



Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i
Corporal

TESIS DOCTORAL

***Intervención Educativa Musical en niños con Dificultades
de Atención***

FRANCISCO GARCÍA-HUIDOBRO VERGARA

**CODIRIGIDA POR:
Dra. SÍLVIA BLANCH GELABERT
Dra. LAIA VILADOT VALLVERDÚ**

SEPTIEMBRE 2015

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS Y RESULTADOS

ESTUDIOS DE CASOS JUAN Y MARC

En este capítulo presentamos la secuencia de los distintos niveles de análisis y los respectivos resultados obtenidos de los dos casos del presente estudio. Recordamos que los dos niños cursan 2º de primaria durante la realización del trabajo de campo y presentan una importante sintomatología de TDAH. Es importante mencionar que esta investigación busca los interrogantes a partir de los datos emergentes surgidos del trabajo de campo.

Para lograr este objetivo, realizamos un proceso de análisis en distintos niveles. En primer lugar, visionamos todas las intervenciones que fueron registradas en grabaciones de vídeo. Este primer visionado se realizó sin detener el vídeo y así obtener datos generales de las intervenciones individuales y grupales, apuntando las actividades principales de cada intervención. Posteriormente; desarrollamos, describimos y analizamos en profundidad todas las intervenciones, dividiendo cada sesión en sus diferentes actividades, y al mismo tiempo señalado los hechos más significativos de cada una de ellas. Y por último lugar, identificamos los ítems más representativos de cada bloque de las sesiones de intervención, permitiendo así, categorizar los puntos más significativos y representativos de cada sección de la presente investigación.

En relación al primer análisis de la Unidad Didáctica, realizamos una lectura de todas las notas de campo registradas por el profesor tutor y el profesor investigador. Inicialmente, se leyeron todas las notas de campo, apuntando los hechos más importantes en relación a la actividad que se realiza con el comportamiento del niño y su desempeño en el aula. En segundo lugar, se analizó y graficó el cuestionario de comportamiento en el aula, sintetizando los puntos más significativos, es decir, que repercuten favorablemente en el desempeño de los participantes del estudio.

Posteriormente, desarrollamos el análisis de la intervención individual de los dos casos del estudio, para así, continuar con los resultados de dichas intervenciones. En este apartado, también realizamos una mirada transversal a los resultados mencionando los datos obtenidos de la intervención de la UD con las intervenciones individuales.

Finalizaremos este capítulo, desarrollando el análisis de las intervenciones grupales y de la visión de grupo obtenida en la realización de la Unidad Didáctica de la Intervención para continuar presentando los resultados.

A continuación, presentamos la secuencia explicativa de los distintos niveles de análisis desarrollados en los dos casos del estudio.

4.1. Secuencia del análisis

En este apartado, explicaremos el proceso desarrollado para llevar a cabo los tres niveles de análisis realizados en este trabajo. En primer lugar, corresponde al desarrollo general de la Unidad Didáctica. En segundo lugar, a las intervenciones musicales individuales y grupales, para finalizar, con la actividad *TG/NTG/P*. A continuación, la tabla 8 presenta la secuencia general que se utilizó para realizar los distintos niveles del proceso de análisis:

Tabla 8: Esquema general de Análisis.

	IEMI	IEMG	UD
PRIMER NIVEL	LECTURA EMERGENTE DE TODO LOS VÍDEOS REGISTRADOS EN JUAN Y MARC POR MEDIO DE SOFTWARE TRANSANA (PRIMER VISIONADO). LECTURA REALIZADAS EN JUAN Y MARC.	LECTURA EMERGENTE DE TODO LOS VÍDEOS REGISTRADOS EN JUAN Y MARC (INTERVENCIÓN GRUPAL) POR MEDIO DE SOFTWARE TRANSANA (PRIMER VISIONADO).	LECTURA GENERAL NOTAS DE CAMPO REGISTRADAS POR EL TUTOR E INVESTIGADOR. OBSERVACIONES REALIZADAS EN JUAN Y MARC.
SEGUNDO NIVEL	TRANSCRIPCIONES EN PROFUNDIDAD DE TODOS LOS VÍDEOS REALIZADOS EN JUAN Y MARC. ANÁLISIS ESCALA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA DE MÚSICA REGISTRADA POR EL INVESTIGADOR. OBSERVACIONES REALIZADAS EN JUAN Y MARC.	TRANSCRIPCIONES EN PROFUNDIDAD DE TODOS LOS VÍDEOS GRUPALES REALIZADOS EN JUAN Y MARC. ANÁLISIS ESCALA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA DE MÚSICA REGISTRADA POR EL INVESTIGADOR. OBSERVACIONES REALIZADAS EN JUAN Y MARC.	ANÁLISIS ESCALA DE OBSERVACIÓN COMPORTAMENTAL PARA EL AULA DE 2º DE PRIMARIA. REGISTRADAS POR EL TUTOR E INVESTIGADOR. OBSERVACIONES REALIZADAS EN JUAN Y MARC.
TERCER NIVEL	ANÁLISIS ACTIVIDAD TG/NTG/P.	ANÁLISIS ACTIVIDAD TG/NTG/P EN JUAN Y MARC.	ANÁLISIS PROGRAMACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA

4.1.1. Desarrollo de la Unidad Didáctica

En relación al análisis de la Unidad Didáctica, en primer lugar, analizamos todas las notas de campo registradas por el profesor tutor y el profesor/investigador. En segundo lugar, se apuntaron y detectaron las actividades más importantes que se realizaron junto a todo el grupo clase. Para finalizar, sintetizamos los puntos más significativos de la UD que repercutieron favorablemente en el desempeño de los participantes del estudio.

Para llevar a cabo este primer nivel de análisis de la UD, se realizó un análisis general de todas las notas de campo escritas por ambos observadores. Posterior a ello, se hizo un breve resumen de cada clase (Tabla 12) apuntando los hechos más relevantes según lo interpretado y descrito por los dos observadores de esta investigación, que son el profesor tutor de la clase y el profesor especialista en música que al mismo tiempo ejerce de observador/investigador.

El desarrollo del análisis nos permitió plantear nuevos interrogantes, tomar decisiones sobre los aspectos a profundizar en este trabajo y en último lugar, nos direccionó por caminos concretos que materializan los siguientes capítulos.

4.1.2. Intervención Musical Individual y Grupal (musicoterapia)

En este segundo nivel, desarrollamos diferentes fases en el proceso de análisis que van desde lo exploratorio y descriptivo a un nivel más analítico e interpretativo.

En este apartado, utilizamos todos los datos registrados en la recogida de datos realizados para este escenario de intervención, es decir, la escala de observación, las notas de campo, y las grabaciones en vídeo de la Intervención Musical Individual y Grupal. Con esto, pretendemos reflexionar y poder responder las preguntas que guían este apartado de análisis.

4.1.3. Análisis actividad TG/NTG/P

En el transcurso de los anteriores análisis, hemos podido observar comportamientos de autorregulación vinculados a las distintas secciones de la intervención musical. En este tercer apartado dedicado al análisis, se ha realizado un nuevo análisis de la colección de vídeos, centrándonos en particular en la actividad *TG/NTG/P* (Te gusta, No te gusta, Pregunta) (ver vídeos 1, 2, 3 y 4). Para la realización de este tercer análisis hemos utilizado nuevamente el software Transana, que permite organizar todos los datos para facilitar la lectura de los resultados de forma particular y global.

En el desarrollo de esta sección tomamos la decisión de elegir las categorías más representativas de autorregulación ocurridas en la actividad *Te Gusta, No Te Gusta o Pregunta* desarrollada en las intervenciones individuales y grupales del Programa de Intervención. A continuación mencionaremos los criterios propuestos para cada nivel de categoría y posteriormente el análisis de

todas las actividades *TG/NTG/P* mediante una tabla Excel en la que se detallan las diferentes categorías que han emergido durante el análisis.

4.1.4. Explicación del proceso de análisis

A continuación explicaremos con profundidad los distintos pasos seguidos para la realización del proceso de análisis que se efectuaron para la obtención de los datos.

4.1.4.1. Preguntas del primer nivel de análisis

Las siguientes preguntas buscan guiar y dar respuesta generales a la primera etapa de análisis:

- ¿Qué es lo más representativo de cada bloque de la intervención, es decir, qué aporta a los niños de la intervención musical?
- ¿Qué actividades son las más significativas en relación a favorecer el estado atencional en cada uno de los bloques de las sesiones de intervención?
- ¿Es posible identificar dónde surgen los momentos más relevantes de cada actividad?

Estas preguntas iniciales nos dan el punto de partida para iniciar la concreción de las categorías principales surgidas a lo largo de este estudio.

4.1.4.2. Lectura emergente

Para comenzar con el proceso de análisis, en primer lugar, realizamos un visionado general de todas las grabaciones en vídeo correspondientes a las 10 intervenciones individuales realizadas por cada niño, y a las siguientes 10 realizadas de forma grupal.

Para realizar este visionado, hemos utilizado cómo criterio observar los vídeos por orden cronológico, y anotar todo lo que nos llama la atención sin detener el reproductor de vídeo, al mismo tiempo que señalamos los tiempos cronológicos más importantes. Esto siguiendo las sugerencias propuestas por Rudhleder y Jordan (1997).

En la tabla 7, mostramos cómo se realizó el primer visionado de datos de vídeo correspondiente a la primera sesión individual de Juan.

Tabla 9: Primer visionado de datos de vídeo correspondiente a la primera sesión individual de Juan (Musicoterapia).

min	Sesión nº1 8/11/2011
1:00	Llegada al aula.
1:40	Saludo musical Respuesta musical en el piano.
2:40	Actividad Pregunta-Respuesta. Entonación perfecta en las respuestas.
3:30	Canción de les mentides.
3:50	Sentado de manera incorrecta sobre la alfombra.
3:56	Me pide si se puede mover por el aula.
4:50	Repeticiones de melodía en base a la canción de les mentides. Mantiene la atención.
7:00	Repeticiones del ritmo de la canción empleando la voz y el tambor blanco. <i>Interesante ver el proceso de estructura.</i> <i>Interesante ver el proceso de estructura.</i> <i>Mantención de la atención (del foco).</i>
10:30	A mí no me gusta: Utilizamos el tambor blanco. Muy estructurado.
12:00	Realizamos imitaciones “espejo” con el tambor blanco. También hacemos movimientos de manos y brazos. Ver duración de la atención. Doble foco atencional.
14:30	Canto la canción de les mentides y él me imita con el tambor (ritmo de la canción).
16:30	Juego de estatuas Ver la rapidez en las respuestas en relación a las directrices del juego.
18:10	Relajación musical Antes de empezar mueve mucho sus piernas.

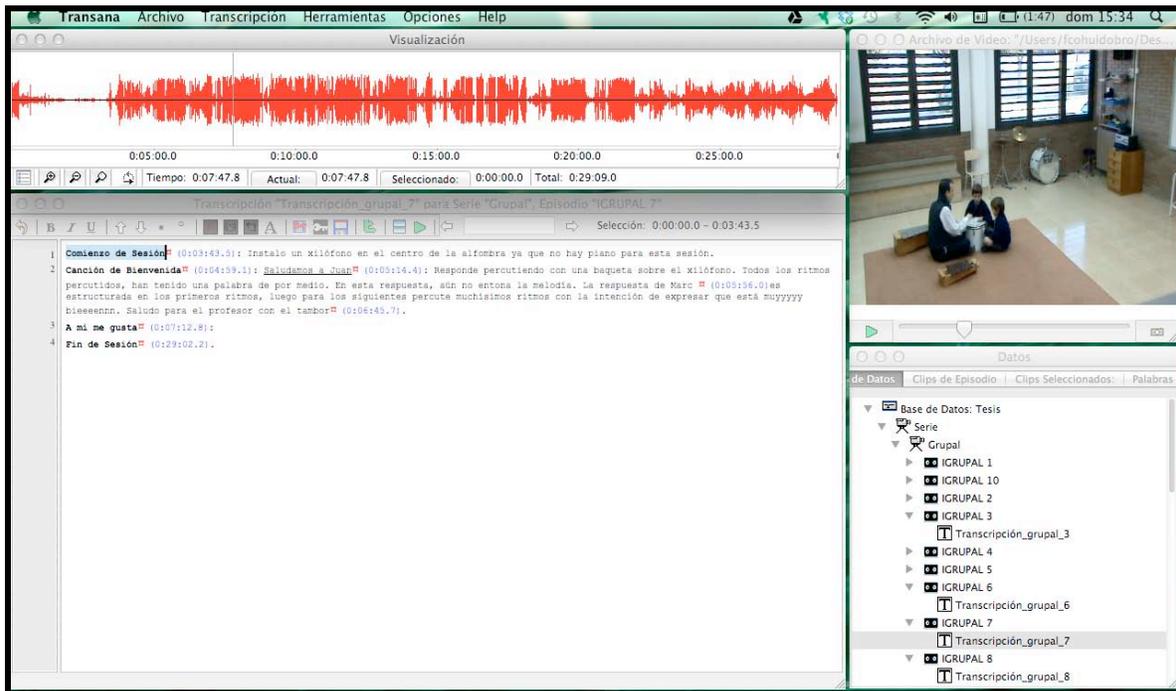
20:00	No aguanta “la tranquilidad” de la música. Va en contra de su estado emocional.
21:30	Me hace preguntas acerca del órgano litúrgico que hay en el aula (totalmente desconcentrado y bosteza como si nada le importara).
23:40	Término de sesión

4.1.4.3. Segundo nivel de análisis: Transcripción general de vídeos con Software Transana

Posterior al primer vaciado de vídeos correspondiente a la primera lectura emergente, realizamos la primera transcripción de vídeos utilizando el software cualitativo Transana.

En la imagen 2, presentamos el formato correspondiente al programa Transana, y luego, un ejemplo de la primera transcripción utilizando ese mismo software.

Imagen 2: Uso del Software Transana para la realización del análisis de vídeo



ella, se buscaba obtener alguna respuesta o cambio que favoreciera las habilidades atencionales del niño.

2. Categorías Profesor

A.1. Lenguaje verbal: fueron aquellas situaciones en que el profesor se dirigía hacia los niños utilizando exclusivamente el lenguaje verbal. En este caso, sólo debía realizarse a través de la palabra hablada, siendo posible que se emplearan diferentes entonaciones y matices para facilitar la comunicación a lo largo de las intervenciones

2.1. Subcategorías Profesor Lenguaje verbal

A.1.1. Ponderación: fueron aquellas expresiones explícitas de alabanza o elogio que se le hicieron a la otra persona.

A.1.2. Pregunta: fueron aquellas expresiones verbales emitidas por el profesor, que pedían a los niños alguna información determinada.

A.1.3. Participación: esta subcategoría, se refirió a aquellas instancias de la intervención en que el profesor se manifestó de manera verbal, gesticular o musical con el niño participante de la intervención.

A.1.4. Consigna: fueron las ordenes o instrucciones que se les dio a los intervenidos.

A.1.5. Proposición: fueron aquellas sugerencias u ofrecimientos que se les proponía a los niños para que realizaran alguna acción determinada

A.2. Lenguaje musical: correspondía a toda forma de comunicación que utilizara elementos musicales como medio comunicativo durante la intervención. Por ejemplo, cuando el profesor realizaba alguna pregunta percutiendo al mismo tiempo tambor.

2.2. Subcategorías Profesor Lenguaje musical

A.2.1. Pregunta: conjunto de palabras emitidas verbal y musicalmente, con las que se le pedía una información determinada. Estas requerían de una respuesta por parte del niño.

A.2.2. Participación: esta subcategoría, se refería a las instancias de la intervención en que el profesor se expresaba para participar en la actividad, es decir, que compartía algo de manera verbal, gesticular o musical con el intervenido.

A continuación, mencionaremos las definiciones de las categorías correspondientes a la actuación de los participantes del estudio del programa de intervención musical individual.

3. Categoría general participantes del estudio

B. Actuación participantes del estudio: esta categoría correspondió a todas las actuaciones que realizaron los participantes del estudio.

4. Categorías participantes del estudio

B.1. Autorregulación de la respuesta: esta consistió en la forma que respondía y actuaba el participante del estudio a la actuación del profesor a lo largo de la intervención musical. Barkley (1997), nos menciona que en la autorregulación se desarrolla una capacidad para la organización temporal de las consecuencias de la conducta, para conjeturar el futuro.

B.2. Intensidad y forma de la respuesta: esta categoría hizo mención en primer lugar, a la intensidad de las respuestas verbales y musicales, en segundo lugar, a la forma o manera en que se presentaba la respuesta de la actuación de profesor.

4.1. Subcategorías participantes del estudio

B.1.1. Espera antes de responder: fueron todas las respuestas en que el participante del estudio era capaz de regular sus acciones posteriormente a la

actuación del profesor, es decir, se daba un tiempo para pensar y por ende, meditar su respuesta sin actuar de forma impulsiva.

B.1.2. Respuesta impulsiva: fueron aquellas respuestas en que el participante hablaba o actuaba inmediatamente sin reflexión ni cautela, dejándose llevar por sus impresiones o impulsos.

B.1.3. Intensidad *p*: correspondió al grado intensidad *piano* con que se manifestaba el intervenido durante la intervención. Esta podía ser empleando la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales.

B.1.4. Intensidad *mf*: correspondió al grado intensidad *medio-fuerte* con que se manifestaba el intervenido durante la intervención. Esta podía ser empleando la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales.

B.1.5. Intensidad *f*: correspondió al grado intensidad *fuerte* con que se manifestaba el intervenido durante la intervención. Esta podía ser empleando la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales.

B.1.6. Respuesta desatento: fueron aquellas respuestas en que el participante aparta o distrae la atención que debió poner en algún aspecto durante la intervención.

B.1.7. Respuesta atento: fueron las respuestas en la cual fijó la atención a lo largo de la intervención musical

5. Categoría General:

5.1. Descripción: fueron aquellas representaciones o explicaciones detalladas de lo que sucedía durante un momento determinado de la intervención.

5.2. Observación: fueron los comentarios que se añadieron en el análisis del trabajo teniendo como función, aclarar o precisar un punto en particular.

4.1.7. Definición de las Categorías que han emergido de la Intervención Educativa Musical Grupal

Con respecto a las definiciones de las categorías de las intervenciones grupales, utilizamos las mismas ya presentadas en el apartado 4.1.6. de las definiciones individuales, sólo que añadiremos la forma de la respuesta de la subcategoría correspondiente a:

1. Hablado: fueron las respuestas en la cual los participantes utilizaron exclusivamente el lenguaje verbal como medio de interacción con el profesor o con el compañero de intervención.

Tabla 11: Tabla de análisis de la actividad TG/NTG/P para la intervención grupal.

Sesión Nº	Actividad TG/NTG/P	Tiempo	Participante	Actuación Profesor					Actuación participantes del estudio					Descripción	Observación								
				Lenguaje verbal		Lenguaje Musical			AR de la respuesta Participante	Intensidad y forma de la respuesta													
				Ponderación	Pregunta	Participación	Consigna	Proposición	Ponderación	Pregunta	Participación	Consigna	Proposición	Espera antes de R	Resp. impulsiva	<i>p</i>	<i>mf</i>	<i>f</i>	Hablado	Desatento	Atento		

4.2. Presentación y descripción de las sesiones

La idea central de este apartado es, en primer lugar, identificar las actividades de intervención que giran en torno a las cinco apartados principales de los contenidos de la Unidad Didáctica de la Intervención, es decir, correspondientes a: voz y canción; audición; creación-práctica instrumental, lenguaje musical y, música y movimiento. En segundo lugar, presentar las actividades de intervención más representativas y significativas analizadas anteriormente, es decir, de la observación del primer vaciado de vídeos como en la primera transcripción de las Intervenciones Musicales Individuales y Grupales, y por último, presentar una tabla general correspondiente a todo el IEM.

4.2.1. Descripción general de las Actividades de Intervención

A continuación presentamos el total de Actividades de Intervención realizados en la IEM junto a su respectiva explicación. En los casos más significativos anexaremos vídeos ilustrativos. Son los siguientes:

1. INICIO

- a) **Canción de Bienvenida:** (*vídeos 1 y 2*) Consiste en iniciar todas las sesiones cantando el nombre de los participantes presentes en base a la melodía de la canción *Twinkle Twinkle Little Star*, y teniendo como finalidad crear un vínculo de confianza entre el profesor y el alumno, cómo también de acrecentar la autoestima del alumno. La proximidad emocional facilita el desarrollo de las intervenciones cómo también del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. CONTENIDO

- a) **Canción:** Se refiere a las actividades en que se canta alguna canción. Las principales canciones han sido: La Cançó de les Mentides, *If you are happy* y la Castañera. También se cantaron otras, pero estas tenían relación directa con la Unidad Didáctica.
- b) **TG/NTG/P:** (vídeos 3 al 8) esta actividad consiste en realizar diálogos de cosas que nos gustan, no nos gustan o de realizar preguntas percutiendo sobre un tambor al mismo tiempo en que la palabra verbalizada es emitida.
- c) **Imitaciones Espejo:** son aquellas actividades en que los niños debían imitar absolutamente todos lo que realizaba el profesor. El niño se ponía en frente del profesor, generalmente entremedio había una instrumento musical y desde este se comenzaba.
- d) **Juego de estatuas:** actividad muy enérgica consistente en que el profesor toca algún instrumento y ellos bailan. Cuando el profesor termina de tocar ellos se detienen y está prohibido moverse. Esta actividad posee muchas variantes a lo largo del PIEM.
- e) **Repetición Rítmica (tambor):** (vídeos 9 y 10) consiste en las repeticiones de los ritmos percutidos por el profesor. Intenta desarrollar la memoria musical y gradualmente elevar la dificultad de ejecución.
- f) **Repeticiones voz y ritmo (metalófono):** (vídeo 11) consiste en las repeticiones de los ritmos percutidos y de la voz hablada realizada por el profesor. Intenta desarrollar la memoria musical y gradualmente elevar la dificultad de ejecución. A esto le suma la dificultad de repetir las entonaciones musicales como también de la altura en dónde se esta tocando en el metalófono.
- g) **Repeticiones (metalófono):** actividad similar a la anterior, pero en esta sólo se enfoca a repetir en el instrumento musical. En esta actividad el instrumento esta entremedio de ambos y el niño se pone frente al lado correcto del instrumento. Se utilizó una y dos macetas, siendo una maceta más fácil y dos difícil.

