	3	1	2	3	1	3	1	2	3		
Invitación	1	1	1	1	0,75	0,66	0,66	0,81	/	1		0,89	
Entrada	0,51	0,5	0,661	1	1	1	1	0,50,5	1			0,79	
Nota inicial	1	0,751	0,81	1	1	1	1	0,50,5	1			0,94	
Tipo de voz	1	0,751	1	0,751	0,75	1	1	1	1			0,93	
Ámbito	0,51	1	1	1	1	1	1	/	/	/		0,94	

Jueces	Clip 1			Clip 2			Clip 3			Clip 4			Fia-bili-dad
	1	2	3	1	2	3	1	3	1	2	3		
Variaciones	/	/	/	1	1	1	/	/	/	/	/	1	
Intervenciones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Tempo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pulsación	1	0,8	0,8	0,75	0,75	0,75	0,6	1	1	0,75	1	0,84	
Agógica	0,30	0,66	0,66	1	/	0,8	1	0,50	0,80	0,6	0,5	0,69	
Articulación	0,81	1	1	/	0,5	0,75	1	1	1	1	1	0,9	
Final	0,50,5	0,75	0,75	0,751	0,75	1	0,75	1	1	1	1	0,82	
Después	1	1	1	1	0,5	1	0,8	1	0,80,5	1	1	0,87	

Tabla 2. Resultados de la prueba de jueces analizando el modo musical.

A partir de la tabla observamos cómo en algunos aspectos hay coincidencia total (en *variaciones*, *intervenciones* y *tempo*) y hay otros que generan más variedad de categorización. Por las cifras en las que se mueve la prueba podemos afirmar que el instrumento es fiable. Fruto de las observaciones que los mismos jueces realizan decidimos no tener en cuenta en el análisis los componentes *intensidad* y *carácter del juego*, ya que consideran que se trata de aspectos de registro totalmente subjetivos. Discusiones alrededor de las guías de categorización de los otros modos, que se facilitaron una vez acabada la tarea de análisis del modo musical, advierten de su claridad y facilidad de uso.

Resultados

Finalizada la prueba de jueces, obtenemos la versión definitiva del instrumento de análisis (Tabla 3) y de las correspondientes guías de categorización, una correspondiente a los aspectos del modo musical (Tabla 4) y otra en la que se recogen conjuntamente los de los modos gestual, lingüístico y espacial (Tabla 5).

Como se observa en la Tabla 3, en el eje vertical se encuentran las dimensiones a observar en relación con los cuatro motivos del juego de falda, que se pueden seguir en el eje horizontal. Los componentes *invitación* y *entrada* se recogen previamente al inicio de la canción. La distinción de los colores de las celdas nos permite reservar un espacio diferenciado a las categorizaciones del adulto respecto de las del niño con el que interacciona de cara a facilitar la interpretación de resultados. Las celdas sombreadas indican que en los correspondientes motivos no se puede categorizar la dimensión. En la última columna se prevé un espacio para anotar otros posibles aspectos que no están contemplados en las guías de categorización:

Dimensiones	Vídeo nº: Participantes:
Invitación	
Entrada	

Dimensiones	Vídeo nº: Participantes:				
	1. Salta mirlata	2. trenc una galta, galta,	3. si la galta cau	4. (nombre) adéu siau	Ob- ser- va- cio- nes
Nota inicial					
Tipo de voz					
Ámbito					
Variaciones					
Intervenciones					
Tempo					
Pulsación					
Agógica					
Articulación					
Final					
Después					

Tabla 3. Instrumento de análisis de datos.

En el modo musical encontramos las siguientes categorías que presentamos en la Tabla 4. Los datos sin subrayar indican que provienen de personas adultas y, los subrayados, de niños/as:

Dimensión	Categoría	Definición
Invitación	Canta fragmento	Canta un fragmento del juego como reclamo para iniciar lo
	Sin	Ausencia de invitación
	Canta y da	Canta y hace gesto de entrada