- h) Imitaciones (metalófono):** en esta no solo se percute en el instrumento sino que también se debe imitar los otros movimientos externos al instrumento de música que realiza el profesor.
- i) Diálogo musical (piano-metalófono-xilófono):** (*vídeo 12*) conversaciones musicales improvisadas que inicia el profesor de carácter espontáneo y que el niño continúa naturalmente.
- j) Composición-Creación Musical:** (*vídeo 13*) al igual que en la Unidad Didáctica, son actividades en que el niño con la guía del profesor realiza su propio proceso creativo escribiendo su “obra” musical en la pizarra, para posteriormente interpretarla.
- k) Repeticiones rítmicas y vocales (tambor):** se refieren a las actividades en que el profesor percute y emite algún sonido o palabra y ambas deben repetirse. El desarrollo del doble foco atencional es lo que se busca trabajar.
- l) Relajación/Respiración:** son los momentos en que buscamos estar tranquilos realizando movimientos lentos al mismo tiempo en que realizamos respiraciones profundas.
- m) Repeticiones Musicales:** son aquellas repeticiones de canciones o frases melódicas.
- n) Improvisación:** son aquellas situaciones en que profesor y alumno realizan con libertad diálogos improvisados. Esta actividad busca generar libertad y confianza para el proceso creativo.

3. CIERRE

- a) Relajación Musical:** (*vídeos 14 al 16*) casi la totalidad de las intervenciones musicales finalizaron con la audición pasiva del primer movimiento del concierto para piano nº 21 de Wolfgang Amadeus Mozart. El principal interés por realizar esta actividad es por un lado reducir los niveles de stress y ansiedad, cómo también de potenciar la capacidad atencional del estudiante.

4.2.2. Principales Actividades de Intervención

Antes de mencionar las principales actividades de intervención registrados en la IEM, recuerdo que las intervenciones musicales las estructuramos según lo propuesto por Casellas (2008), es decir, nos basamos en tres bloques generales para estructurar la intervención.

1. INICIO
2. CONTENIDO
3. CIERRE

Con respecto a las actividades preferidas de los niños, también apoyamos nuestra selección de actividades según lo que Vicente-Nicolás y Mac Ruairc (2014). Ellos determinaron en su estudio cuáles eran las actividades preferidas de una muestra de 4700 niños de primaria de la región de Murcia. Los resultados mostraron que los niños hombres prefieren ampliamente tocar instrumentos musicales antes que leer y escribir música.

La *improvisación* es parte vital de nuestra intervención educativa musical, es por eso que seguimos los consejos propuestos de Whitcomb (2013), es decir, potenciar el uso de las habilidades musicales propias del profesor de clases. Por otro lado, Ligeró (2009) y Cremades, Lorenzo y Herrera (2010) se centran en las influencias sociales que determinan las preferencias musicales. En este caso, potenciamos el uso de los instrumentos de percusión y la improvisación empleando estos últimos para buscar nuestros objetivos propuestos desde un comienzo de la investigación.

Con respecto a la *Composición-Creación Musical* buscamos que los niños puedan crear espontáneamente música e inicien su proceso inicial de escritura musical por medio del descubrimiento. Pyng-Na (2014) encontró que los niños en las actividades de notación inventada emplean una dimensión cuantitativa, patrones gráficos y símbolos literales como estrategias para crear sistemas de notación rítmica y de altura. Finaliza comentándonos que estos sistemas de

notación inventada, documentan cómo el pensamiento musical de los niños pequeños se vuelve más complejo a través de la exploración de estrategias de notación.

Según el primer visionado de vídeos, y el posterior primer análisis en profundidad, hemos podido identificar las siguientes actividades como lo más representativo dentro de los tres principales bloques:

1. INICIO

- Saludo de bienvenida

2. CONTENIDO

- TG/NTG/P:
- Repeticiones rítmicas
- Imitaciones en el xilófono o metalófono
- Composición/Creación Musical

3. CIERRE

- Relajación Musical

Los siguientes bloques de actividades, corresponden al total de actividades realizadas a lo largo de las intervenciones individuales y grupales:

Tabla 12: Total de actividades de las Intervenciones Individuales y Grupales

Bloque	Tipo de Actividad	Intervención			Total
		Individual J	Individual M	Grupal	
1	Canción de Bienvenida	10	10	10	30
2	Canción	1	3	5	9
	TG/NTG/P	9	9	8	26
	Imitaciones espejo	5	3	4	12
	Juego de estatuas	2	3	3	8
	Repetición rítmica-tambor	4	6	7	17
	Repeticiones voz y ritmo metalófono	2	-	-	2
	Repeticiones en el metalófono	2	5	2	9
	Imitaciones en el metalófono	3	-	-	3
	Diálogo musical en el piano-metalófono-xilófono	8	2	1	11
	Composición-Creación musical	2	2	5	9
	Repeticiones rítmicas y vocales en el tambor	2	1	-	3
	Relajación y/o respiración	2	3	1	6
	Repeticiones musicales	1	1	-	2
	Improvisación	3	3	2	8
3	Relajación Musical	9	9	9	27

4.2.3. Presentación general de las sesiones

La siguiente tabla presenta el total de actividades realizadas en la Intervención Educativa Musical junto a la fecha en que se llevó a cabo durante el curso escolar 2011-2012.

Tabla 13: Actividades de la IEM.

Unidad Didáctica	IEM-I Juan	IEM-I Marc	IEM-G
SESIÓN 1 7/11/2011	SESIÓN 1 8/11/2011	SESIÓN 1 3/11/2011	SESIÓN 1 28/10/2011
Actividades -Estiramientos corporales - <i>Cançó de les Mentides</i> -Audición canción -Canto de canción -Relajación/audición musical (Mozart nº21)	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)- <i>Cançó de les Mentides</i> -Imitaciones espejo -Juego de estatuas (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -TG/NTG/P -Repeticiones rítmicas -Juego de estatuas -Repeticiones rítmicas (3) No hay relajación	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-TG/NTG/P -Repeticiones rítmicas Tambor - <i>Cançó La Castanyera</i> -Juego de estatuas -Canción con los nombres (3) No hay relajación musical
SESIÓN 2 21/11/2011	SESIÓN 2 18/11/2011	SESIÓN 2 8/11/2011	SESIÓN 2 11/11/2011
Actividades -Estiramientos corporales - <i>Cançó de les Mentides</i> -Sinfonía de los juguetes (Leopold Mozart) -Audición obra -Manipulación de instrumentos musicales	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Repeticiones metalófono -Repeticiones rítmicas tambor -Imitaciones metalófono -TG/NTG/P -Juego de estatuas (3)Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)Diálogo musical piano - <i>Cançó de les Mentides</i> -Repeticiones rítmicas -TG/NTG/P (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2) <i>Cançó de les Mentides</i> -Juego de estatuas -Imitaciones espejo (3) Relajación musical
SESIÓN 3 25/11/2011	SESIÓN 3 22/11/2011	SESIÓN 3 15/11/2011	SESIÓN 3 17/11/2011
Actividades -Relajación musical -Audición Sinfonía de los juguetes. -Composición colectiva -Escritura composición - <i>Cançó de les Mentides</i>	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Repeticiones metalófono -Imitaciones espejo -TG/NTG/P (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano - <i>Cançó de les Mentides</i> -Imitaciones espejo -Juego de estatuas (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2) <i>Cançó de les Mentides</i> -Repeticiones metalófono -TG/NTG/P -Improvisación tambor -Imitaciones espejo -Juego de estatuas (3) Relajación musical
SESIÓN 4 29/11/2011	SESIÓN 4 24/11/2011	SESIÓN 4 22/11/2011	SESIÓN 4 29/11/2011
Actividades -Audición Sinfonía de los juguetes -Ejercicios de Rítmica corporal -Composición colectiva	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Compositor -Interpretación	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo libre metalófono -Repeticiones metalófono	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Composición -Interpretación de la composición

-Interpretación composición	composición -Imitaciones espejo -TG/NTG/P -Repeticiones vocales y rítmicas tambor (3) Relajación musical	-Relajación corporal -TG/NTG/P -Repeticiones ritmo/voz -Juego de estatuas (3) Relajación musical	(3) Relajación musical
SESIÓN 5 5/12/2011	SESIÓN 5 1/12/1011	SESIÓN 5 2/12/2011	SESIÓN 5 13/12/2011
Actividades -Estiramientos corporales -Música y movimiento (Variaciones juego estatuas) -Canción "If you are happy" -Aprendizaje del vocabulario.	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Composición musical -Repeticiones rítmicas -Relajación-Imitaciones espejo (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Repeticiones metalófono -TG/NTG/P -Relajación -Composición musical (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical -Imitaciones espejo -TG/NTG/P -Composición musical -Interpretación de la composición (3) Relajación musical
SESIÓN 6 13/12/2012	SESIÓN 6 15/12/2011	SESIÓN 6 15/12/2011	SESIÓN 6 20/12/2011
Actividades -Vídeo musical canción: If you are happy -Canto de canción más gestos	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Repeticiones musicales -Imitaciones metalófono -TG/NTG/P (3) No hay relajación	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Imitaciones espejo -Repeticiones metalófono -TG/NTG/P (3) No hay relajación	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Canción navidad -Imitaciones espejo -Repeticiones rítmicas -TG/NTG/P (3) Relajación musical
SESIÓN 7 19/12/2011	SESIÓN 7 12/01/2012	SESIÓN 7 12/01/2012	SESIÓN 7 10/01/2012
Actividades -Relajación/audición musical (Mozart nº21) -Ejercicios vocales -Canción: If you are happy -Juego de estatuas -Repetimos: Relajación/audición musical (Mozart nº21)	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Conversación musical piano -TG/NTG/P -Imitaciones metalófono -Improvisación o creación musical metalófono (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-TG/NTG/P -Repeticiones rítmicas -Creación musical (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-TG/NTG/P -Repeticiones rítmicas -Juego de estatuas -Repeticiones metalófono (3) Relajación musical
SESIÓN 8 10/01/2012	SESIÓN 8 24/01/2012	SESIÓN 8 19/01/2012	SESIÓN 8 17/01/2012
Actividades -Rítmica corporal (2/4) -Ejercicios vocalización -Recordamos la canción - "Tengo un relojito" -Relajación/audición musical (Mozart nº21)	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Improvisación- creación musical piano -Imitaciones espejo -Diálogo y creación musical (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-TG/NTG/P -Repeticiones manos-voz -Ritmos libre tambor -Diálogo libre metalófono (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Canción: If you are happy -TG/NTG/P -Repeticiones xilófono -Creación musical -Director musical (3) Relajación musical
SESIÓN 9 16/01/2012	SESIÓN 9 31/01/2012	SESIÓN 9 27/01/2012	SESIÓN 9 24/01/2012
Actividades -Ejercicios vocalización -Canço de les Mentides -If you are happy -Tengo un relojito	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Conversación musical piano	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Diálogo musical piano -Repeticiones	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Creación musical piano

-Composición colectiva -Audición Sinfonía de los juguetes	-Improvisación-creación musical piano -TG/NTG/P (3) Relajación musical	-TG/NTG/P -Repeticiones rítmicas -Respiraciones -Juego espejo -Canción: If you are happy (3) Relajación musical	-TG/NTG/P -Repeticiones rítmicas -Improvisación musical (3) Relajación musical
SESIÓN 10 23/01/2012	SESIÓN 10 7/02/2012	SESIÓN 10 31/01/2012	SESIÓN 10 26/01/2012
Actividades -Estiramientos corporales -Creación composición colectiva -Interpretación de obra -Relajación (Mozart nº21)	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Conversación musical piano -TG/NTG/P (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Composición musical -Interpretación composición -TG/NTG/P -Repeticiones rítmicas -Creación musical (3) Relajación musical	Actividades (1) Canción de Bienvenida (2)-Creación musical piano -Repeticiones rítmicas -TG/NTG/P -Improvisación-Creación musical -Relajación/respiración -Imitaciones espejo (3) Relajación musical

4.3. Unidad didáctica

A continuación presentaremos la secuencia completa del análisis y los resultados referentes al desarrollo de la Unidad Didáctica.

4.3.1. Lectura de notas de campo de la UD

Para llevar a cabo este primer análisis de la UD, realizamos una lectura general de todas las notas de campo tomadas en cada clase en relación a los dos casos del estudio (Juan y Marc). Posterior a ello, hicimos un resumen de cada clase, apuntando los hechos más relevantes según lo interpretado y descrito por los dos observadores de este escenario. Con estos datos, se elaboró una tabla para poder comparar a los dos niños, y así apreciar los comportamientos y las formas en que realizaban el trabajo propuesto en cada clase. Esta información permitió triangular datos obtenidos en los otros escenarios del estudio, y así, contrastar los resultados y observaciones.

A continuación, se presenta la tabla 14 con las notas de campo correspondientes a las 10 sesiones de UD en las que Juan y Marc participaron con su grupo clase (tabla 14).

Tabla 14: Lectura general de las notas de campo de la Unidad Didáctica sobre Juan y Marc.

Clase nº1	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - Esta primera clase podría considerarse una toma de contacto con el desarrollo de la UD, ya que cuenta con la presencia del profesor tutor en el aula (observador). - Juan presenta gran ansiedad durante la clase. Hace reír a compañeros realizando comentarios indebidos, se mueve sin parar en su silla y muerde constantemente sus materiales (lápiz). - No quiere participar en la canción que se esta cantando. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta primera clase podría considerarse una toma de contacto con el desarrollo de la UD, ya que cuenta con la presencia del profesor tutor en el aula (observador). - Marc se presenta inquieto durante gran parte de la clase. Realiza un constante movimiento en su silla, impidiendo estar tranquilo y seguir las actividades correctamente. - Para la relajación musical no sigue instrucciones, también continúa con sus

- Para la actividad de relajación musical no sigue indicaciones, mal sentado, no cierra los ojos y continúa jugando con el lápiz que tiene debajo de su mesa.	movimientos de piernas y gira el cuerpo de un lado a otro en su silla.
---	--

Clase nº2	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja mejor la canción. Esta se la sabe de memoria y participa correctamente. - En la segunda parte, atiende e interesa por la actividad instrumental. Al gustarle el juego, se muestra más tranquilo e interesado. - Si bien continúa con los movimientos de brazos sobre su mesa, las indicaciones del profesor las sigue. - En la relajación musical esta tranquilo y mueve en ocasiones sus pies. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor en la canción, se nota seguro. - Participa de la actividad instrumental. - En esta actividad se mueve mucho junto a los instrumentos elegidos (maraca). - Sigue mejor las indicaciones del profesor al pedirle que esta sentado en su silla en posición de relajo. - Relajación musical mejor, aunque le cuesta adoptar una postura en que se relaje.

Clase nº3	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - Al llegar la caja con instrumentos se concentra y tranquiliza (motivación). - Su actitud en la sala de clases es correcta, es decir, esta sentado mejor, y esta pendiente de lo que sucede en la "clase" de música. Se observa mayor participación y seguridad al participar. - La actividad de creación e interpretación lo realiza bien. - El grupo clase estuvo muy atento y presento mucho interés en la actividad. (viernes 15:00-15:45). 	<ul style="list-style-type: none"> - Comienza atendiendo y más tranquilo en sus movimientos corporales en la silla. - La canción la sigue y se la sabe bien. - Tiene interés en participar al estar más seguro de que se realiza (menos miedo a equivocarse). - Participa tocando la flauta y esperando su turno. - A los 15:37 indica en voz alta a otro compañero qué debe hacer. Está atento, pero no son las formas de realizar los comentarios. Se observa una necesidad de ser escuchado por sus compañeros.

Sesión nº4	
Juan	Marc

<ul style="list-style-type: none"> - Clase realizada en el aula de música. - Presenta una actitud de tranquilidad y espera. - Escucha atentamente la participación de sus compañeros en las gradas del coro. - Se observa seguridad en el actuar durante la clase. - La actividad de composición musical la realiza notablemente. Observa dónde se equivocan sus compañeros e intenta de ayudarlos dando comentarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inquieto durante la primera parte de la clase. - Muestra su interés en participar en la actividad. Una vez participando se observa más tranquilo y atento a la actividad. - Se muestra atento a lo que hacen sus compañeros en la actividad de composición musical. - Se observa gran seguridad cuando participa, no así en otras asignaturas.
--	---

Sesión nº5	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - Clase muy movida por parte de todo el grupo clase en dónde comenzamos en el aula de música y luego seguimos en el aula de clases por motivos de comportamiento general. - Juan se mostró indispuesto a trabajar. - Participó en la canción “If you are happy” realizando los golpes de manos y pies de manera incorrecta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clase muy movida por parte de todo el grupo clase en dónde comenzamos en el aula de música y luego seguimos en el aula de clases por motivos de comportamiento general. - En las actividades realizadas en el aula de clases, sigue atento y con entusiasmo la actividad. - No quiso participar en la actividad de canto.

Sesión nº6	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - Comienza molestando en la clase. - Cambia su actitud después que el profesor le llama la atención. - Mucho movimiento en el asiento cuando hay actividades en la que hay que esperar el turno. - Más tranquilo cuando debe participar y cuando el profesor anuncia que hay un premio para la fila que mejor lo realice. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la actividad de audición musical, se pone nervioso de permanecer un tiempo “inactivo”. - En las siguientes actividades se muestra interesado y atento. Disfruta con la actividad junto a sus compañeros.

Sesión nº7	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - Clase dedicada a los ensayos del 	<ul style="list-style-type: none"> - Clase dedicada a los ensayos del

<p>concierto de Navidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las canciones las sigue tranquilo y hace pocos movimientos corporales. - En el juego de estatuas sigue las instrucciones y escucha atentamente los cambios de la música. 	<p>concierto de Navidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sigue las canciones pero con muchos movimientos que impiden realizar correctamente el trabajo. Está muy pendiente de lo que hacen otros compañeros. - En el juego de estatuas presenta descoordinación ya que está más pendiente de jugar con los compañeros que seguir la música. Sólo cambia cuando el profesor hace un aviso que se debe seguir atento el ritmo.
--	---

Sesión nº8	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - La primera parte de la clase dedicada a realizar actividades musicales activas de música y movimiento (juego de estatuas) es dónde más le cuesta mantener la compostura de trabajo y de seguir instrucciones. - En la actividad de composición musical muestra gran cambio a la actividad anterior. En primer lugar atiende a sus compañeros y luego participa muy atento y concentrado. A ratos dirige a sus compañeros corrigiéndolos. Cuando termina se sienta y escucha a sus compañeros sin distraerse por sus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene un comienzo similar a Juan aunque algo más distraído con sus compañeros en la actividad de música y movimiento (juego de estatuas). - En la segunda parte dedicada a la interpretar la composición musical está atento a lo que hacen los otros. Cuando es su turno realiza la actividad con relajación, dedicación y esfuerzo. Al terminar su turno se sienta correctamente sin conversar ni interrumpir y manifiesta su interés en poder salir a participar nuevamente.

Sesión nº9	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - La primera parte dedicada al canto lo realiza atento y con entusiasmo. Hay distracciones mínimas que no impiden una correcta interpretación de la canción. - La segunda parte dedicada a la creación e interpretación de una composición musical se lo toma con mucha dedicación e interés. Cuando termina su turno se sienta tranquilo y disfruta de lo que hacen 	<ul style="list-style-type: none"> - La canción la canta y sigue muy bien aunque con unas bromas con sus compañeros. - Es escogido para dirigir a sus compañeros en la actividad del director musical. Lo realiza con mucha seriedad y esmero. Una vez que finaliza su turno, se sienta y observa atentamente los siguientes turnos de los compañeros.

<p>los otros compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la relajación musical logra tranquilizarse y casi no se mueve de la alfombra del aula de música. 	<p>Cuando es elegido para tocar un instrumento mantiene la seriedad en la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la relajación musical comienza más movido ya que al lado de él, se encuentra un muy amigo. Cambio de sitio a su amigo y cambia instantáneamente su comportamiento. Logra relajarse del todo al final de la audición llegando incluso a cerrar lo ojos (extraño en él).
--	--

Sesión nº10	
Juan	Marc
<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades que más le motivan son aquellas en las que quiere participar, y en ellas quiere hacer notar a sus compañeros lo bien que lo hace en "música" (aprobación de sus pares). En esas actividades no molesta sino que corrige a sus compañeros, levanta la mano para participar, espera su turno sentado de brazos cruzados, está dispuesto a ayudar y a realizar comentarios constructivos. - La actividad de relajación cierra ojos y su cuerpo se observa tranquilo, aunque no logra estar quieto del todo. No molesta a ningún compañero y tampoco se distrae con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No asiste a esta clase por motivos de enfermedad.

4.3.2. Análisis de actividades relevantes de la Unidad Didáctica

En este apartado, identificamos las actividades dónde los dos alumnos del estudio se vieron implicados tanto a la hora de realizar su trabajo como de estar atentos en las tareas durante el desarrollo de las actividades de la Unidad Didáctica. Para su detección, realizamos una nueva lectura de las notas de campo y apuntamos los datos obtenidos de dicho análisis. Al final de este apartado, presentamos imágenes representativas de algunas de las actividades realizadas en la unidad didáctica.

A continuación, en la tabla 15 presentamos las actividades más relevantes.

Tabla 15: Actividades más relevantes de la Unidad Didáctica.

Unidad Didáctica	Actividades Relevantes de la UD	
Sesión nº	Juan	Marc
1	-No se detectó.	-No se detectó.
2	-Conjunto Instrumental.	-Canción. -Relajación musical.
3	-Creación musical e interpretación de la creación musical.	-Creación musical e interpretación de la creación musical.
4	-Creación musical e interpretación de la creación musical.	-Creación musical e interpretación de la creación musical.
5	-No se detectó.	-No se detectó.
6	-Canción.	-Canción.
7	-Canciones Concierto de Navidad. -Juego movimiento corporal (juego de estatuas).	-No se detectó.
8	-Creación musical e interpretación de la creación musical.	-Creación musical e interpretación de la creación musical.
9	-Creación musical e interpretación de la creación musical. -Relajación musical.	-Director del conjunto instrumental. -Relajación musical.
10	-Director del conjunto instrumental. -Relajación musical.	-No asistió a clases.

Imagen 3: Actividad del director musical.



4.3.2.1. Resultados Actividades relevantes de la Unidad Didáctica

Los resultados obtenidos en este apartado de la Unidad Didáctica coinciden para ambos participantes del estudio, es decir, que las actividades de creación musical e interpretación musical fueron las más valoradas en las observaciones, ya que ambos participantes fueron capaces de participar de forma segura y concreta frente al resto de sus compañeros. A continuación, mencionaremos con profundidad los detalles de la elección de estas actividades para cada participante:

En Juan se identifica que las actividades de creación musical e interpretación musical es dónde presta mayormente la atención durante el desarrollo de la UD, ya que en ellas puede hacerse valer frente a sus compañeros de clase. También se aprecia un incremento de su participación durante la clase de música, tomando en cuenta lo poco o nada que participa en otras asignaturas, cómo por ejemplo, en inglés y en las asignaturas de lengua. La seguridad y confianza con que participa en clases es otro punto muy importante, ya que vemos una estrecha relación al trabajo extra que realiza durante las intervenciones individuales y grupales, es decir, que siente seguridad en lo que

hace, por lo que no tiene miedo a equivocarse. También es importante mencionar que muchas veces elevaba el tono de voz cuando interviene durante la actividad de creación musical, con la finalidad de que sus compañeros cambien la imagen que tienen de él y lo observen participando y aportando correctamente al desarrollo de la clase.

En el caso de Marc, también identificamos que la actividad de creación musical e interpretación musical es la más relevante, ya que al igual que Juan coinciden en gran parte los motivos de su elección. Si bien, Marc no muestra una autoestima baja, esta actividad lo ayuda a mantenerlo atento y a darle confianza y seguridad para que participe sin miedo al error.

Podemos concluir que la importancia de esta actividad en ambos niños, radica principalmente en que la mantención del proceso atencional se prolonga más que en otras actividades y las distracciones son más reducidas que en otras asignaturas. Esto sucede, ya que tienen confianza y seguridad de la materia propuesta, y no tienen miedo a participar frente a todo el grupo clase, logrando que la autoestima se incremente y su auto imagen mejore. Se sienten líderes durante la clase de música y se creen con derecho a opinar con mayor autoridad de la materia.

4.3.3. Análisis y resultados de la Escala de observación de niños con TDAH para el aula de música correspondiente al caso Juan de la UD

En la tabla 16, presentamos y agrupamos los resultados obtenidos de las puntuaciones de la *Escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2º de primaria* de la Unidad Didáctica (UD) (ver tabla en la página 121). Estas fueron cumplimentadas al finalizar cada sesión por el profesor tutor durante las diez sesiones de intervención educativa musical grupal. Esta *escala de observación* consiste en registrar y evaluar los indicadores que propone la *American Psychiatric Association* (APA, 2013), es decir, los síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad más representativos que se observan habitualmente en niños con déficit atencional en el aula de clases según las necesidades del propio investigador. Cabe recordar que la puntuación de esta escala es la siguiente:

Marque 0 si la conducta observada **nunca** ocurre

Marque 1 si la conducta observada ocurre **rara vez**

Marque 2 si la conducta observada ocurre **a veces**

Marque 3 si la conducta observada ocurre **muy a menudo**

Marque 4 si la conducta observada ocurre **siempre**

Tabla 16: Resultados de las intervenciones educativas musicales de Juan de la UD por parte del profesor tutor.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2
Nº2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2
Nº3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
Nº4	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3
Nº5	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
Nº6	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2
Nº7	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2
Nº8	4	2	3	3	3	2	2	2	2	2
Nº9	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Nº10	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Nº11	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Nº12	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3

En la tabla 17, podemos apreciar los resultados de las intervenciones educativas musicales del caso realizadas a lo largo de las diez sesiones por parte del profesor investigador en la UD.

Tabla 17: Resultados de las intervenciones educativas musicales de Juan de la UD por parte del profesor investigador.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2
Nº2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Nº3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2
Nº4	3	0	2	2	2	1	2	2	1	2
Nº5	3	1	2	2	3	3	2	1	1	1
Nº6	3	1	1	1	3	0	1	1	1	1
Nº7	4	2	3	2	3	2	2	1	1	2
Nº8	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1
Nº9	3	2	3	1	3	3	2	1	0	1
Nº10	3	1	3	2	3	3	2	1	1	1
Nº11	4	2	3	2	3	3	2	2	1	2
Nº12	3	2	2	2	3	3	2	1	1	2

A continuación presentamos las gráficas que muestran la evolución de los comportamientos según los criterios de los dos observadores del estudio registrados a lo largo de las sesiones junto al grupo clase.

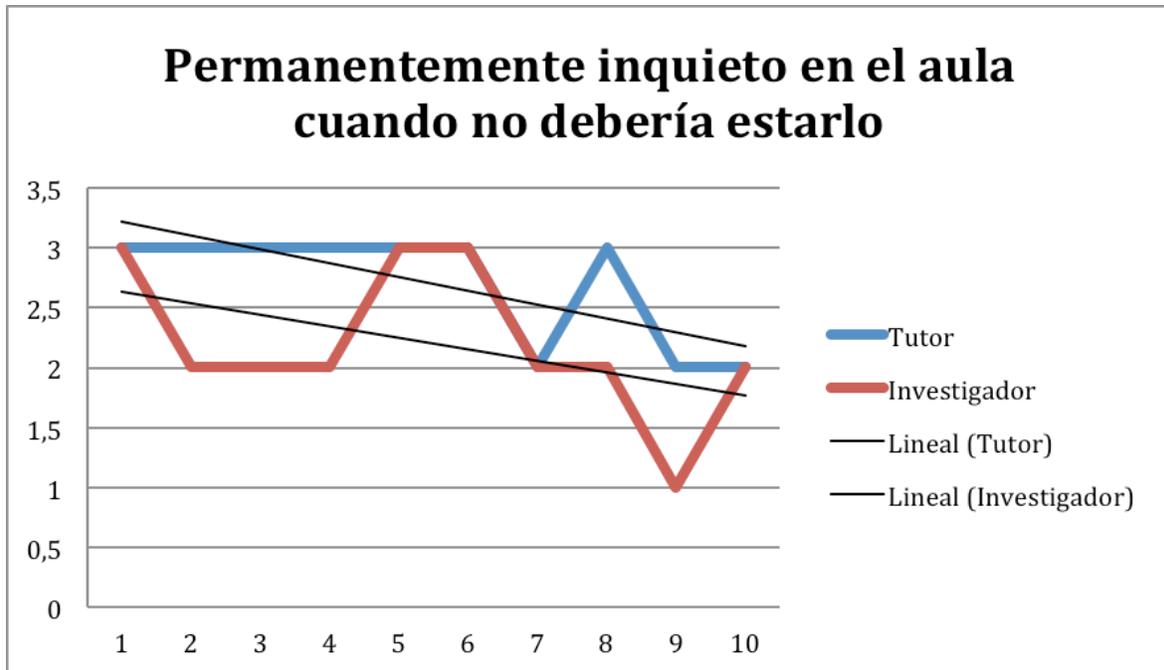


Gráfico 1: Gráfico y línea de tendencia lineal¹ del ítem N° 1 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- En el ítem 1 se registró un descenso en el comportamiento hiperactivo por parte de los dos observadores.

□

Interrumpe o se entromete constantemente en actividades de otros

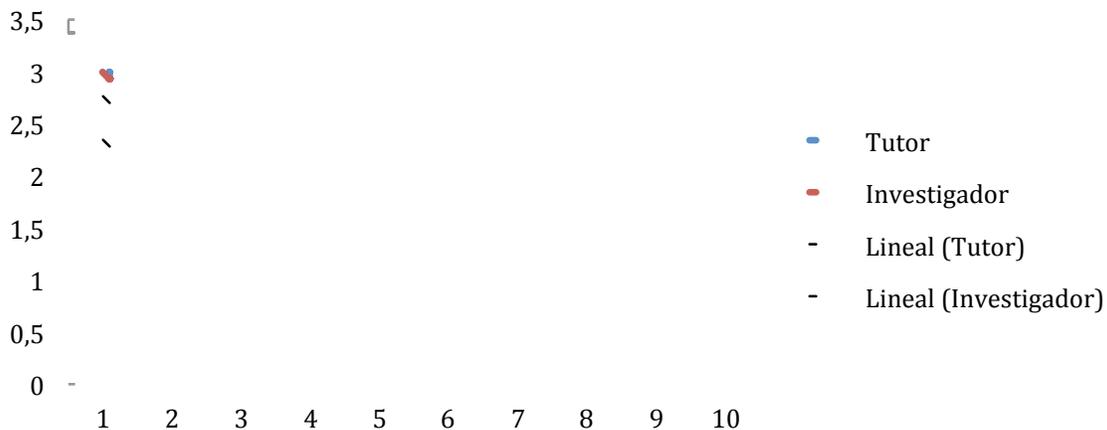


Gráfico 2: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 2 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

¹ [La línea de tendencia se usan para mostrar gráficamente las tendencias de los datos y analizar los problemas de predicción. Este análisis también se denomina análisis de regresión.](#) Una línea de tendencia lineal normalmente muestra que algo aumenta o disminuye a un ritmo constante.

- En el ítem 2 los dos observadores registraron mínimas mejoras en relación a si interrumpe o entromete en las actividades de los otros niños.

□

Dificultad en las relaciones con sus compañeros de clase

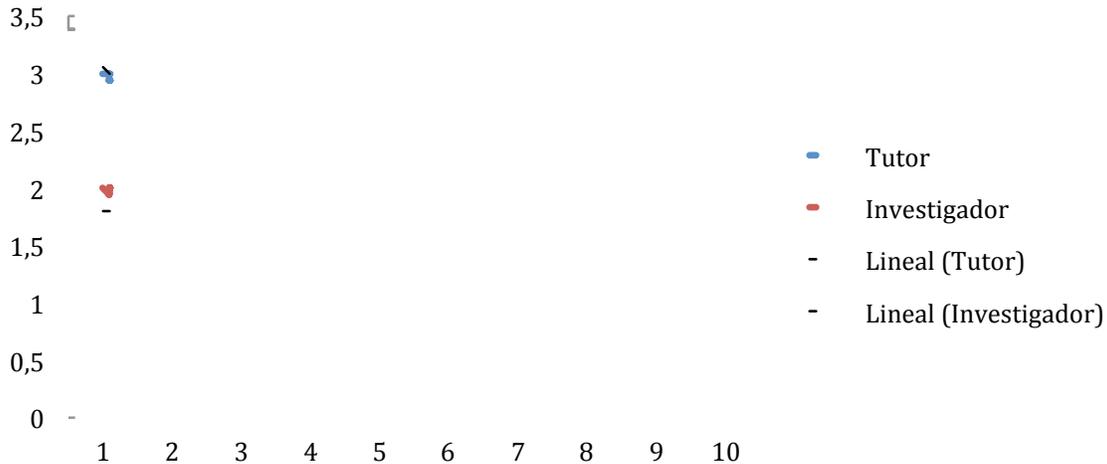


Gráfico 3: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 3 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 3 valora los índices de adaptabilidad social de una actividad grupal. Este indicador no presentó mejoras para el profesor-investigador, aunque para el profesor tutor sí hubo mejoras en la forma en que se relacionó con sus compañeros a lo largo de las sesiones en el aula de clases.

□

Exige inmediata satisfacción a sus demandas

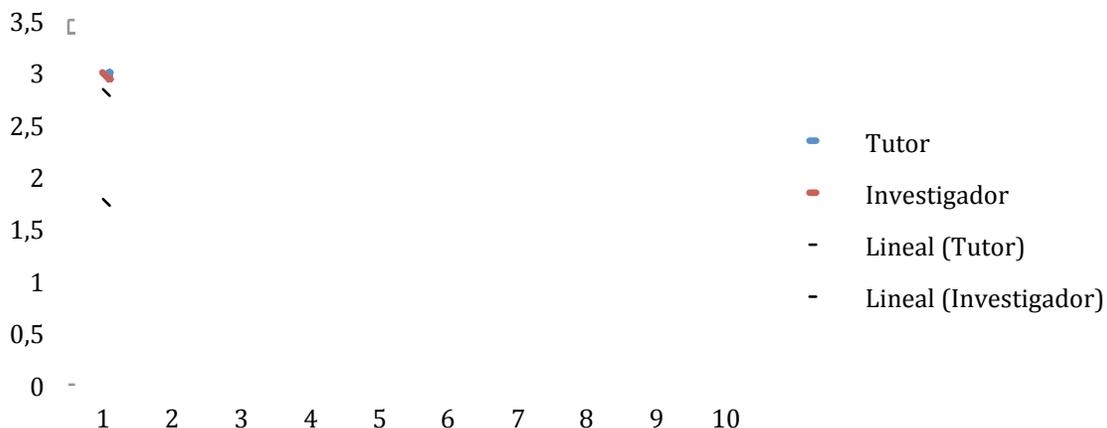


Gráfico 4: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 4 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 4 valoró índices de hiperactividad e impulsividad en el interior de la sala de clases. En este indicador no se detectaron mejoras por parte de ninguno de los dos observadores.

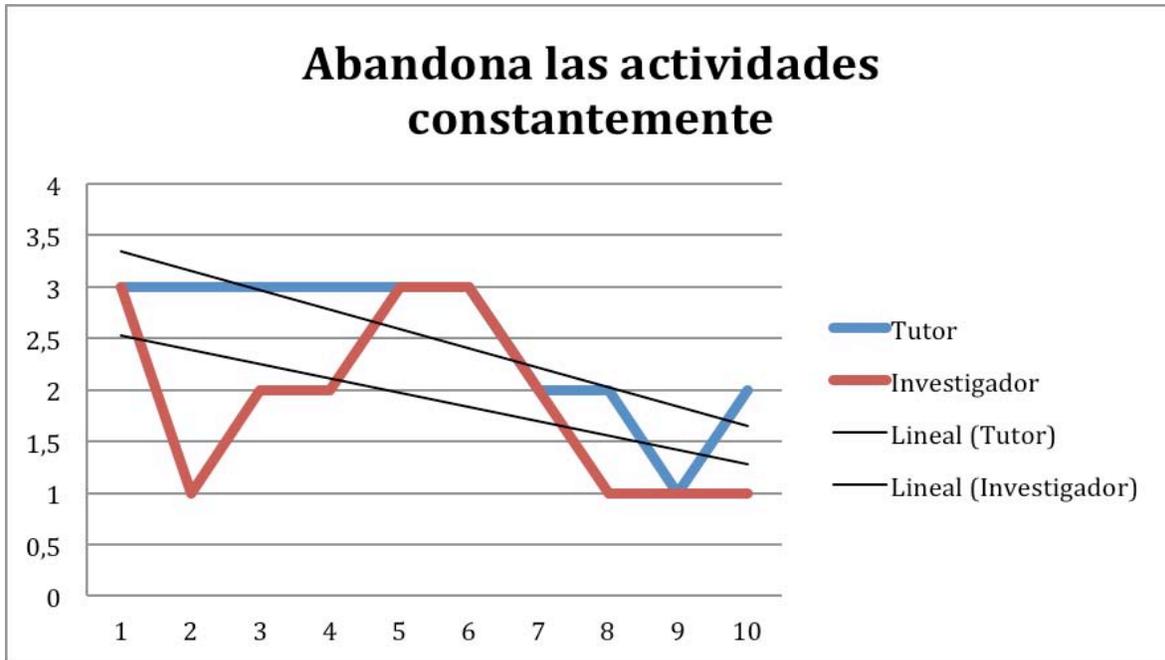


Gráfico 5: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 5 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 5 valoró índices de desatención e hiperactividad. Este indicador registró por parte de los dos observadores, una considerable disminución en el abandono de las actividades realizadas durante la clase de música.

□

Realiza ruidos inadecuadas cuando no debería

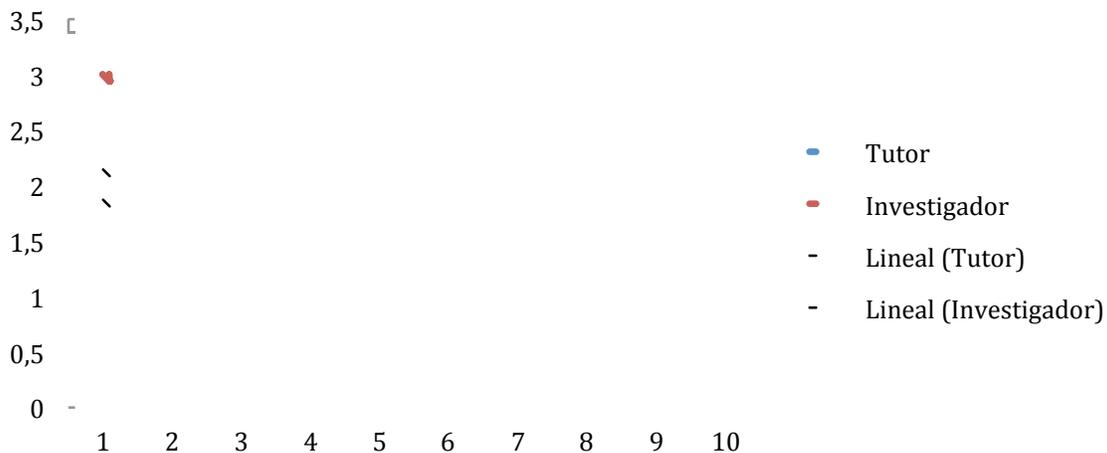


Gráfico 6: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 6 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- Con respecto al ítem 6 relacionado con los ruidos o sonidos inoportunos, se apreció un descenso en dichas conductas, aunque no de manera destacada.

Movimientos excesivos en su asiento de clases

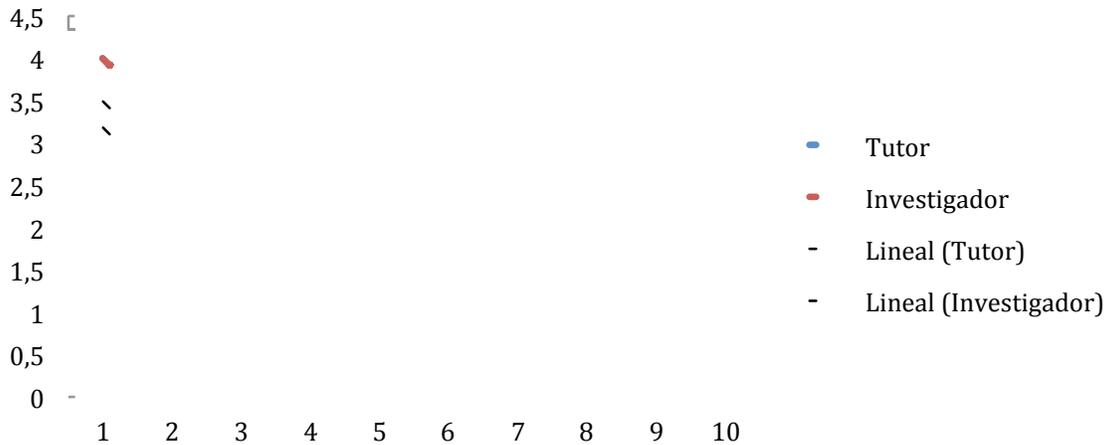


Gráfico 7: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 7 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 7 registró índices de impulsividad e hiperactividad relacionados con los excesivos movimientos en el asiento de clases. Las gráficas de los dos observadores presentan un positivo descenso de dichos indicadores.

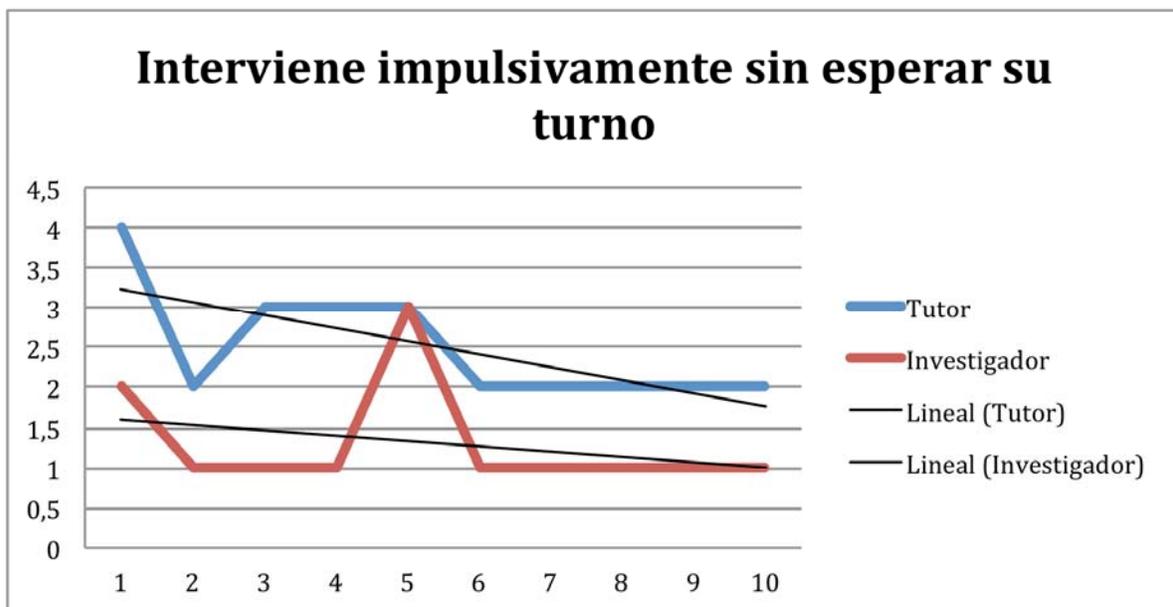


Gráfico 8: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 8 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 8 valoró índices de impulsividad. Este indicador registró leves mejoras

□

Emplea de manera inadecuada los útiles escolares

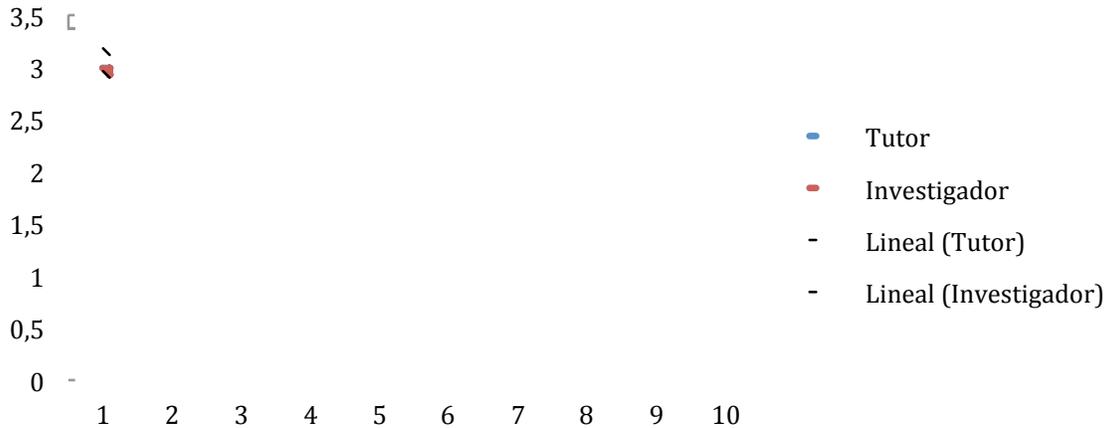


Gráfico 9: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 9 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 9 registró variaciones considerables con respecto a la manera en que emplea los útiles escolares.