Dimensión	Categoría	Definición
Nota inicial	Canta y no da	Empieza a cantar sin hacer gesto de entrada
	No canta y no da	No canta ni hace gesto de entrada
	Recita y no da	Recita sin hacer gesto de entrada
	Fa ₃	Empieza a cantar con la nota Fa ₃
	Fa# ₃ - Sol ₃	Empieza a cantar con una nota entre Fa# ₃ y Sol ₃
	Sol ₃	Empieza a cantar con la nota Sol ₃
	Sol ₃ - Sol# ₃	Empieza a cantar con una nota entre Sol ₃ y Sol# ₃
	Sol# ₃	Empieza a cantar con la nota Sol# ₃
	Sol# ₃ - La ₃	Empieza a cantar con una nota entre Sol# ₃ y La ₃
Tipo de voz	La ₃	Empieza a cantar con la nota La ₃
	Otros	Empieza a cantar con otra nota y/o no se escucha con cuál
	Voz cantada	Utiliza alturas y ritmos fijados por la melodía del juego
	Voz recitada	Utiliza de forma flexible las cualidades del sonido
Ámbito voz recitada	Voces combinadas	Utiliza las dos voces de las categorías anteriores
	No canta	No canta
	Extenso	Interpreta con muchos cambios de altura, utiliza <i>glissandi</i> .
	Reducido	Interpreta con pocos cambios de altura
Variaciones	Repetición	Interpreta volviendo a cantar o recitar alguna parte del motivo
	Supresión	Interpreta sin cantar o recitar alguna parte del motivo
Intervenciones en el canto	Melodía simultánea	El juego es cantado por 2 o más participantes a la vez
	Alternancia	Dos o más participantes cantan el mismo motivo del juego por turnos

Dimensión	Categoría	Definición	Dimensión	Categoría	Definición
Tempo	A “solo”	Sólo uno de los participantes interpreta el juego	Final	Picado	Marca cada sílaba del texto del motivo
	Andante 69 ppm			Ligado	No marca especialmente las sílabas del texto del motivo
	Moderato 84 ppm			Avanzado	Realiza la acción final del juego antes de acabar de cantarlo
	Alegreto 100 ppm			A tiempo	Sincroniza la acción del final del juego con el final del texto del juego
	Allegro 120 ppm			Retardado	Realiza la acción del final del juego después de acabar de cantarlo
	Sugerida	Coge el tempo condicionado por la acción motriz del interlocutor		Improvizado	Utiliza diferentes recursos para acabar el juego conjuntamente
	Independiente	Expresa el tempo sin tener en cuenta la acción del interlocutor		Corto	Canta la sílaba “au” del final de manera breve
	Impuesta	Decide el tempo. Ausencia de acción motriz por parte del interlocutor.		Largo	Canta la sílaba “au” del final haciéndola durar
	Compartida	Falta de indicador que muestre quien la marca.		Silencio	Hace un vacío de sonido después de acabar
	Individual	Decide el tempo. Ausencia de interlocutor.		Sonido 1	Añade recursos musicales al acabar
Pulsación	<u>Alejada</u>	<u>Expresa la pulsación sin tener en cuenta la sincronía</u>		Sonido 2	Se oyen recursos musicales al acabar; pero tienen origen fuera del juego
	<u>Cercana</u>	<u>Expresa la pulsación casi ajustada a la sincronía</u>		Sonido 3	Añade otros tipos de recursos sonoros en acabar
	<u>Sincronizada</u>	<u>Expresa la pulsación perfectamente a tiempo</u>			
	Constante	Sin variar el tempo			
	<i>Ritardando</i>	Ralentiza el tempo			
	<i>Accellerando</i>	Aumenta el tempo			
	Retomar pulsación	Vuelve al tempo punto de partida enfatizando la regularidad de la pulsación			
	<i>Rubato</i>	Acelera y/o ralentiza el tempo y lo retoma dentro del mismo motivo			
	Suspensión	Se para por un tiempo indefinido en un punto concreto del motivo			
	Semipausa	Se para brevemente en un punto concreto del motivo			
Agógica	2 pulsaciones	Hace durar el doble aquella pulsación			

Tabla 4. Categorías del modo musical.

Puesto que las grabaciones se hicieron con una cámara fija, hay veces que se escucha la actividad de otros que están en ese momento más cerca, pero que no salen en plano. En ese caso, empleamos las siguientes categorías:

- No se puede valorar: no es posible observar con claridad aquel aspecto que se está categorizando.
- Sin acción: el actor observando no realiza la actividad en aquel momento.

Además, empleamos el código (A) para diferenciar la misma categoría, pero realizada por el adulto, y un asterisco cuando la categoría se ha dado sólo en una parte del motivo.