□

No respeta las indicaciones y reglas

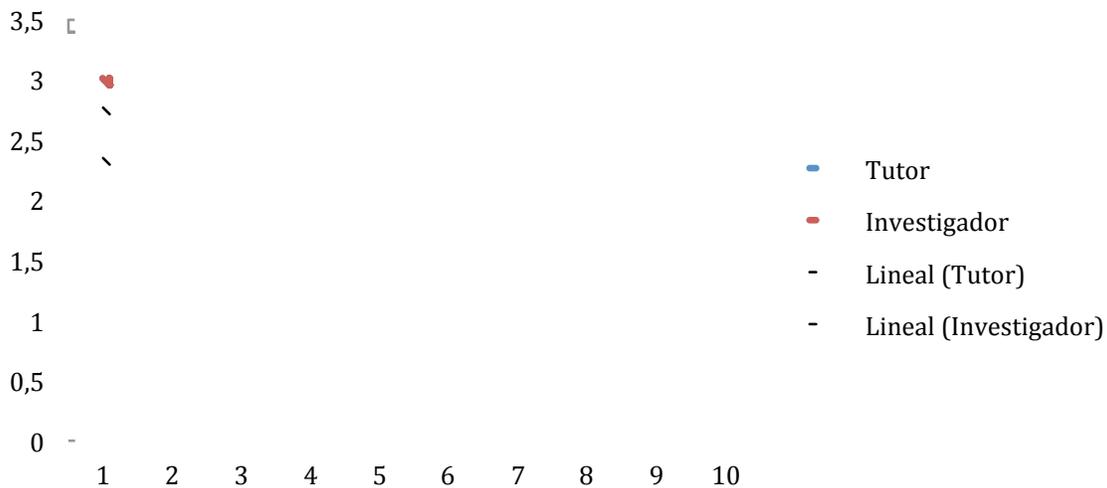


Gráfico 10: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 10 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 10 registró sólo una puntuación significativa para el observador-investigador, no así para el profesor tutor.

Se distrae fácilmente por estímulos externos

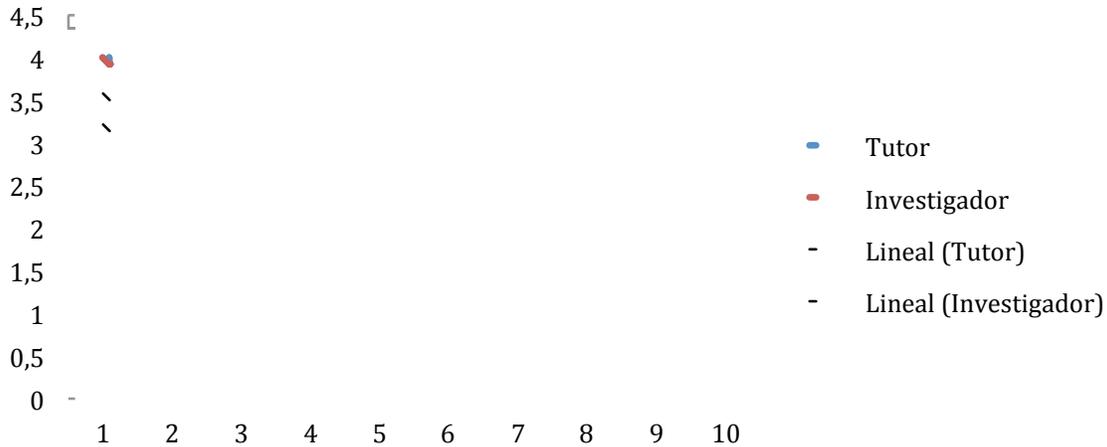


Gráfico 11: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 11 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 11 registró un descenso en la puntuación con respecto a las distracciones externas.

Manifiesta dificultades para mantener la atención en las actividades

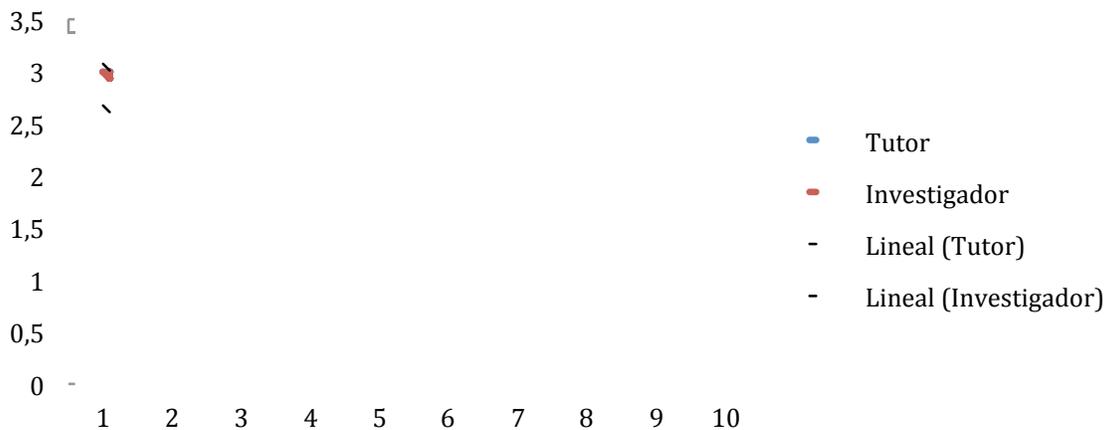


Gráfico 12: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 12 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Juan).

- El ítem 12 registró un leve descenso en la puntuación en relación a las dificultades de atención.

Las gráficas que representaron la evolución de los ítems 1, 5, 7, 9 y 11 mostraron variaciones considerables según el registro realizado por los dos observadores. Así, se muestra una mejora en la relación con sus compañeros de clases, disminuye el abandono de las actividades de la clase de educación musical, y al igual que los ruidos inadecuados. Por otro lado, se registran menos movimientos excesivos en el asiento de clases como también una mejora en el uso de los materiales escolares.

4.3.4. Análisis y resultados de la Escala de observación de niños con TDAH para el aula de música correspondiente al caso Marc de la UD

Al igual que en la tabla 16 y 17, la tabla 18 y 19 presentamos y agrupamos los resultados obtenidos de las puntuaciones de la *Escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2º de primaria* de la Unidad Didáctica (UD). Estas fueron cumplimentadas al finalizar cada sesión por el profesor tutor durante las diez sesiones de intervención educativa musical grupal. Esta *escala de observación* consiste en registrar y evaluar los indicadores que propone la APA (2013), es decir, los síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad más representativos que se observan habitualmente en niños con déficit atencional en el aula de clases según las necesidades del propio investigador. Cabe recordar que la puntuación de esta escala es la siguiente:

Marque 0 si la conducta observada **nunca** ocurre
 Marque 1 si la conducta observada ocurre **rara vez**
 Marque 2 si la conducta observada ocurre **a veces**
 Marque 3 si la conducta observada ocurre **muy a menudo**
 Marque 4 si la conducta observada ocurre **siempre**

Tabla 18: Resultados de las intervenciones educativas musicales del caso Marc de la UD por parte del profesor tutor.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	3	3	3	3	2	2	2	3	2	-
Nº2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-
Nº3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-
Nº4	2	3	2	2	2	3	2	2	2	-
Nº5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-
Nº6	2	2	3	3	3	2	2	2	1	-
Nº7	3	3	3	3	3	2	3	3	3	-
Nº8	3	2	3	2	2	2	3	3	2	-
Nº9	3	2	2	2	2	2	2	2	1	-
Nº10	2	2	2	2	1	1	2	2	2	-
Nº11	3	3	3	3	3	3	3	3	2	-
Nº12	3	3	3	3	2	2	2	2	2	-

En la tabla 19 podemos apreciar los resultados por parte del profesor investigador de la intervención educativa musical realizadas a lo largo de diez sesiones en la UD.

Tabla 19: Resultados de las intervenciones educativas musicales del caso Marc de la UD por parte del profesor investigador.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	-
Nº2	1	1	1	2	1	0	2	1	2	-
Nº3	1	0	1	0	1	0	1	0	1	-
Nº4	2	0	0	0	1	0	1	1	1	-
Nº5	2	1	2	2	2	1	2	2	1	-
Nº6	1	0	0	0	0	0	0	1	0	-
Nº7	3	2	2	2	2	2	3	2	2	-
Nº8	1	0	2	1	0	0	2	1	0	-
Nº9	2	2	1	1	1	0	2	1	1	-
Nº10	2	1	1	0	1	1	2	1	1	-
Nº11	2	2	2	2	2	2	3	2	2	-
Nº12	2	2	2	2	2	2	2	1	2	-

A continuación presentamos las gráficas que muestran la evolución más significativa de los comportamientos según los criterios de los dos observadores del estudio registrados a lo largo de las sesiones junto al grupo clase.

□

Permanentemente inquieto en el aula cuando no debería estarlo

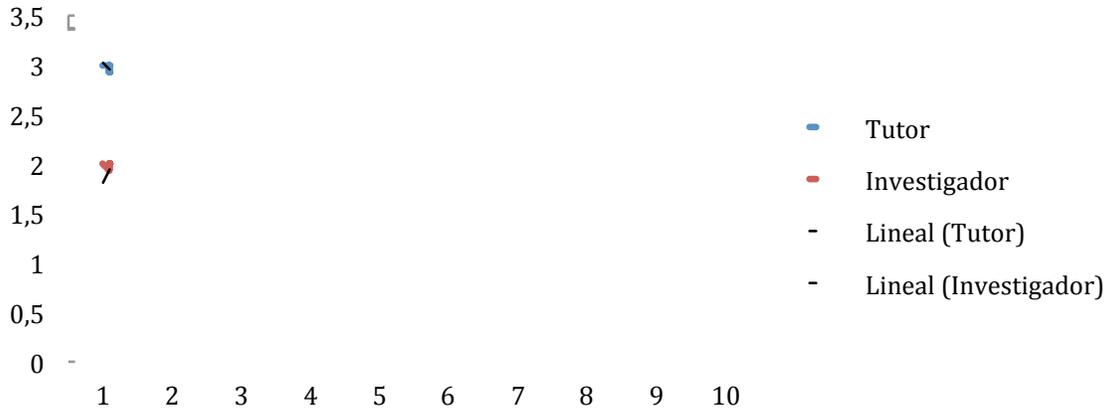


Gráfico 13: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 1 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- En el ítem 1 los dos observadores registraron puntuaciones contrarias según se aprecia la línea de tendencia. El profesor tutor puntuó con un leve descenso sus indicadores de hiperactividad en la sala de clases.

□

Interrumpe o se entromete constantemente en actividades de otros

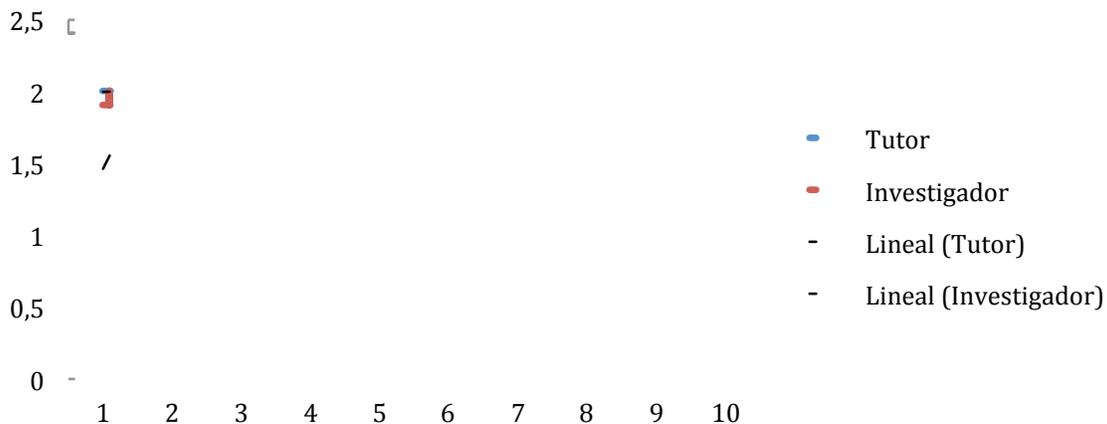


Gráfico 14: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 2 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 2 valoró los índices de adaptabilidad social de una actividad grupal. Este indicador se mantuvo estable para el profesor-tutor, aunque para el profesor-investigador hubo una muy leve tendencia ascendente en la puntuación acerca de la forma en que se relaciona con sus compañeros a lo largo de las sesiones realizadas en el aula de clases.

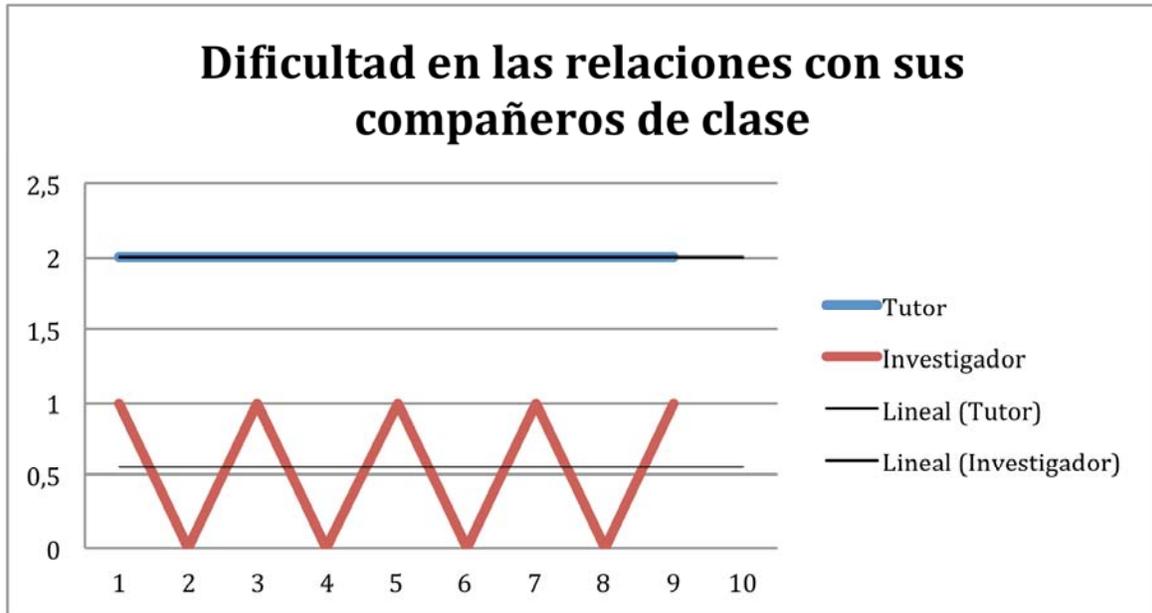


Gráfico 15: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 3 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 3 registró una línea de tendencia paralela entre los dos investigadores. El profesor tutor marcó en todas las sesiones que a veces tiene dificultad en relacionarse con sus compañeros de clases. En cambio el profesor-investigador puntuó que casi nunca sufre dicho problema.

□

Exige inmediata satisfacción a sus demandas

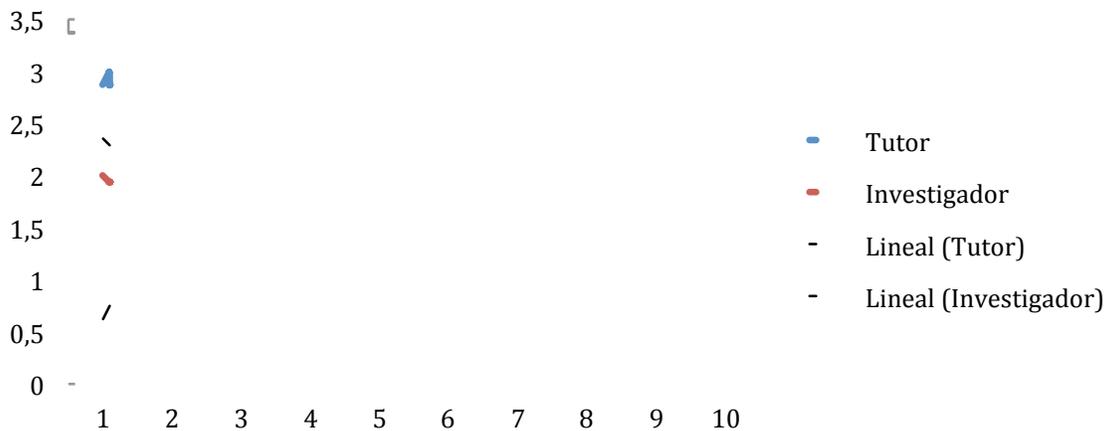


Gráfico 16: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 4 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- Los ítem 4 valoró los índices de hiperactividad e impulsividad en el interior de la sala de clases. Este indicador no manifestó movimientos importantes por parte de ninguno de los dos observadores.

□

Abandona las actividades constantemente

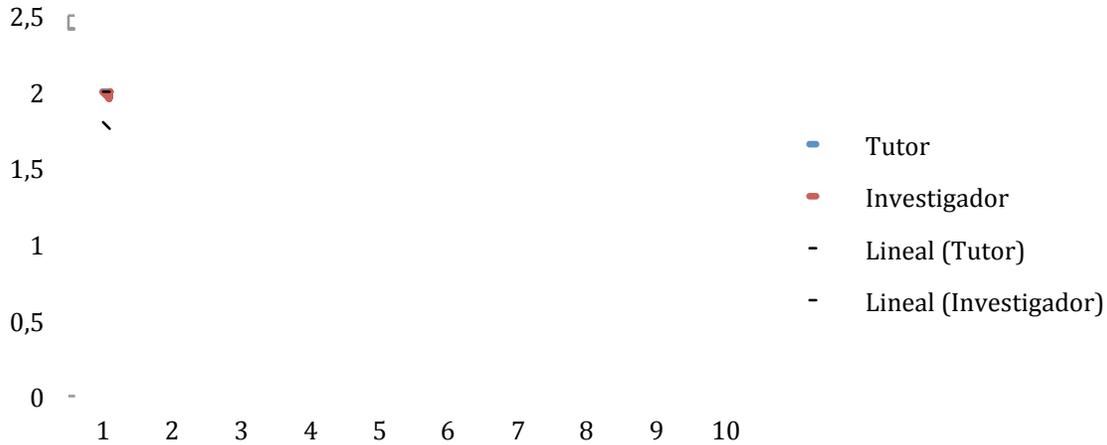


Gráfico 17: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 5 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 5 no registró cambios significativos en la puntuación con respecto al abandono constante de actividades.

□

Realiza ruidos inadecuadas cuando no debería

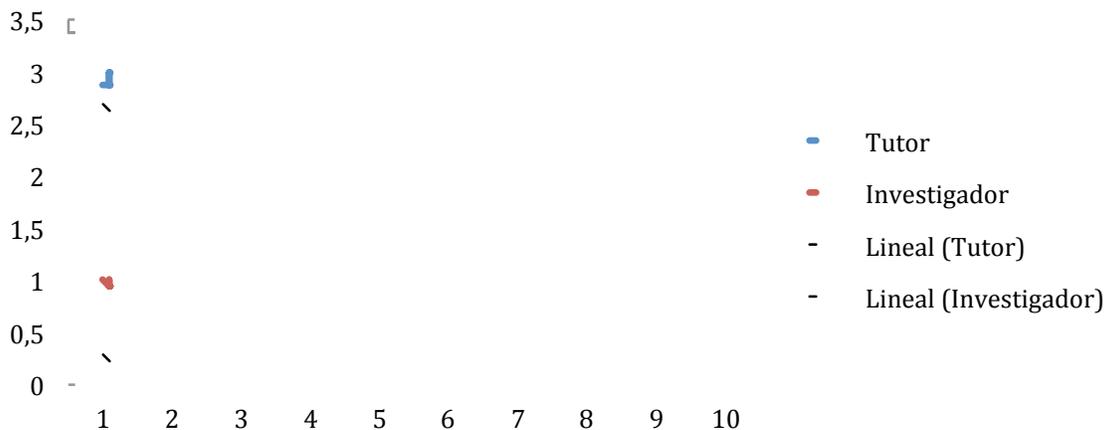


Gráfico 18: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 6 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 6 registró por parte del profesor-tutor un descenso en los ruidos inadecuados dentro de la sala de clases. En cuanto al registro del profesor-investigador no manifiestas cambios.

□

Movimientos excesivos en su asiento de clases

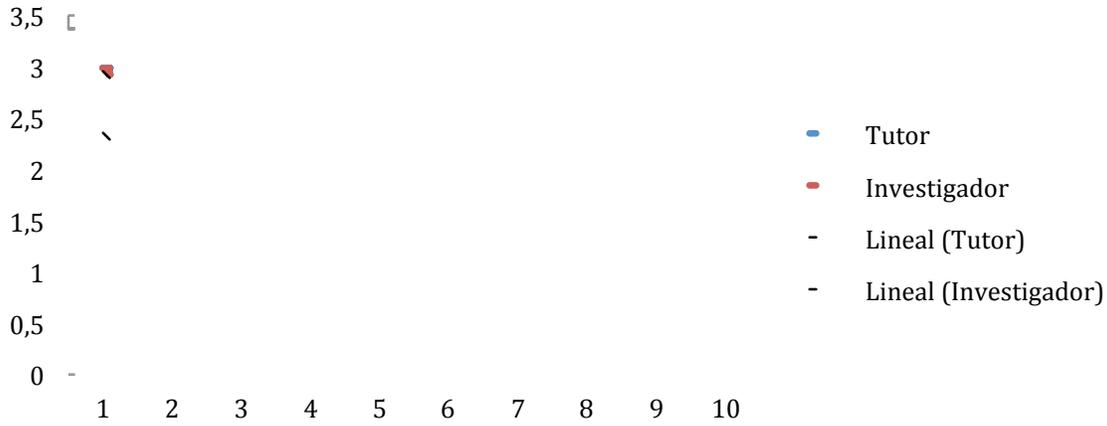


Gráfico 19: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 7 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 7 no registró cambios o signos de mejora con respecto a los movimientos excesivos en el asiento de clases.

□

Interviene impulsivamente sin esperar su turno

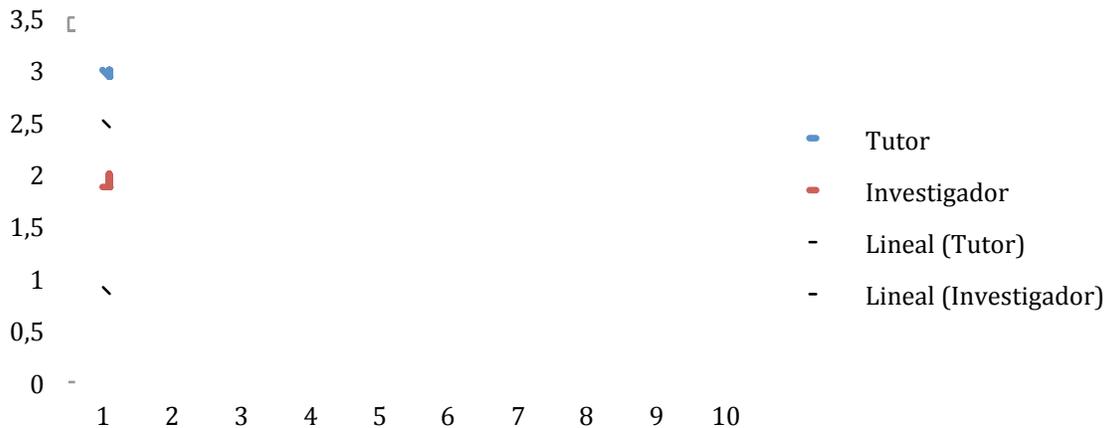


Gráfico 20: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 8 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 8 valoró los índices de impulsividad. Este indicador registró leves mejoras, aunque no fueron significativas.

□

Emplea de manera inadecuada los útiles escolares

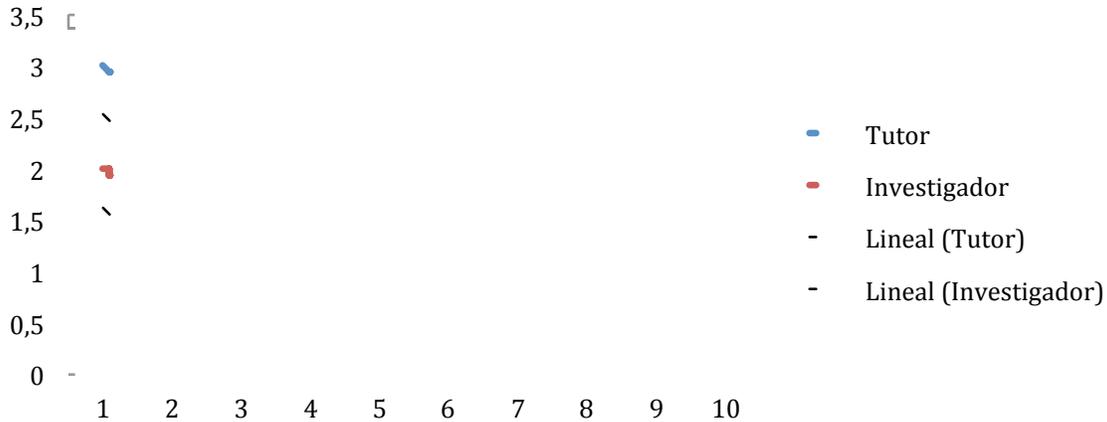


Gráfico 21: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 9 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 9 registró mejoras en el empleo de los útiles escolares por parte de los dos observadores.

□

No respeta las indicaciones y reglas

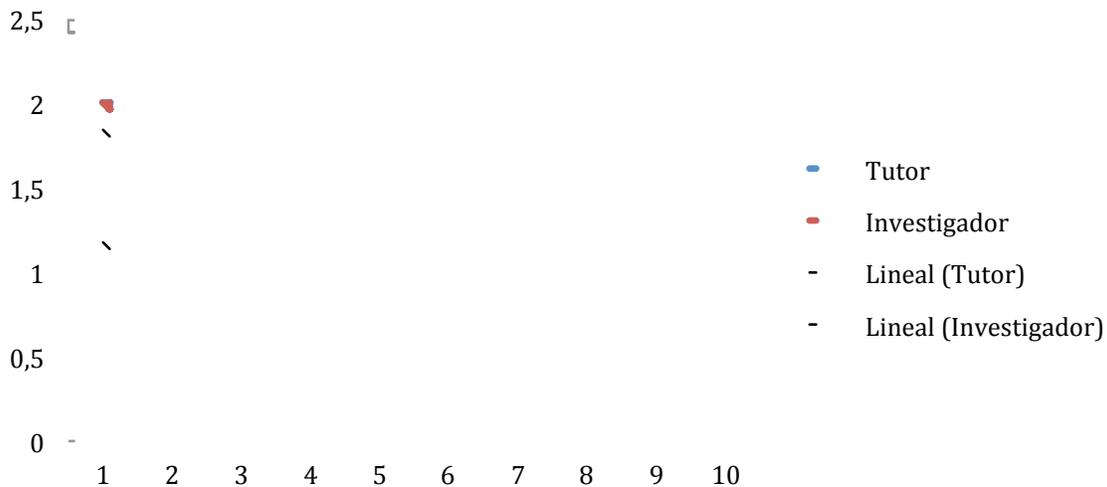


Gráfico 22: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 10 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 10 no registró una puntuación destacada en ninguno de los observadores.

□

Se distrae fácilmente por estímulos externos

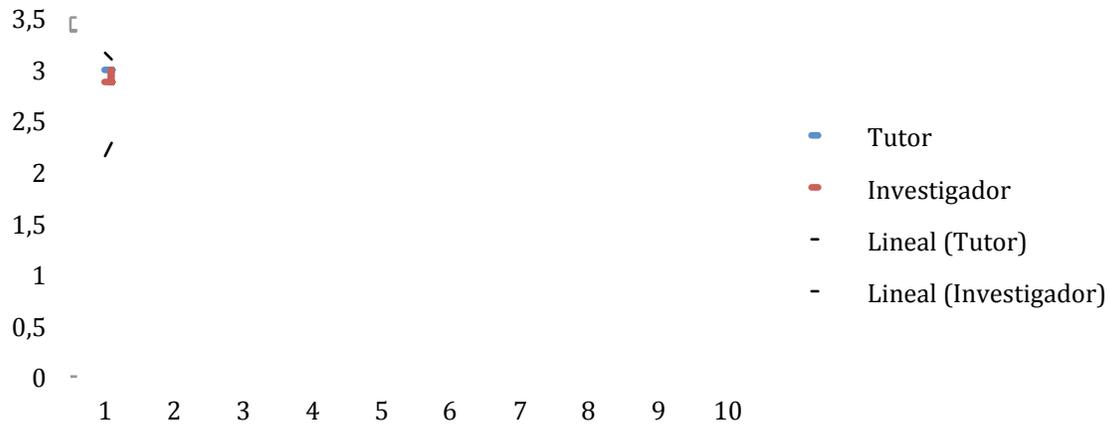


Gráfico 23: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 11 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 11 registró mínimas mejoras según el observador tutor.

□

Manifiesta dificultades para mantener la atención en las actividades

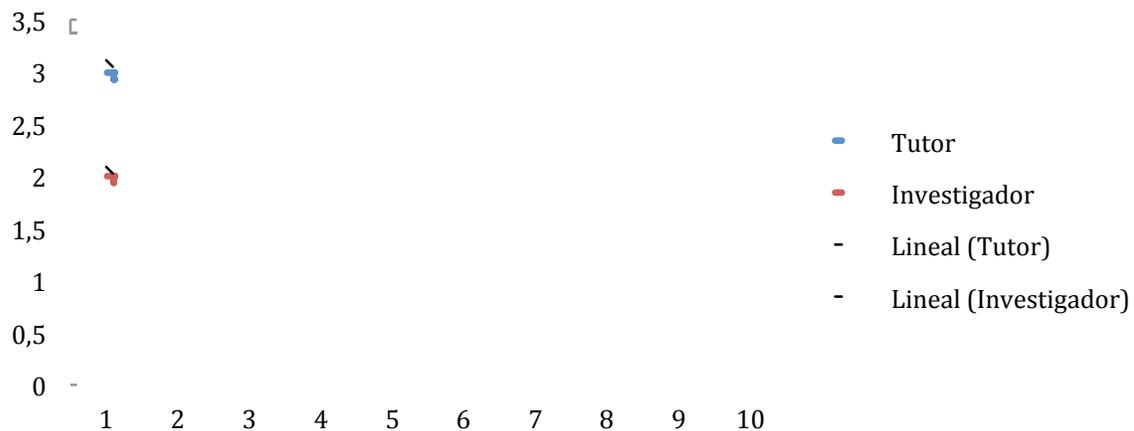


Gráfico 24: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 12 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2° de primaria (Caso Marc).

- El ítem 12 registró un positivo descenso en las dificultades de atención según el profesor-tutor.

Las gráficas correspondientes a los ítems 6, 9 y 12, sí se pudo apreciar variaciones considerables según el registro realizado por los dos observadores. Es decir, Marc realiza menos ruidos inoportunos, emplea en mejor forma sus útiles escolares, y manifiesta menos dificultades atencionales.

4.3.5. Resultados generales análisis Unidad Didáctica

Los siguientes resultados corresponden exclusivamente al análisis general efectuado sobre la Unidad Didáctica. En primer lugar, comenzaremos mencionando los resultados obtenidos de la lectura de las notas de campo y de la detección de las actividades más significativas para trabajar el desarrollo atencional, y para finalizar, mencionaremos los resultados más significativos obtenidos de las escalas de observación realizadas en el aula de clases.

Los principales resultados obtenidos sobre la lectura de las notas de campo nos mostraron, en primer lugar, que las actividades dónde había una participación grupal o de todo el grupo clase, ambos estudiantes querían hacerse notar frente a sus compañeros y demostrarles que musicalmente sabían más que sus demás compañeros. Esto, posiblemente, lo hacían con el fin de que sus compañeros cambiaran el bajo concepto de ellos y tuvieran una mayor aceptación por parte del grupo clase (en especial Juan). Es importante recordar que ambos estudiantes no destacaban por participar en otras asignaturas, por lo que para los compañeros fue sorprendente y positivo observarlos más participativos e interesados en las actividades escolares.

Por otro lado, comprobamos que las actividades relacionadas con la creación musical e interpretación de la creación musical, fueron las que mejor realizaron ambos estudiantes, es decir, fueron capaces de esperar su turno sin interrumpir a otros participantes, y también, ayudaron en todo momento a los compañeros que mostraban una mayor dificultad en la actividad.

Con respecto a la actividad de relajación musical, podemos apreciar que hubo un gran cambio de comienzos a fin de la UD. Esta actividad demandó que los niños estuvieran tranquilos y quietos, pero en los comienzos no resultó así. Fue con el pasar de las sesiones que vimos un gran cambio en los dos participantes, llegando incluso a estar totalmente quietos y con los ojos cerrados.

En cuanto a las actividades de canción, tuvieron un caso similar a la relajación musical. En esta actividad, la gran dificultad que se presentó para los dos estudiantes fue cantar en frente de sus compañeros en los pequeños grupos que se escogían. Esta situación les generaba tensión, ansiedad y distracción al

ver que todos sus pares los estaban mirando y escuchando. Con el paso de las sesiones el miedo a equivocarse comenzó a perderse, por lo que se evidenció un positivo cambio en el trabajo de los niños, tanto en el desarrollo atencional, conductual como también en los resultados académicos de la clase de música.

Por último, las actividades que utilizaron el movimiento corporal deben ser acotadas y dirigidas por el profesor en todo momento para que los niños tengan muy claro que deben hacer y así, el control del aula sea efectivo.

En relación a los principales resultados obtenidos de la escala de observación comportamental desarrollada durante la realización de la UD, efectivamente hubo una modificación en la puntuación de la escala en los siguientes términos:

En primer lugar, las líneas de tendencia nos señalaron que Juan tuvo una mejora significativa en los siguientes indicadores: es decir, al finalizar la UD estaba más quieto durante el desarrollo de la clase de música. También, se observó menos distraído por estímulos externos y realizando menos movimientos excesivos en su asiento. Se apreció que abandonó menos sus actividades académicas y que sus útiles escolares fueron empleados en forma correcta con el paso de las clases.

No hubo ningún indicador que señalara que el comportamiento empeorara o que su atención fuera a peor.

En relación a Marc, hubo mejoras en los resultados de atención, es decir, se observó una mejora constante con el avance de las clases en materia atencional y eso, claramente, lo apreciamos en los resultados tanto académicos como comportamentales. También puedo mencionar que el empleo de los útiles como la realización de ruidos inadecuados fue de más a menos.

4.4. Caso Juan

En este apartado, se presentan los análisis y los resultados referentes a Juan. El análisis se basa en los datos recogidos a través del vídeo y de la escala de observación durante la Intervención Educativa Musical Individual (IEM-I) y en pequeño grupo (IEM-G). Las anotaciones del diario de campo matizan y complementan dichos análisis.

4.4.1. Análisis y resultados del registro de vídeo de Juan en la IEM-I

El proceso de análisis de los registros de vídeo se presenta en los tres niveles siguientes (tabla 3 página 118):

1. Lectura emergente
2. Transcripción de los vídeos de las sesiones
3. Actividad *TG/NTG/P*

En cada uno de estos tres niveles se muestra a modo de ejemplo una parte de los datos, el proceso de análisis seguido y los principales resultados. El resto de datos se encuentran en los anexos correspondientes (CD adjunto a la tesis).

4.4.1.1. Lectura emergente de los registros de vídeo de Juan

Tal como mencionamos en el apartado 4.1.2., la lectura emergente corresponde al primer visionado general que se realiza con la intención de anotar las primeras impresiones de cada sesión de intervención individual y grupal. A continuación, presentamos la lectura emergente de dos sesiones individuales de Juan a modo de ejemplo. En total fueron diez, y se pueden consultar en el anexo IV:

Sesión nº1: 8/11/2011

- 1:00 Llegada al aula.
- 1:40 Saludo musical.

- Respuesta musical en el piano.
- 2:40 Actividad Pregunta-Respuesta. Entonación perfecta en las respuestas.
- 3:30 Cantamos: *Cançó de les mentides*.
- 3:50 Sentado de manera incorrecta sobre la alfombra.
- 3:56 Me pide si se puede mover por el aula.
- 4:50 Repeticiones de melodía en base a la *Cançó de les mentides*.
Mantención de la atención.
- 7:00 Repeticiones del ritmo de la canción empleando la voz y el tambor blanco.
Interesante ver el proceso de estructura.
Mantención de la atención (del foco).
- 10:30 A mí no me gusta: Utilizamos el tambor blanco.
Muy estructurado.
- 12:00 Realizamos imitaciones “espejo” con el tambor blanco. También hacemos movimientos de manos y brazos.
Ver duración de la atención.
Doble foco atencional.
- 14:30 Canto la *Cançó de les mentides* y él me imita con el tambor (ritmo de la canción).
- 16:30 Juego de estatuas.
Ver rapidez en las respuesta a las directrices del juego.
- 18:10 Relajación musical.
Antes de empezar mueve mucho sus piernas.
- 20:00 No aguanta “la tranquilidad” de la música. Va en contra de su estado emocional.
- 21:30 Me hace preguntas acerca del órgano litúrgico que hay en el aula (totalmente desconcentrado y bosteza cómo si nada le importara).
- 23:40 Término de sesión.

Sesión nº8: 24/01/2012

- 5:43 Entrada al aula.

- 6:30 Saludo musical.
Le pregunto ¿a quién podemos saludar si no somos nosotros?.
Responde: El piano, la música, etc.
- 7:38 Saludo a Juan.
- 9:45 Improvisación individual al piano de Juan.
Quiero observar la estructura.
Realiza mucho sonido repetitivo de corche-corchea-negra.
Le indico que puede realizar una melodía en base a las notas negras.
- 14:00 Le indico que continúe sólo con las teclas blancas.
- 15:50 Le realizo preguntas y el debe responder con la voz y piano.
Muy interesado y está muy tranquilo.
- 16:50 Responde afinándose correctamente y lo canta muy musical.
Actividad notable!
- 19:50 Espejo musical. Repeticiones de voz-ritmo y movimiento.
- 20:50 Los ritmos más rápidos los hace mejor, en cambio en los lentos la voz se adelanta.
- 22:00 Creación musical en xilófono y metalófono.
- 24:00 Juan escribe una pauta para la creación musical.
- 25:30 Tocamos la pieza.
- 25:50 Le digo que se equivoca, con la intención de que lo realice perfecto.
- 27:45 Continúa escribiendo la composición.
- 29:25 Continuamos tocando el resto de la composición. Él me explica.
Observar en el minuto 30 cómo está de concentrado y atendiendo la lectura de la creación.
- 31:30 Lo repetimos
- 33:00 Relajación musical
Muy bien! casi no hay movimiento corporal.
- 36:50 Le pregunto que si le relaja, y el me dice que tiene sueño.

La lectura emergente recoge informaciones relevantes para poder realizar un análisis a fondo de las transcripciones de cada sesión del siguiente nivel de

análisis. Algunas consideraciones de este apartado observadas durante la realización de la lectura emergente, son las actividades en que el ritmo ejerce de estructurador de las respuestas realizadas por los alumnos.

A continuación, la transcripción general de los vídeos profundizará las distintas actividades poniendo especial consideración en aquellas actividades con un mayor sentido rítmico.

4.4.1.2. Transcripciones de la IEM-I correspondiente a Juan

Este apartado, corresponde a la realización de la transcripción general de vídeos empleando el software cualitativo Transana. Posteriormente a esta primera transcripción, se procederá a analizar e interpretar los datos de esta etapa del proceso de investigación. En este apartado, presentaremos dos sesiones a modo de ejemplo (sesión nº1 y sesión nº3), ya que el resto de las sesiones está en el anexo IV.

Sesión nº1

Comienzo de Sesión (0:00:39.8): Juan se mueve por el aula y observa rápidamente la cámara de vídeo. Pregunta por ella. Posteriormente se sienta tranquila y atentamente en la esquina de la alfombra.

Canción de Bienvenida (0:01:33.2): en la primera sesión ya podemos apreciar la capacidad musical de Juan. **En esta, destaca por entonar y cantar al mismo tiempo que percute las teclas del piano. El ritmo de la canción permite que regule su respuesta. La melodía de la canción de bienvenida (*Twinkle, Twinkle, Little Star*) posibilita que las respuestas sean cantadas y reguladas por esta misma.** En este momento (0:02:26.7), Juan responde vocal y rítmicamente sobre su estado anímico (Muy-y-y-bien-en) entonando correctamente el arpeggio mayor ascendente y descendente. Podemos apreciar otra respuesta estructurada según el ritmo de la canción de bienvenida (0:02:51.2).

"Canción" (0:03:48.7): escuchamos la canción de *Les Mentides*. *Juan se mueve y*

baila durante todo este rato por el aula. Dice si "puede esperar".

Desarrollo Canción (0:04:39.1): trabajamos sobre la alfombra, separando los diferentes componentes que posee una canción: Para este caso comenzamos concentrándonos exclusivamente en el proceso rítmico de ella, tarareando *la-la-la*. En segundo lugar (0:05:53.5), insertamos la letra de la canción. Realiza mejor las repeticiones con la letra que tarareando la canción. Término de esta modalidad de trabajo" (0:06:39.7). En tercer lugar (0:07:00.5), *hacemos el ritmo de la canción sobre un tambor. En este extracto podemos visualizar (0:07:41.8) - (0:08:00.0) cómo el empleo del ritmo favorece el trabajo de la canción, en particular en la articulación ritmo-melodía. Mantiene el proceso atencional durante gran parte de esta actividad aunque bien, se pueden observar (0:09:30.4) ciertas distracciones en el cambio de mano, etc. Hay constantes refuerzos positivos por mi parte ya que se nota una mejoría en la práctica musical.*

TG/NTG/P (0:10:14.9): sentados sobre la alfombra decimos qué cosas nos gustan o no, percutiendo con las manos sobre un tambor. El principal objetivo es estructurar las respuestas y que estas no sean impulsivas, es decir, que no se precipite ni el ritmo ni la idea expresada. En esta respuesta (0:11:29.1) - (0:11:35.7), apreciamos que Juan realiza una *pausa en la respuesta emitida hablada como percutida* sobre el tambor, y así, darse el tiempo de NO precipitarse y estructurar su respuesta.

Imitaciones Espejo (0:11:55.5): *actividad que busca desarrollar el doble foco atencional "(Atención dividida) y la atención sostenida.* "Es decir, ejecutar dos tareas simultáneamente. En esta sesión usamos las dos manos, una con una baqueta y la otra libre realizando diversos movimientos independientes al ritmo percutido sobre el tambor.

Repeticiones Canción (0:14:28.7): canto la canción de *Les Mentides* y el responde percutiendo sobre el tambor blanco. Se observa que hay leves distracciones por parte de Juan en la manipulación de las baquetas (0:16:05.6) interrumpiendo las repeticiones.