En cuanto a los modos gestual, lingüístico y espacial, la Tabla 5 recoge las categorías encontradas en la investigación. Los datos en azul fueron realizados por personas adultas; en rojo, de niños/as; y las que hicieron ambos, en negro:

Dimensión	Modo gestual	Modo lingüístico	Modo espacial	Dimensión	Modo gestual	Modo lingüístico	Modo espacial
Invitación	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia con acción corporal • Coge manos adulto • Coge manos niño/a • Coge manos otros niños/as • Ofrece manos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ríe con complicidad • Contra-propuesta • Pide • Propone 	• Se acerca al interlocutor	Pulsación	<ul style="list-style-type: none"> • Se queda agachado • Impulsa brazos para flexionar brazos • Dejarse flexionar brazos • Hacer saltar la muñeca • Flexionar rodillas • Indefinido • Golpea con un pie • Golpea manos en piernas • Se pone de puntillas • Saltar • Flexiones simultáneas partes del cuerpo • Flexionar el tronco 		• Se desplaza
Entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Espera a que se preparen 			Agógica	<ul style="list-style-type: none"> • Tambalea al decir <i>Adéu</i> • Tambalea en decir su nombre 		
Nota inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Arrodillado • Agachado • Sentado • De pie • Inicia movimiento manos cogidas • Inicia movimiento sin coger manos • Cogido muñecas • Cogido manos • Cogido manos muñeca 			Articulación			
Tipo de voz				Final	<ul style="list-style-type: none"> • Cambia la manera de cogerse • Híbrido (una mano de cada) • Mantiene la manera de cogerse • Sin cogerse • Toca con el dedo la barriga del pequeño • Flexión hacia delante • Gesto de decir adiós 		<ul style="list-style-type: none"> • Se cae • Cae accidente • Cae ayudado • Cae autónomo • Cae semi ayudado • Se deja levantar • Levanta el niño/a • Cae la muñeca al suelo
Ámbito VR							
Variaciones		<ul style="list-style-type: none"> • En el nombre 					
Intervenciones en el canto		<ul style="list-style-type: none"> • Llama a la maestra 					
Tempo							

Dimensión	Modo gestual	Modo lingüístico	Modo espacial
Después	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico • Contacto físico emocional • Se queda sentado • Se queda de pie • Se queda estirado • Se incorpora • Hace referencia corporal • Retoma el juego • Manipula la muñeca dejándola en el suelo 	<ul style="list-style-type: none"> • Otros comentarios • Comenta la acción acabada • Verbaliza “querer más” • Propone repetir • Propone turno 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuelve a coger la muñeca • Se desplaza • Cambia de posición

Tabla 5. Categorías del modo gestual, lingüístico y espacial.

Una vez recogidos los datos en la versión papel del instrumento, se sigue un tratamiento artesanal de análisis. El traspaso de la información a una hoja de cálculo ayudó en la organización y facilitó la obtención e interpretación de resultados.

Conclusiones e implicaciones educativas

La naturaleza del instrumento de observación creado requiere una recogida de datos específica mediante filmaciones, ya que esta herramienta nos permite el visionado en sucesivas ocasiones y un análisis a posteriori. Para su aplicación es necesario tener conocimientos musicales, debido a la especificidad de dimensiones a observar y dedicarle tiempo, debido a su exhaustividad y cantidad de categorías contempladas. Estos dos ingredientes dificultan su utilización como práctica común en las escuelas. En cambio, su aplicación en pequeña escala –simplificando las dimensiones y los modos a estudiar– puede ser útil en el diagnóstico del perfil del educador de infantil, puede ayudar a los profesionales de la etapa a tomar conciencia de sus acciones a nivel micro así como a monitorizar el grado de autonomía alcanzado por los pequeños en los juegos de falda.

En la confección de dicho instrumento se tuvieron en cuenta la multiplicidad de modos comunicativos que intervienen en la actividad, ya que concebimos la interacción como fenómeno multimodal (Norris, 2004; 2006). La amplitud de mirada permite estudiar la situación real del juego de falda desde su complejidad global obteniendo datos que propician el análisis interrelacional de los diferentes modos comunicativos implicados. Además, la minuciosidad de los aspectos estudiados permite valorar la cantidad de componentes musicales que contiene el juego. Aspectos como la pulsación, la sincronización de acciones, el uso de diferentes tipos de voz, etc. que de una manera lúdica van construyendo los cimientos de una educación musical sólida. Esta constatación nos hace conscientes de la importancia de los contenidos del juego de falda conllevoando a una mejora

de la calidad de las interacciones que se producen en la realización del mismo.