Juego de Estatuas (0:16:21.9): este juego consiste en quedarse quietos cuando la música deja de sonar. A esto, le agregamos dificultades como levantar las

manos cuando yo realizo algún ruido en particular. Como objetivo, es fundamental seguir las instrucciones de la actividad como también la rapidez atencional en responder a la actividad de estatua. (0:17:11.8) En este timecode, Juan reacciona de manera lenta a las indicaciones previamente establecidas (demorándose casi 3 segundos). Dos clics manos en los bolsillos. Juan no muestra vergüenza alguna al exponerse durante esta actividad.

Relajación Musical (0:18:10.3): Mozart: Concierto para piano nº21. Comienza bastante tranquilo. El aula está con las luces apagadas. (0:19:53.6) No resiste la posición de estar de espaldas sobre la alfombra y la tranquilidad de a música. (0:21:25.1) "Mueve los pies y está preocupado de otras cosas. También me dirige la palabra preguntándome acerca del órgano. (0:21:48.3) "Bosteza con gran tranquilidad como si nada importara. Se observa que está totalmente preocupado y pensando en otras cosas. Todo menos en estar relajado y tranquilo. Termina cansado de la sesión.

Fin de Sesión (0:23:49.9).

Sesión nº3

Comienzo de Sesión (0:03:12.0): ingresamos al aula y le digo a Juan que deje sus cosas en un rincón de la clase (Nada importante).

Canción de Bienvenida (0:04:02.4): en primer lugar, escuchamos la melodía en dos ocasiones, posteriormente saludamos a Juan. Al mismo tiempo canta y percute sobre las teclas agudas del teclado al ritmo de la canción. (0:05:09.5) Me saluda y terminamos deteniéndonos en la nota DO, ya que le surgen preguntas teóricas musicales (Función de tónica de la escala de la canción).

Diálogo Musical en el piano (0:06:55.6): **(Sin utilizar la voz)**. Juan logra seguir un diálogo musical haciendo respuestas que hacen muy fluida y estructurada la conversación. La toma de decisiones musicales son bastante coherentes y ágiles.

Repeticiones en el Metalófono (0:09:13.6): antes de comenzar esta actividad, Juan se "*desconcentra*" jugando con sus zapatos. Lo primero que hacemos es hacer una breve respiración junto a movimientos corporales (0:09:55.9). Con ello

busco cambiar la atención de Juan y volverlo a situar en la actividad. La actividad de repeticiones en el metalófono resulta muy difícil, ya que percutir la tecla correcta requiere mucho control y concentración a la hora de la ejecución. **COMIENZA** (0:10:08.5): Juan intuitivamente comienza percutiendo con su mano izquierda, pero se da cuenta que es más difícil que si lo realiza con su derecha. (0:10:40.8) Le digo a modo de estrategia que no debe bajar o retirar las manos del teclado, ya que de esa forma se hace muy difícil tocar correctamente este instrumento musical.

Repeticiones (voz y ritmo) en el metalófono (0:11:10.7): los primeros ejercicios están basados en corchea-corchea negra. Estos se le dan con gran facilidad. La producción musical, es decir la interpretación vocal y rítmica es ejecutada correctamente (ya no es novedad por parte de Juan). Las mayores correcciones se basan en que no deje de mirar las teclas del instrumento!.

Actividad de Espejo con el metalófono (0:12:34.5): esta actividad es muy complicada ya que debe estar **atendiendo a varios inputs** (focos atencionales) como: los movimientos de una mano mientras la otra percute diferentes teclas del metalófono (es más fácil realizar esta actividad en un tambor, ya que le quitamos la dificultad de percutir diferentes teclas).

Repeticiones con dos baquetas sobre el metalófono (0:13:48.6): la coordinación de las dos manos y el control de ellas es la base de esta actividad. Doy por hecho que es extremadamente difícil realizar dos golpes al unísono!!. Hago con una baqueta saltos sobre el metalófono (arpeggios) (0:14:42.6).

TG/NTG/P (0:16:46.3): ojo con la estructura de la respuesta (lenguaje-ritmo y pensamiento). Sobre el tambor blanco se realiza esta actividad. (0:17:02.3) En esta intervención de Juan, se observa que para responder que no le gusta se detiene (vocalmente y rítmicamente), y una vez que sabe que quiere responder, continúa. Lo genial es que responde que no le agrada Mozart! las respuestas son controladas y meditadas anteriormente. El ritmo ejerce enorme influencia a la hora de detener una respuesta impulsiva, provocando que autorregule su pensamiento y posteriormente la respuesta final. (0:20:25.9) Durante estos últimos 30 segundos, Juan responde correctamente pero golpeando el tambor.

Relajación Musical (0:21:36.1): comienza con bostezos. Emite ruidos no correspondientes a la actividad durante unos segundos. Hay menos movimientos corporales que otras veces. De momento esta actividad lo supera, haciendo muy difícil para Juan mantenerse "quieto" y relajado. Una de las grandes dificultades de Juan en el día a día del colegio es poder mantenerse tranquilo en su sitio de clases. Aquí también se ve reflejado pero desde otra perspectiva. Esta actividad no está al mismo nivel de su nivel emocional.

Fin de Sesión (0:26:49.3).

Los principales resultados obtenidos en este segundo nivel de análisis corresponden a la detección, selección, análisis y profundización de las principales actividades realizadas a lo largo de la intervención individual.

En Juan, identificamos que las actividades de carácter activo, es decir, aquellas que implican una acción externa visible (Poch, 1999) como las actividades de repetición rítmica en el tambor, TG/NTG/P y las repeticiones en el metalófono, fueron las más adecuadas para lograr la mantención y prolongación del estado atencional tal como podemos corroborar con los datos obtenidos del segundo nivel de análisis correspondiente a la transcripción general de la IEMI de Juan, en la que se menciona continuamente esta situación (ver subrayados de la sesión 3). Principalmente mencionamos las actividades de repeticiones rítmicas y la actividad TG/NTG/P.

Observamos reiteradamente que el rol del ritmo musical (ver letras de color rojo de la sesión nº1) de las actividades activas favorece que las estructuras verbales y musicales tengan un orden en el tiempo y en el espacio, logrando largos períodos de mantención de la atención en las actividades mencionadas, observando también, notorias mejoras en la práctica musical de las sesiones individuales (sesión nº1).

Por otro lado, cabe señalar que el saludo musical ha cumplido una doble función: en primer lugar, al cantar reiteradamente la melodía *Twinkle, Twinkle, Little Star* (ver sesión nº1 letras naranja) se aprecia en las transcripciones una mejora progresiva en la estructuración rítmica-vocal, y en segundo lugar desde la

mirada educativa, se observa una mejora en la entonación de la voz cantada de las respuestas que emite.

Finalmente, y como complemento a los resultados expuestos, observamos que en el saludo musical (ver imagen 1), Juan se beneficia desde un punto de vista emocional con esta actividad para la mejora de su auto imagen y como consecuencia, observamos que muestra una mayor confianza en él durante las sesiones individuales.

Imagen 4: Actividad Saludo Musical



4.4.2. Análisis de la Escala de observación comportamental de niños con TDAH correspondiente al caso Juan de la IEM-I.

En la tabla 20, presentamos y agrupamos los resultados obtenidos de las puntuaciones de la *Escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de música* del caso Juan (ver tabla en la página 120). éstas fueron cumplimentadas al finalizar cada sesión por el profesor-investigador durante las diez sesiones de intervención educativa musical individual. Esta *escala de observación* consiste en registrar y evaluar los indicadores que propone la APA (2013), es decir, los síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad más representativos que se observan habitualmente en niños con déficit atencional en el aula de música según las necesidades del propio investigador. Cabe recordar que la puntuación de esta escala es la siguiente:

- Marque 0 si la conducta observada **nunca** ocurre
- Marque 1 si la conducta observada ocurre **rara vez**
- Marque 2 si la conducta observada ocurre **a veces**
- Marque 3 si la conducta observada ocurre **muy a menudo**
- Marque 4 si la conducta observada ocurre **siempre**

Tabla 20: Resultados de las IEM-I del caso Juan por parte del profesor investigador.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	2	1	1	2	2	1	1	0	1	1
Nº2	2	2	1	2	1	2	1	0	1	1
Nº3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nº4	2	1	1	0	1	1	1	0	2	1
Nº5	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1
Nº6	1	1	1	2	2	2	1	0	1	1
Nº7	2	3	2	3	1	-	0	0	0	0
Nº8	1	1	1	2	1	2	1	0	1	1
Nº9	2	2	1	2	1	2	1	0	1	2
Nº10	3	2	1	2	1	1	1	0	1	1
Nº11	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1
Nº12	2	1	0	1	1	1	1	0	0	1

A continuación presentamos las gráficas que muestran la evolución de los comportamientos según los criterios de los dos observadores del estudio, el profesor del aula y el investigador/profesor registrados a lo largo de las sesiones individuales.

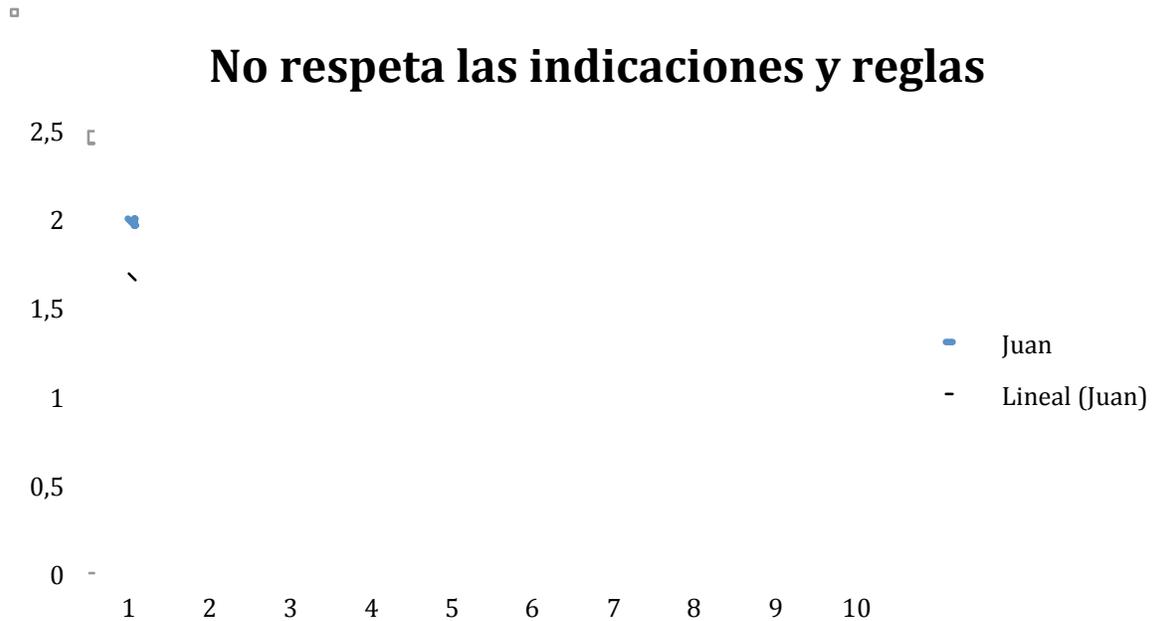


Gráfico 25: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 1 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- En el ítem 1 se registraron mejoras respecto a los indicaciones y reglas de las actividades.

□

No controla sus impulsos musicales

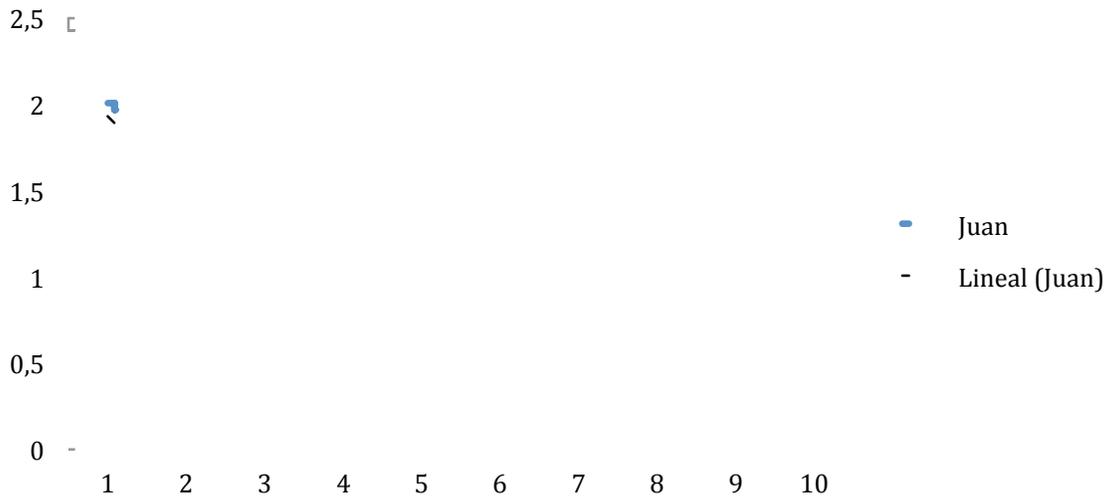


Gráfico 26: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 2 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- En el ítem 2 se registraron considerables mejoras en el control de los impulsos musicales. Desde la 7ª sesión que podemos apreciar cambios en el control de los impulsos.

□

Dificultad en las relaciones con sus compañeros de clase

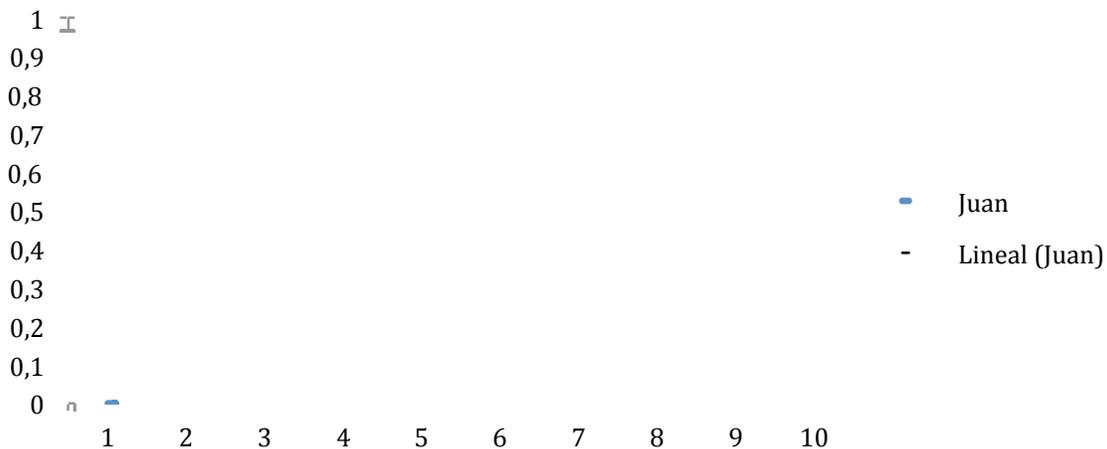


Gráfico 27: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 3 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 3 no tuvo valoraciones ya que nunca se relacionó con otros compañeros en las intervenciones individuales.

□

Exige inmediata satisfacción a sus demandas

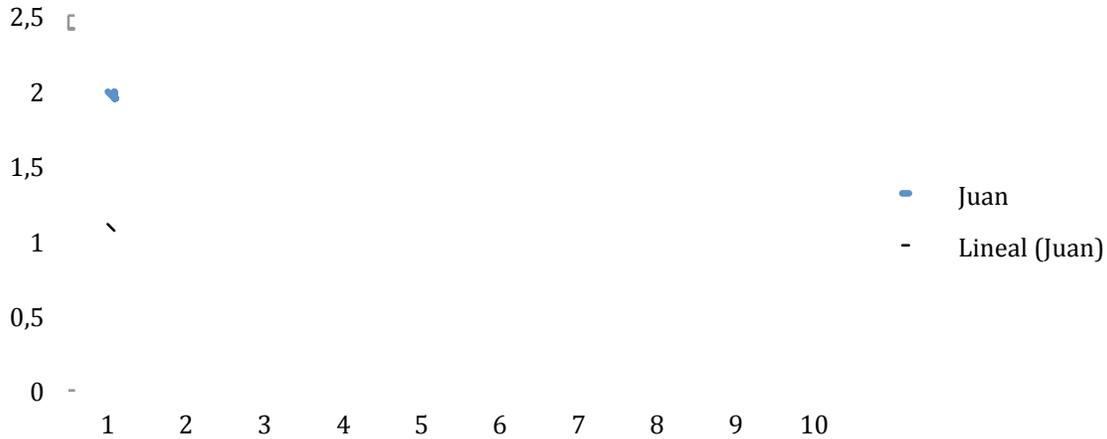


Gráfico 28: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 4 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 4 valoró índices de impulsividad con respecto a exigir inmediata satisfacción a sus demandas. No registró mayores movimientos en la valoración.

□

Movimiento incoherente al relato musical

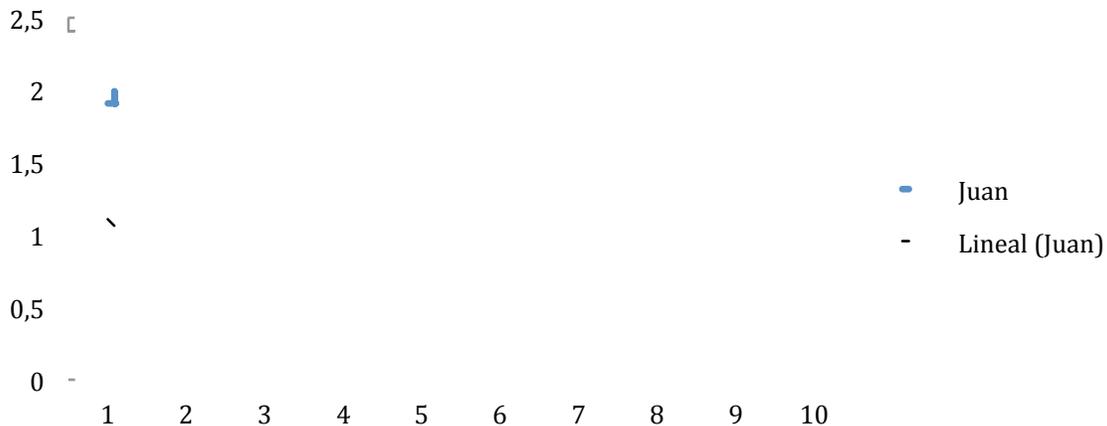


Gráfico 29: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 5 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 5 no registramos movimiento musical incoherente.

□

Realiza ruidos o sonidos en momentos inoportunos

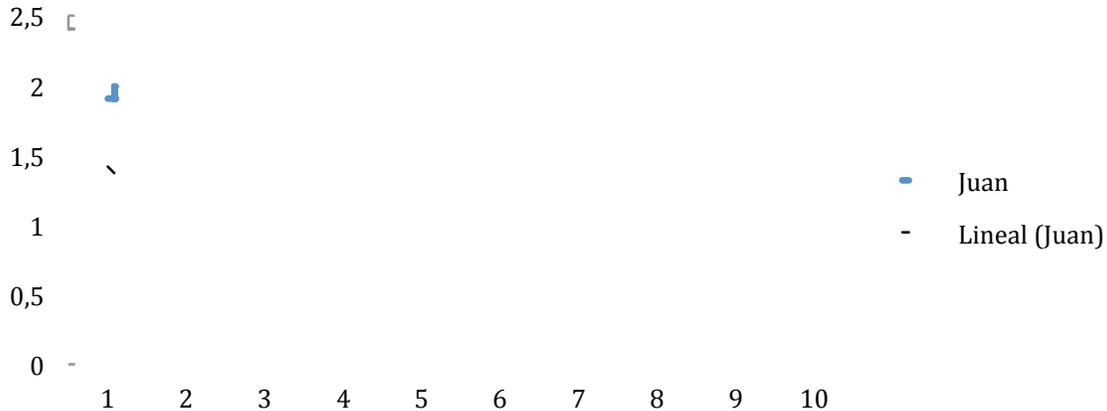


Gráfico 30: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 6 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- Con respecto al ítem 6 relacionado con los ruidos o sonidos inoportunos, se apreció un muy leve descenso en dichas conductas.

□

Manifiesta dificultades en las actividades musicales de relajación



Gráfico 31: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 7 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 7 registra un positivo descenso en la puntuación en la manifestación de dificultades en las actividades musicales de relajación. Desde la 6ª sesión que se observa que ya no hay dificultades en las actividades de relajación musical.

□

Responde impulsivamente a las actividades musicales



Gráfico 32: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 8 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 8 valoró los índices de impulsividad. En este indicador registró leves mejoras.

□

Manipula inadecuadamente los instrumentos musicales



Gráfico 33: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 9 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 9 relacionado con la manipulación de los instrumentos musicales, presentó mejoras pero no alcanzó a sobrepasar el punto según podemos apreciar en la línea de tendencia del gráfico.

□

Permanente e inquieto en el aula cuando no debería estarlo



Gráfico 34: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 10 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 10 registró considerables mejoras en el comportamiento dentro del aula. Según la línea de tendencia comienza sobre los 2 puntos para terminar en la 10ª sesión bajo los 0,5 de puntuación.

□

Manifiesta dificultades para mantener la atención en las actividades

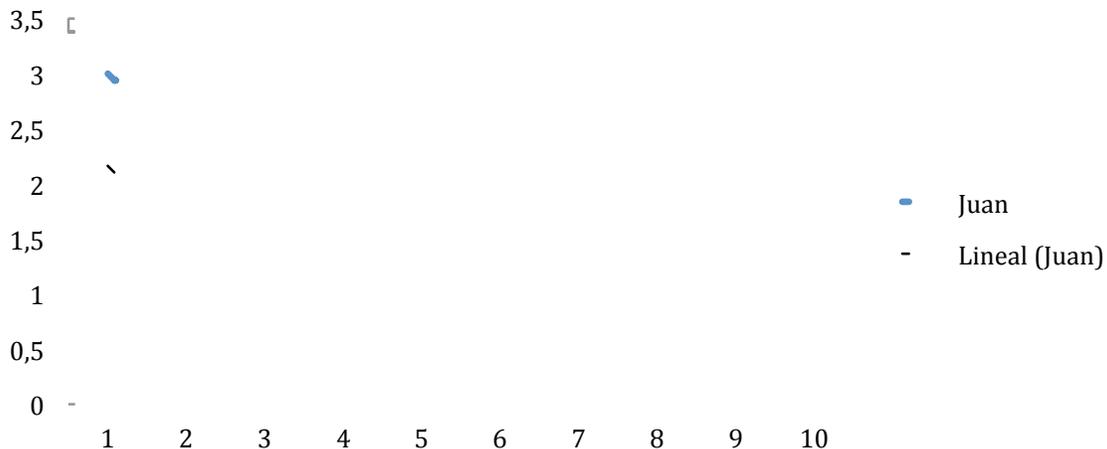


Gráfico 35: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 11 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 11 registró un descenso en la puntuación con respecto a las dificultades para mantener la atención en las actividades. Desde la sesión 5

comienza una estabilidad en su proceso atencional frente a las actividades musicales.

□

Desestructurado frente a las respuestas musicales

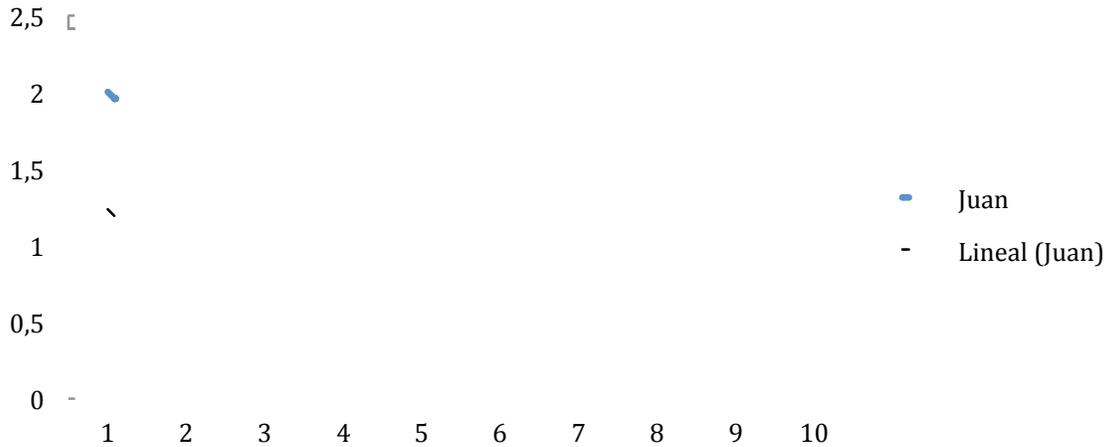


Gráfico 36: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 12 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Juan).

- El ítem 12 registró un leve descenso en la puntuación de la estructura de las respuestas musicales. Es importante tener en cuenta que el descenso de este punto también va de la mano de el aprendizaje musical con el correr de la unidad didáctica y las intervenciones individuales y grupales.

Las gráficas que representaron la evolución para los ítems 1, 2, 7, 10, 11 y 12 sí se aprecian variaciones considerables según el registro realizado por el profesor investigador. Hubo mejoras en el respeto a las indicaciones y reglas, en el control de impulsos musicales, en las actividades de relajación musical, en la mantención de la atención durante la realización de las actividades y finalmente, en las estructuras musicales.

4.4.3. Tablas de datos del análisis de la actividad TG/NTG/P de la IEM-I correspondiente a Juan

A continuación, presentamos dos tablas cumplimentadas correspondientes a la primera y segunda sesión de intervención individual de Juan de la actividad TG/NTG/P. En este apartado, se procederá a analizar e interpretar los resultados de esta etapa del proceso de investigación. El resto de las sesiones está en el anexo IV.

4.4.3.1. Tablas de análisis de la IEM-I correspondiente a Juan

Sesión Nº	Actividad TG/NTG/P	Tiempo	Actuación Profesor						Actuación participantes del estudio						Descripción	Observación			
			Lenguaje verbal			Lenguaje Musical			AR de la respuesta de Juan		Intensidad y forma de la respuesta		Debate						
			Intención	Pregunta	Participación	Compa	Proposición	Intención	Pregunta	Participación	Compa	Proposición	Esperantes de la Resp. Impulsiva	p	m/f	f	Debate	Azoreo	
1	Juan																		
	NTG	10:30-10:43			X								X			X			
	TG	10:43-10:51								X					X				
	TG	10:52-11:03								X					X				
	TG	11:03-11:23								X					X				
	TG	11:24-11:34								X					X				
	TG	11:35-11:47								X					X				

Sesión Nº	Actividad TG/NTG/P	Actuación Profesor										Actuación participantes del estudio					Descripción	Observación				
		Lenguaje verbal					Lenguaje Musical					AR de la respuesta de Juan							Intensidad y forma de la respuesta			
		Ponderación	Pregunta	Participación	Consigna	Proposición	Rondecación	Pregunta	Participación	Consigna	Proposición	Espera antes de R.	Resp. impubli	p	mf	f	Desatento	Atento				
2 Juan	NTG	17:17-17:26	X									X					X		Presenta una mala disposición a participar.			
		17:26-17:38		X										X				X				
	NTG	17:38-17:44							X										X		Responde porque sí!!	
		17:44-17:49							X										X			
		17:51-17:55							X										X			
		17:56-18:02							X										X		No responde la pregunta. Atento pero juega.	
	TG	18:03-18:12							X										X			
		18:13-18:20							X										X			
	TG	18:21-18:25							X										X			
		18:25-18:34							X										X		Responde rítmicamente bien pero otra cosa.	
		18:35-18:42							X										X			
		18:43-18:47							X										X			
		18:47-18:54							X										X			
		18:55-18:59							X										X			
		19:00-19:07							X										X			
		19:07-19:10		X															X		Muy infantil, pero respues A estas alturas de la sesión	
	TG	19:11-19:15							X										X			
	TG	19:16-19:21							X										X		Atento pero juega.	
	TG	19:22-19:26							X										X		Mirada desafiante.	
		19:27-19:39																	X		Me enfado por su forma d	
		19:40-19:50																	X			
	TG	19:51-19:56							X										X			
	TG	19:57-20:04							X										X			
	NTG	20:05-20:18							X										X			
	TG	20:19-20:24							X										X			
	P	20:25-20:35	X																X		Refuerzo positivo para Jua	
20:36-20:48								X										X				
TG	20:49-20:59							X										X		Respuesta difusa.		
	21:00-21:10							X										X				
P	21:11-21:16	X																X		Está distraído.		
	21:17-21:24							X										X				
TG/P	21:25-21:32							X										X				
	21:33-22:20	X						X										X		Interesante diálogo. Interrumpo la actividad co		
TG	22:22-22:35							X										X		Interrupción de otro profe		
	22:36-22:56							X										X				
	22:59-23:10							X										X				
	23:12-23:17							X										X				
	23:18-23:29							X										X		Se mueve mucho pero res		
	23:30-23:34	X																X				

4.4.4. Resultados del análisis de la actividad TG/NTG/P correspondiente a la IEM-I de Juan

A continuación presentamos los resultados que se evidencian por el exhaustivo análisis de cada una de las actividades analizadas anteriormente. Este análisis fue realizado con la ayuda del software Transana.

Sesión nº1:

Esta primera sesión se consideró como una toma de contacto entre el investigador y el alumno. La actividad TG/NTG/P fue novedosa y diferente para Juan, por lo que la expectación que se creó fue mayor de lo esperado. Cabe considerar, que antes que se entrara en consideraciones más técnicas de la observación, una valoración que creo que fue significativa, fue que se observó un cambio notable en la actitud como también en el control y regulación del proceso atencional a lo largo de toda esta actividad tal como se puede apreciar en los indicadores correspondientes a la tabla de Juan.

Según la tabla de análisis, en todas las actuaciones de Juan fue posible observar que Juan autorregula sus respuestas de ritmo y voz hablada antes de realizar su respuesta durante la intervención. Además, se observó que en todas se mostró atento antes de realizar su participación. Con respecto a la intensidad de sus respuestas musicales, el hecho de que estuviera tranquilo, atento y haya autorregulado sus respuestas, hizo posible que la intensidad *mf* sea la respuesta que surgía de forma natural y coherente con su estado emocional.

En definitiva, podemos considerar que la presente actividad de ritmo y voz hablada permitió que Juan se muestre atento y que autorregule sus acciones sin precipitarse en responder antes de tiempo.

Sesión nº2:

A lo largo de la segunda sesión, podemos observar que hay cuatro columnas preponderantes en la tabla de análisis. En primer lugar, la participación del profesor se centró en la realización de preguntas utilizando el lenguaje musical como medio de interacción. Por otra parte, el empleo del lenguaje verbal fue equilibrado en las sub-categorías a excepción de la columna de las proposiciones, dado que no presentó actividad.

Con respecto a la participación del alumno, analizamos que una significativa parte de sus respuestas a las actividades fueron controladas antes de realizar su participación, y que estas fueron efectuadas en forma atenta y con una intensidad *mf* durante su participación en la actividad.

Para finalizar, estimo adecuado mencionar que para poder mantener una atención prolongada y no agotar este recurso cognitivo en la realización de las tareas, es conveniente que las actividades musicales no sean excesivamente prolongadas como en el caso de esta sesión de trabajo.

Sesión nº3:

Al igual que en la sesión anterior, hubo varias categorías y subcategorías que se reiteraron constantemente. Es decir, la participación del profesor se delimitó exclusivamente al empleo del lenguaje musical como medio de comunicación, acotándolo a la subcategorías de preguntas y participación para lograr la interacción necesaria durante la intervención.

Por otro lado, el estudiante supo esperar a su participación antes de responder, al mismo tiempo en que estaba atento. Sus participaciones fueron manifestadas en un matiz *mf*.

La autorregulación mostrada por Juan, se comenzó a manifestar reiteradamente a lo largo de la actividad, haciendo de esta actividad rítmica-verbal, idónea para estimular el diálogo, prolongar la actividad atencional, controlar la impulsividad, y en especial desarrollar la capacidad de autorregularse, es decir, la

capacidad con que el niño pudo controlar sus pensamientos y esperar en la emisión de sus respuestas.

Sesión nº4:

En esta sesión la actividad *TG/NTG/P* fue más breve que en las anteriores, por ello, se logró mayor fluidez en la captación de la atención y del entusiasmo a lo largo de toda la actividad.

Los indicadores del análisis manifestaron que Juan ejerció un autocontrol antes de responder rítmica y verbalmente, y que dichas respuestas de intensidad *mf* fueron atendidas en estado alerta.

Con respecto a la participación del profesor, se apreció que utiliza constantemente el lenguaje musical, limitándolo al empleo de las subcategorías de preguntas y participaciones musicales con el alumno.

Es importante detenerse a mencionar que cuando se habló con el alumno de algo que no le gustaba, este solía responder agresivamente sobre el tambor.

Sesión nº5:

Los indicadores de la tabla de análisis mostraron que el empleo del lenguaje musical como medio de comunicación durante la intervención, fue reiterado, en especial, en las subcategorías de participación por parte del profesor (pregunta y participación).

La actividad al no haber sido excesivamente larga, logró que el niño desarrollara gran parte de sus participaciones de manera atenta, esperando y controlando sus respuestas, y ejecutando rítmica y verbalmente a una intensidad *mf*. Llamó la atención que siempre que se habló de algún tópico que no sea del gusto de Juan, las respuestas expresadas fueron más nerviosas e impulsivas. Se observó en él poca tolerancia a las cosas que no son de su agrado.

Sesión nº6:

En esta sesión persistió un comportamiento impulsivo e hiperactivo del niño a lo largo de toda la actividad.

El profesor utilizó el refuerzo positivo como mecanismo de cambio emocional y con ello, obtuvo mejoras sobre la baja autoestima que exhibió Juan. Gran parte de las respuestas del niño fueron realizadas en matices fuertes, produciendo con ello un bajo entendimiento en lo que se dijo y una constante ansiedad durante su participación. La actitud corporal también manifestó un grado de tensión, desatención e impulsividad, ya que constantemente se estuvo moviendo frente al tambor, dando como resultado interacciones poco concretas y desmotivadas.

La presente actividad no tuvo una duración extensa, por lo que se descartó que sea un cansancio por la duración. Lo que sí pudo originar esta desmotivación y falta de atención, fue el cansancio y stress acumulado que genera final de año.

Sesión nº7:

Durante toda la actividad los indicadores del profesor y del alumno se reiteraron constantemente. La participación del niño fue muy pausada, en dónde siempre estuvo atento y autocontrolando cada respuesta que le tocó realizar.

La función de las preguntas y participaciones musicales por parte del profesor, hizo que los diálogos e interacciones favorecieran respuestas estructuradas y reguladas por el niño. Las preguntas que no tuvieron connotaciones negativas o de baja autoestima resultaron vitales para que las interacciones hayan sido espontáneas y naturales, dando con ello la posibilidad a la realización de largos diálogos autorregulados, y sin necesidad de provocar tensión y ansiedad.

Sesión nº8:

No se realizó esta actividad durante esta sesión.

Sesión nº9:

En esta penúltima sesión, podemos observar que la actividad en cuestión obtuvo cada vez mejores resultados para Juan. Es decir, si observamos la tabla de análisis, hubo una reiteración en la espera de las respuestas junto a la intensidad *mf*. Se presentó atento durante la participación y la escucha de la actividad, haciendo posible que el proceso y mantención de la atención haya sido más significativo en cuanto a intensidad y duración.

Los beneficios de la actividad ritmo y voz no solo se apreciaron en la intensidad y mantención de la atención sino que también en el contenido de las respuestas. La actividad desaceleró la impulsividad e hizo que autorregulara la respuesta deseada.

Sesión nº10:

En esta última intervención, la actividad no fue realizada en el tambor como en las anteriores, sino que se realizó utilizando las maracas. Es por ello que la precisión del ritmo realizado por el niño haya sido más difuso y con menos control que en las anteriores sesiones.

Podemos apreciar en la tabla de análisis, que gran parte de la participación del profesor se desarrolló en el empleo de preguntas y participaciones musicales. Por otro lado, las únicas participaciones que no correspondieron a los indicadores anteriores fueron aquellas en las que se dio algún tipo de instrucción, orden o sugerencia.

Finalmente, el alumno casi siempre esperó su turno antes de responder, si bien, a veces jugó con el instrumento musical, este no afectó en el resultado de las respuestas.

4.4.5. Síntesis de resultados caso Juan

Los siguientes resultados corresponden al análisis individual de la intervención realizada en Juan. En primer lugar, comenzaremos mencionando los resultados obtenidos de la primera lectura emergente de datos, que da en parte respuesta al primer y segundo objetivo específico, es decir, analizar e identificar qué actividades son las que los niños prestan más atención durante las IEM. Posteriormente, continuaremos con los resultados conseguidos de la transcripción de las sesiones y la detección de las actividades más relevantes (que corresponde con los tres objetivos específicos de la investigación) y, en tercer lugar, mencionaremos los resultados obtenidos de las gráficas, para finalizar, con la actividad *TG/NTG/P*, que es en dónde se analiza en profundidad los comportamientos autorreguladores de los niños de esta investigación.

El principal resultado conseguido de la primera lectura emergente de datos, fue que durante las actividades dónde habían más elementos rítmicos, es decir, *las actividades de repeticiones rítmicas en el tambor (sesión nº3), repeticiones en el metalófono (ver sesión nº6) y la actividad TG/NTG/P (sesión nº7)* Juan estaba más atento y participativo EN las actividades de la intervención. Este primer dato nos entregó una pauta para continuar profundizando sobre estas actividades y nos sugirió el concepto de autorregulación debido a la influencia del ritmo musical y de la voz hablada en la capacidad de controlarse y darse un tiempo para dar una respuesta.

Con respecto al segundo nivel de análisis, correspondiente a la transcripción general de las sesiones, pudimos identificar con detenimientos todas las actividades musicales utilizadas a lo largo de las 10 sesiones de intervención. En este nivel de análisis detectamos que la actividad *TG/NTG/P*, fue la más relevante para responder a nuestro objetivo general de investigación, es decir, analizar los comportamientos autorreguladores de dos niños con dificultades de atención a través de una IEM..

En relación a las gráficas del cuestionario de comportamiento, señalaremos que hubo mejoras en los indicadores relacionados con las indicaciones y reglas, la

mejora en el control de los impulsos musicales y actividades de relajación musical, para finalizar, con importantes mejoras en el comportamiento y un positivo descenso en las dificultades para mantener la atención.

Por último, los resultados de la actividad *TG/NTG/P* confirman que el ritmo y las respuestas habladas permitieron que nuestro alumno se autorregule a la hora de pensar y posteriormente emitir sus respuestas. El ritmo lo estructura y las respuestas habladas hacen que se de un tiempo antes de responder. Todo esto nos permite concluir que esta actividad rítmico-verbal posibilita que Juan mantenga su estado atencional por más tiempo durante el desarrollo de la actividad.

4.5. Caso Marc

En este apartado, se presentan los análisis y los resultados referentes a Marc. El análisis se basa en los datos recogidos a través del vídeo y de la escala de observación durante la Intervención Educativa Musical Individual (IEM-I) y en pequeño grupo (IEM-G). Las anotaciones del diario de campo matizan y complementan dichos análisis.

4.5.1. Análisis y resultados del registro de vídeo de Marc en la IEM-I

Al igual que con el caso Juan, el proceso de análisis de los registros de vídeo se presenta en los tres niveles siguientes (ver tabla 3 página 118):

1. Lectura emergente
2. Análisis de la transcripción de los vídeos de las sesiones
3. Análisis de la actividad *TG/NTG/P*

En cada uno de estos tres niveles se muestra a modo de ejemplo una parte de los datos, el proceso de análisis seguido y los principales resultados. El resto de datos se encuentran en los anexos correspondientes.

4.5.1.1. Lectura emergente de los registros de vídeo de Marc

A continuación presentamos la lectura emergente de dos sesiones individuales de Marc a modo de ejemplo. En total fueron diez, y se pueden consultar en el anexo V:

Sesión nº 1: 03/11/2011

- 4:15 Comienzo de la sesión.
- 4:40 Canción de bienvenida en el piano.
- 6:30 Diálogo musical en el piano (le cuesta comenzar y entender la idea, pero luego de comprenderla participa correctamente).

- 9:15 Juego de respuesta en el piano. Cuando termino de tocar el debe responder rápidamente.
- 11:20 Actividad: A mí me gusta realizada con las claves.
- 12:26 Imitación de ritmos con las claves.
- 13:30 Juego de estatuas: Marc se mueve con las maracas y yo toco la batería.
- 15:40 Marc toca la batería y yo soy estatua moviendo la maraca.
- 16:40 Copia de ritmos en los tambores.
- 20:40 Copia de dos manos.
- 23:30 Descarga de energía (salchicha frita).
- 24:00 Relajación musical.
- Le indicó una serie de instrucciones durante la relajación.

Sesión n°8: 19/01/2012

- 2:30 Entrada al aula.
- 3:10 Saludo musical.
- Cuando comienzo a cantar el lleva el ritmo con los dedos.
- 4:35 Le pregunto que le gustaría hacer con el piano.
- Me dice: no sé.
- 5:20 Lo invito a tocar sólo el piano...me dice que no y luego lo convengo. me pide tocar con los sonidos locos.
- En la exploración en el piano utiliza mucho el recurso de tocar dobles notas con un dedo de cada mano.
- 8:30 Le gustaría tocar con otro sonido?
- 10:50 Qué es lo más difícil de tocar el piano? me dice sí!
- Al indicarle el do estructura más su melodía en base a la escala mayor.
- 13:50 Melodía japonesa con teclas negras.
- Se le ve muy concentrado explorando sonidos.
- 16:00 Descubre los sonidos e octavas y los repite.
- 16:40 Es más fácil conociendo el do? -no sé.
- 17:00 Le gusta hacer melodías.
- 17:40 Actividad A mi me gusta. Marc responde con el piano.

Ver las respuestas con ritmo.

Ojo cuando pierde el foco atencional de la actividad....después de unos minutos trabajando.

20:40 Repeticiones (ritmo con manos y voz).

22:14 Repeticiones con a mi me gusta con ritmos en el cuerpo y uso de voz.

23:20 Cambio de actividad en el tambor blanco. Ritmos libres .

24:20 Imito a Marc con el tambor blanco. Interesante observar estructura de los ritmos!!

27:10 El me imita a mí.

27:40 A mi me gusta. El dice lo que le gusta.

28:20 Actividad opcional en el xilófono. pregunta-respuesta.

Se ve muy estructurado al hacer la melodía. También hay más coherencia musical. me gusta mucho como lo hace.

32:10 Relajación musical.

Imagen 5: Actividad repeticiones rítmicas en el tambor



4.5.1.2. Transcripciones de la IEM-I correspondiente a Marc

Este apartado, corresponde a la realización de la transcripción general de vídeos empleando el software cualitativo Transana. Posteriormente a esta primera transcripción, se procederá a analizar e interpretar los resultados de esta etapa del proceso de investigación. En este apartado, presentaremos dos sesiones a modo de ejemplo (sesión nº1 y sesión nº3), ya que el resto de las sesiones está en el anexo V.

Sesión nº1

Comienzo de Sesión (0:04:22.9):

Canción de Bienvenida (0:04:52.8): introducción a la primera Intervención. Le explico a Marc de que se trata la actividad de la canción de bienvenida. Primera actividad en que se trabaja ritmo-lenguaje. Comienza tímido.

Diálogo "conversación" Musical (0:06:29.4): la idea es no emplear la voz en este ejercicio. Se observa en el vídeo que poco a poco explora sonidos sobre el teclado del piano (0:08:45.2) (ejemplo).

Respuestas musicales "rápidas" sobre el piano (0:09:12.7): la idea es observar la intensidad atencional cuando termino de tocar. (0:09:56.0) Responde con tres golpes en vez de uno.

TG/NTG/P (0:11:05.7): comenzamos utilizando las claves. Le introduzco una historia de que esta mañana estuve pensando las cosas que me agradan del desayuno. Comenzamos percutiendo las claves al mismo tiempo en que cada sílaba forma parte de un ritmo. (0:12:15.8) (0:12:15.8) Me dice que le agrada la batería!

Imitación de ritmos con las claves (0:12:22.0): los ritmos los copia correctamente. Marc esta sentado en la alfombra.