Como se ha presentado, la investigación sigue un proceso emergente en el que las sendas metodológicas a seguir van obteniéndose de los propios datos. Se trata de un desarrollo orgánico donde cada decisión tomada es fruto del contexto específico del estudio y en el que no existen limitaciones asociadas al uso de un método concreto. Este planteamiento permite la adopción de instrumentos de análisis hechos a medida de manera que estos responden fielmente a las necesidades para las que han sido concebidos. La tabla de observación creada en y para esta investigación permite la consecución de los objetivos planteados de una forma cómoda y natural, así como también analizar otros juegos de falda.

Por lo que concierne a los protocolos utilizados para la observación participante en el aula, mencionar la necesidad de tener un planteamiento flexible debido a la naturaleza del contexto. La mayor parte del tiempo los niños y niñas juegan libremente con los objetos que tienen a disposición en el aula por lo que es imprescindible ponerse al mismo nivel que el resto de materiales ofertados y estar siempre a punto para participar. Cada mañana entraba al aula antes que los pequeños para colocar la cámara e iniciar la grabación. Esperaba su llegada sentada en el suelo justo en el campo de visión de la cámara para asegurar que fuera cual fuera la interacción, si la había, quedase bien registrada. La adopción de esta rutina me permitía pasar desapercibida y no interferir así en sus acciones si no deseaban incluirme. Esta estrategia también ha permitido que los pequeños supieran siempre dónde encontrarme si me requerían. El paso a la observación participante ha ido de la mano de las invitaciones que los niños y niñas me han brindado.

En lo referente a la estancia en el aula durante el trabajo de campo, constato que el día a día en la escuela infantil brinda espacios para la observación sistemática si bien la altísima ratio de niños por grupo y maestra a menudo obliga moralmente a cubrir necesidades básicas y a dejar en segundo plano la investigación. Mi llegada a la escuela, a pesar de que no alteró la vida cotidiana del grupo debido al contacto en fases previas, sí que me situó en una posición un tanto alejada. Estaba allí para hacer una investigación por lo que la recogida de datos y actuaciones requerían de una rigurosidad y detalle que me mantenían más en mi rol de investigadora que de docente. A medida que te vas impregnando de la fluidez, sencillez y cariño que desprenden los pequeños, inconscientemente flexibilizas tus esquemas y casi sin darte cuenta vas priorizando el atender a ese grupo de personitas. Se puede ver un testimonio directo en un fragmento del diario de campo:

Y después de hoy he tomado conciencia de que acompañar a los pequeños, cubrir sus necesidades (mocos, llantos, peleas,...) pasa por delante de poner la cámara a grabar, especialmente cuando volvemos del recreo y hay que lavar manos y dar agua. (Diario de campo, 19 de febrero).

La observación es una herramienta educativa imprescindible para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje adecuadas a las competencias de niños y niñas y a sus intereses y también para monitorizar su puesta en marcha y evaluar el proceso. El instrumento construido en y para esta investigación nos permite observar con detalle diferentes aspectos acontecidos durante la realización de un

juego de falda. A su vez, la exhaustividad de dimensiones a observar pone en evidencia la complejidad de las acciones implicadas en un hecho tan cotidiano como es la realización de dichos juegos. Sólo un microanálisis basado en la observación sistemática nos ayuda a comprender y a valorar la magnitud de la realidad de cada día.

Agradecimientos

Me gustaría expresar el más sincero agradecimiento a las doctoras Teresa Malagarriga y Lourdes Molina por su guía durante el transcurso de la investigación. También al equipo docente de la Escuela Municipal Infantil *Elna* y a los niños y niñas que la han hecho posible.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- Blanch, S. (2010). *Expectatives parentals i pràctiques socioeducatives familiars. Influència mutual*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://tdx.cat/handle/10803/4781> [recuperado el 27/10/11].
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives*. Nueva York: Oxford University Press.
- Carner, J. (1904). *Llibre de poetes*. Barcelona: Fidel Giró.
- Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://tdx.cat/handle/10803/4659> [recuperado el 27/10/11].
- Cumellas, J. (1907). *Cants de l'infantesa. Glosas de cançons populars*. Barcelona: Boileau.
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12(1), 21-27.
- Custodero, L. A. (1999). Construction of musical understandings: The cognition-flow interface. Comunicación presentada en el *Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity Conference*. Champaign-Urbana, Junio.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25-50.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99-101.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Lew, JC-T. y Campbell, P. (2005). Children's natural and necessary musical play: Global contexts, local applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57 - 62.
- Malagarriga, T. y Martínez, M. (2010) (ed.). *Tot ho podem expressar amb música. Els nens i nenes de 4 a 7 anys pensen la música, parlen de música i fan música*. Barcelona: Dinsic.
- Malagarriga, T. y Pérez, J. (2007). La música en las Escuelas Bressol Municipales de Mataró. Un proyecto de innovación, formación permanente e investigación. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infancia*. Oporto, 15-17 de noviembre.
- Márquez, C., Izquierdo, M. y Espinet, M. (2003). Comunicación multimodal en la clase de ciencias: El ciclo del agua. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), 371-386.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona: Paidós.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Londres: Routledge.
- Norris, S. (2006). Multiparty interaction: A multimodal perspective on relevance. *Discourse studies*, 8(3), 401-421.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. Abingdon: Routledge.
- Parnell, R. (2006). Prenatal development. En G. E. McPherson (ed). *The child as musician. A Handbook of musical development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pérez, J. (2008). *Evaluació de set materials representatius del programa didàctic aplicat a les Escoles Bressol Municipals de Mataró dins del projecte de formació del professorat 2006/07*. Trabajo inédito de investigación de doctorado. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez, J. (2011^a). *La música a la vida quotidiana d'infants de dos anys. Anàlisi de situacions musicals que es desenvolupen en context escolar*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/96096> [recuperado el 19/04/13].
- Pérez, J. (2011^b). Labelling what sounds: A study of the everyday musical activities of a group of two year-olds in a school setting. Comunicación presentada en el *5th MERYC--Music Educators and Researchers of Young Children--Conference*. Helsinki, del 8 al 11 de junio.
- Rossman, G. B. y Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Trevathen, C. y Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: human vitality and invention shared with pride. *Zero to three*, 23(1), 10-18.
- Viladot, L. (2009). *Anàlisi d'una proposta d'innovació didàctica a l'escola de música: estudi del procés de composició col·lectiva a l'aula de 3er elemental*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Young, S. (2005). Musical communication between adults and young children. En D. Miel, R. MacDonald, y D. Hargreaves (ed.). *Musical communication*. Nueva York: Oxford University Press.
- Young, S. y Gillen, J. (2000). Sharing the initiative with 3-4 year old children in two areas of educational research (instrumental music-making and telephone discourse): exploring challenges and rewards. Comunicación presentada en el *British Educational Research Association Annual Conference*. Cardiff, del 7 al 9 de septiembre.
- Young, S. y Gillen, J. (2010). Musicality. En J. Gillen y C. A. Cameron (ed.). *International Perspectives on Early Childhood Research: A Day in the Life*. Londres: Palgrave Macmillan.

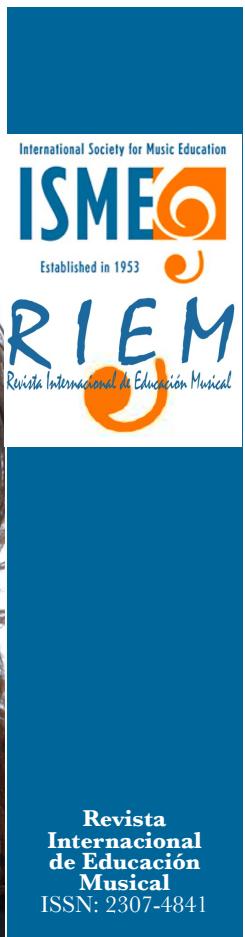
Sobre la Autora

Jèssica Pérez

Jèssica Pérez, doctora en Didáctica de la Música por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), es actualmente investigadora postdoctoral en la misma Universidad y, desde 2011, investigadora visitante en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Su campo de estudio se centra en el ámbito de la educación musical en las primeras edades. Es integrante del grupo de investigación GRUMED (reconocido por la UAB y por la *Generalitat* de Cataluña). Pérez presenta regularmente sus trabajos de investigación en congresos tanto nacionales como internacionales y publica en revistas científicas y de divulgación.

En la actualidad está editando junto con la profesora Claudia Gluschkof un *Manual de Formación de Profesorado de Música en Educación Infantil* para la editorial Dairea



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Rubén Gatztambide Fernández, Universidad de Toronto (Canadá)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschkof, Instituto Levinsky (Israel)

María Cecilia Jorquerá Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Yore Kedem, Universidad de Illinois (Estados Unidos)

Saville Kushner, Universidad de Auckland (Nueva Zelanda)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Mota, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Oscar Odéna, Universidad de Glasgow (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patricia Sabbatella Riccardi, Universidad de Cádiz (España)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Christopher Suazo, Colegio Americano de Madrid (España)

Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquia (Colombia)