Juego de estatuas (0:13:34.9): Marc tiene en sus manos una maraca. La idea es que cuando se mueva Marc, la maraca suene, y cuando se detenga como estatua, la maraca NO suene. Estas actividades buscan observar las capacidades

atencionales y su velocidad de reacción ante los distintos estímulos en que se enfrenta en el aula de música. (0:15:33.6) Realizamos un cambio de roles: Yo bailo y Marc toca la batería (esto lo hago con la finalidad de que pierda el miedo a bailar frente al profesor). Toca la batería con bastante prudencia y logra comprender el juego.

Copia de ritmos en los tambores (0:16:35.9):

Fin de Sesión (0:28:41.7).

Sesión nº3

Comienzo de Sesión (0:02:27.8):

Canción de Bienvenida (0:05:11.5): antes de comenzar la canción de Bienvenida, Marc se queda sólo en el aula de música tocando el piano. Marc ya toma la iniciativa de responder e interactuar en la sesión. El ritmo y el lenguaje actúan de eje en esta actividad. Estos dos elementos nos ayudan a estructurar y autorregular la toma de decisiones.

Diálogo musical en el piano (0:05:58.4): aquí podemos **observar a "Marc" más relajado y expresivo, demostrando su real personalidad (más infantil y alegre).** (0:06:43.2) **Lo diálogos que se desarrollan son muy fluidos por ambas partes.** (0:07:27.2) **El ritmo lo lleva muy bien (ver las notas graves del piano). La actividad se transforma en un diálogo "MUSICAL" sin la necesidad de utilizar las palabras cómo medio de expresión."**

Canción de les Mentides (0:08:14.7): cantamos la canción y ponemos especial énfasis en la afinación y posteriormente al ritmo. Cabe recordar que esta canción se está aprendiendo en la unidad didáctica junto al grupo clase. (0:09:48.9) Marc tiene ciertas dificultades con la melodía.

Repeticiones rítmicas de la Canço de les Mentides (0:10:05.8): al percutir sobre las palmas la base rítmica de la canción, me ayudo cantando muy "flojito" la melodía y letra de la canción y así ayudamos a organizar y entregar estrategias a Marc. (0:10:48.3) Hay problemas con ciertas palabras y ritmos, en especial cuando hay más de dos semicorcheas juntas. (0:11:33.1) Ejemplo de lo comentado

anterior. Me detengo aunque no por mucho tiempo para no perder el hilo conductor de la actividad.

Juego de imitaciones (Espejo) en el tambor blanco (0:12:15.3): comenzamos con una maceta en nuestra mano derecha! recuerdo que él me debe mirar cómo si fuera un espejo. La mantención de la atención es fundamental en este tipo de actividad. El hecho de realizar constantes cambios rítmicos, beneficia estar en un estado de alerta para realizar correctamente los ejercicios. (0:14:08.9) También utilizamos las manos como otro recurso. (0:14:47.4) Hay ciertos ejercicios que son bastante difíciles, pero la idea de mantener en alerta a Marc. Esto implica estar constantemente en búsqueda de nuevos ritmos y timbres para llamar su atención, y mantenerlo en estado de alerta. (0:15:41.8) **En esta parte realizamos variados gestos y movimientos, obteniendo excelentes resultados, es decir, Marc está focalizado en el ejercicio que se está realizando y logra mantener una atención prolongada por varias minutos.**

Juego de estatuas siguiendo ciertas pautas (0:16:13.0): instrucciones (0:16:26.5): (Dos golpes "clic" entre las baquetas=manos arriba; un golpe entre las baquetas=una arriba y otra abajo; golpe con el pie= manos dentro de los bolsillos del pantalón). (0:16:42.9) Comienzo de actividad. La principal razón de esta actividad es memorizar y responder lo más rápido posible a los estímulos acordados anteriormente. **Es importante tener en cuenta que esta actividad no es fácil realizarla con un sólo niño, ya que es necesario que sea muy extrovertido, cosa que no es el caso de Marc. (0:17:25.2) Aquí observamos que Marc ya deja de bailar y yo no lo presiono para que realice esta actividad.**

Relajación musical(0:17:55.6): Marc se sienta y tiende sobre la alfombra. (0:19:05.2) No se observa una conducta ideal, podemos observamos que Marc mueve sus piernas constantemente y de manera suave. (0:20:24.4) Yo lo interrumpo para preguntarle ¿Cuál es su actividad favorita de música?. Él responde *el juego de las estatuas*. (0:21:11.1) Se mueve bastante al ver que no estaba por un instante. Toca el tambor y se ríe!.

Fin de Sesión (0:21:39.5).

Los principales resultados obtenidos en este segundo nivel de análisis

corresponden a la detección, selección y profundización de las principales actividades realizadas a lo largo de la intervención individual.

En Marc observamos que las actividades en las cuales se ve menos expuesto, es cuando más participa. Por ejemplo, **la actividad del diálogo en el piano (sesión nº 3), resulta muy positiva con el correr de las sesiones ya que no tiene que utilizar el lenguaje como medio de expresión y eso le favorece la participación musical.** Por otro lado, el juego de estatuas no resulta con Marc, ya que le da vergüenza y se retrae, por lo que no quiere participar. No así en las actividades en que ambos participamos, como por ejemplo; de repeticiones rítmicas, *TG/NTG/P* o de creación musical. Estas tres últimas actividades son en dónde más atención presta durante las diez sesiones de intervención.

Observamos que el ritmo musical logra gran repercusión en los estados atencionales en Marc, lo estructura en sus participaciones y en las respuestas emitidas tanto musical como verbalmente. En la sesión nº 3 observamos lo siguiente: **En esta parte realizamos variados gestos y movimientos, obteniendo excelentes resultados. Es decir, Marc está focalizado en el ejercicio que se está realizando y logra mantener una atención prolongada por varias minutos.**

Finalmente, y al igual que con Juan, el saludo musical beneficia la autoestima y la confianza de Marc desde un comienzo de cada intervención musical.

4.5.2. Análisis de la Escala de observación comportamental de niños con TDAH correspondiente al caso Marc de la IEM-I.

En la tabla 21, presentamos y agrupamos los resultados obtenidos de las puntuaciones de la *Escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de música* del caso Marc. Estas fueron cumplimentadas al finalizar cada sesión por el profesor-investigador durante las diez sesiones de intervención educativa musical individual. Esta *escala de observación* consiste en registrar y evaluar los indicadores que propone la APA (2013), es decir, los síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad más representativos que se observan habitualmente en niños con déficit atencional en el aula de música según las necesidades del propio investigador. Cabe recordar que la puntuación de esta escala es la siguiente:

- Marque 0 si la conducta observada **nunca** ocurre
- Marque 1 si la conducta observada ocurre **rara vez**
- Marque 2 si la conducta observada ocurre **a veces**
- Marque 3 si la conducta observada ocurre **muy a menudo**
- Marque 4 si la conducta observada ocurre **siempre**

Tabla 21: Resultados de las IEM-I del caso Marc por parte del profesor investigador.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
Nº2	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
Nº3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nº4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nº5	2	2	1	1	1	1	1	0	1	1
Nº6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Nº7	3	1	1	2	1	-	1	1	2	2
Nº8	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1
Nº9	0	1	0	1	2	1	1	0	1	1
Nº10	1	1	0	0	1	1	1	0	2	2
Nº11	1	2	2	2	1	1	1	0	2	2
Nº12	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1

A continuación presentamos las gráficas que muestran la evolución de los comportamientos según los criterios de los dos observadores del estudio, es decir, el profesor del aula y el investigador/profesor registrados a lo largo de las sesiones individuales.

□

No respeta las indicaciones y reglas

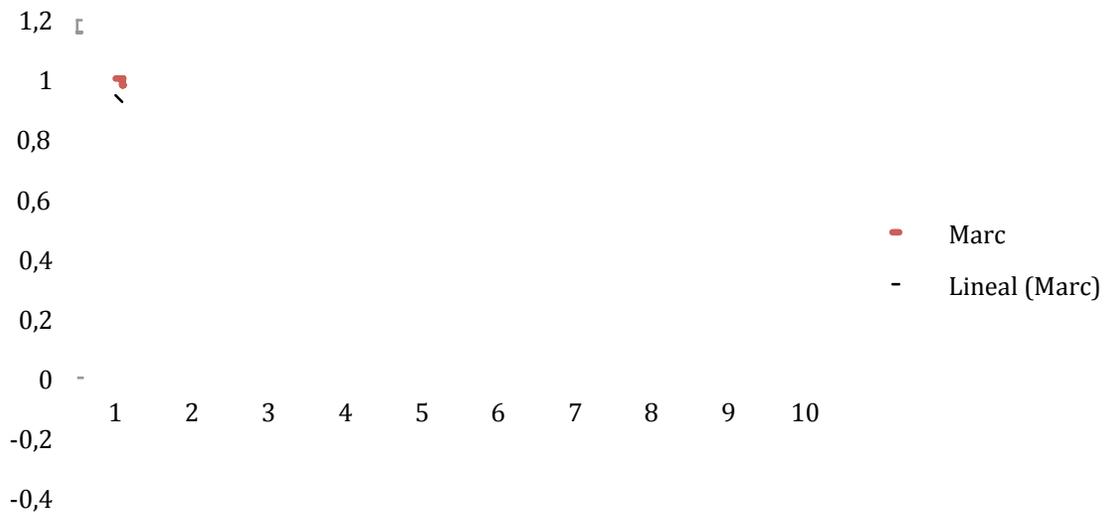


Gráfico 37: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 1 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 1 presenta mejoras en el respeto de las indicaciones y reglas, aunque podemos observar que las puntuaciones desde la sesión 6 en adelante no registró este tipo de comportamiento.

□

No controla sus impulsos musicales

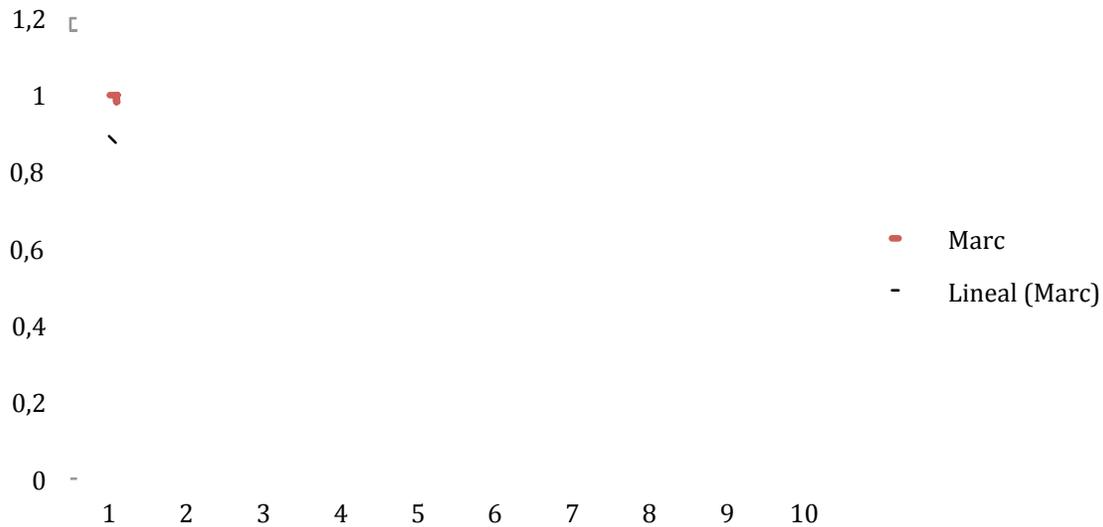


Gráfico 38: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 2 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- En el ítem 2 se registraron leves mejoras en el control de los impulsos musicales.

□

Dificultad en las relaciones con sus compañeros de clase

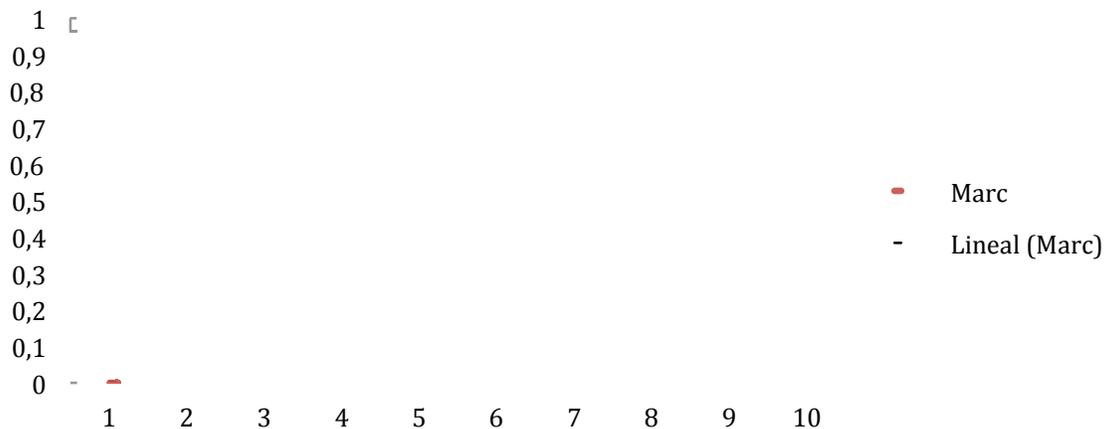


Gráfico 39: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 3 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 3 no tuvo valoraciones ya que nunca se relacionó con otros compañeros en las intervenciones individuales.

□

Exige inmediata satisfacción a sus demandas

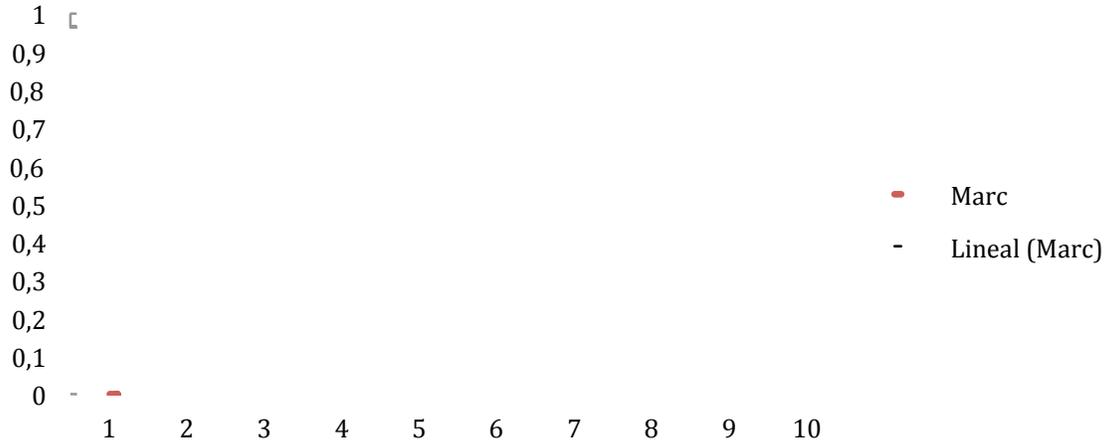


Gráfico 40: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 4 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 4 valoró índices de impulsividad con respecto a exigir inmediata satisfacción a sus demandas. No registró movimientos en la valoración.

□

Movimiento incoherente al relato musical

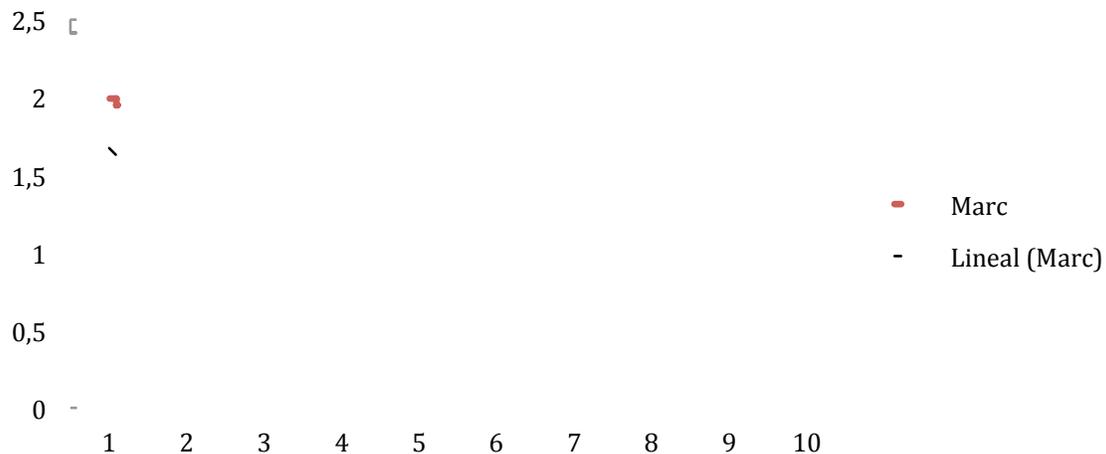


Gráfico 41: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 5 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 5 SE registran mejoras en el movimiento musical incoherente en más de un punto a lo largo de las diez sesiones de intervención.

□

Realiza ruidos o sonidos en momentos inoportunos

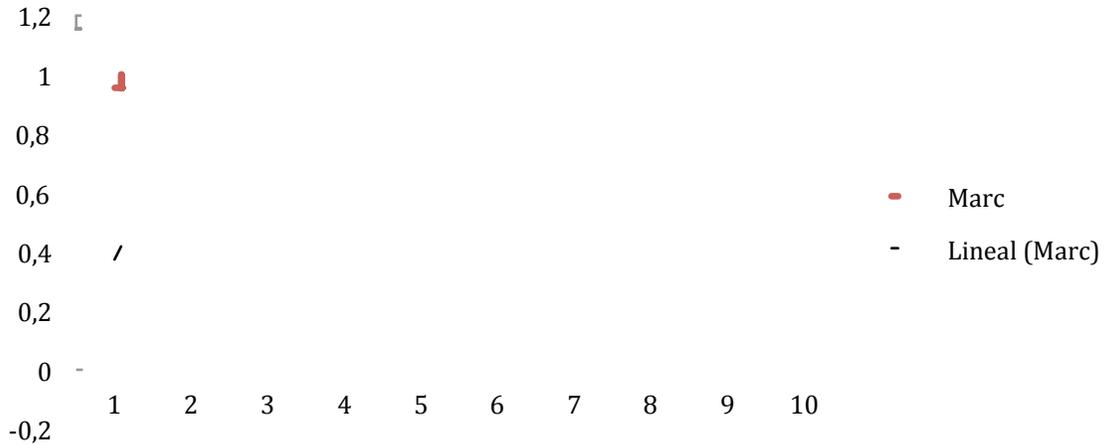


Gráfico 42: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 6 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- En este ítem, se apreció un muy leve ascenso en dichas conductas según presenta la línea de tendencia. Éste se debe a la confianza que tomó nuestro alumno en la sala de música.

□

Manifiesta dificultades en las actividades musicales de relajación

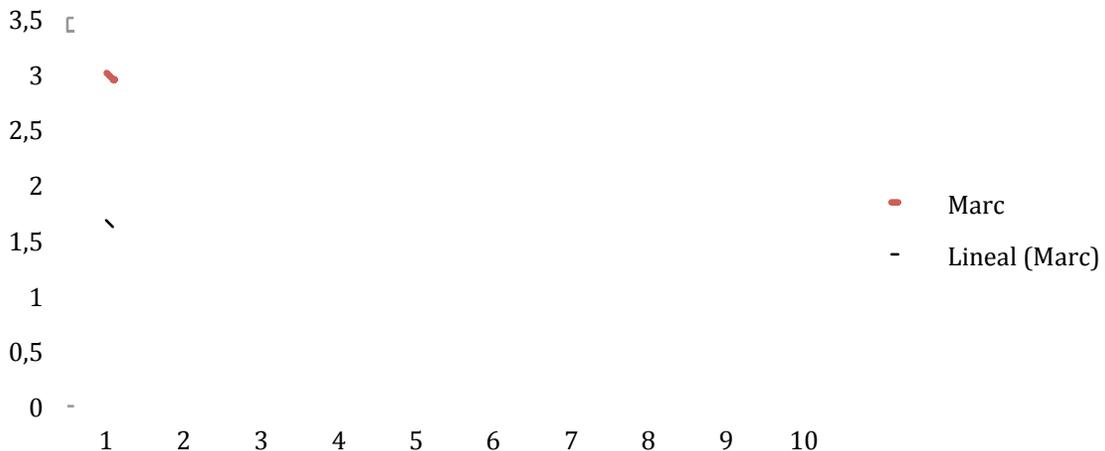


Gráfico 43: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 7 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 7 no registra movimientos en la puntuación en la manifestación de dificultades en las actividades musicales de relajación.

□

Responde impulsivamente a las actividades musicales

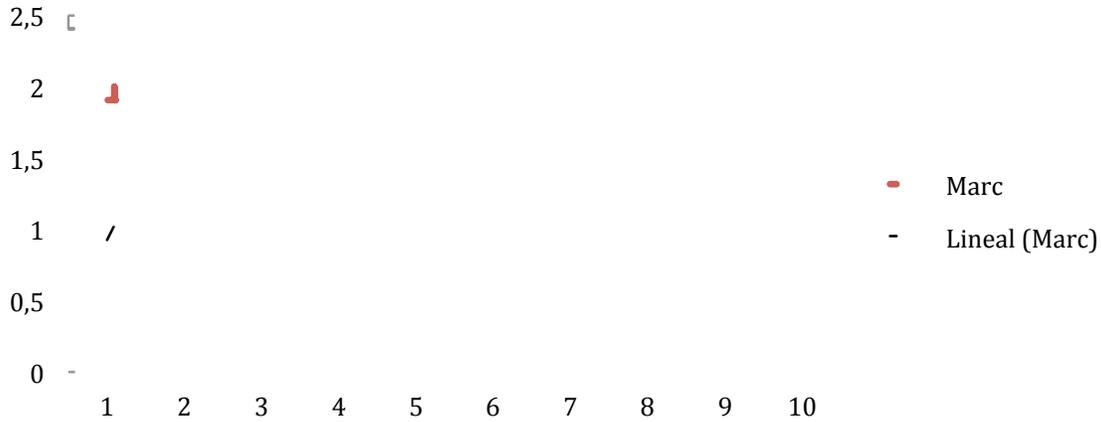


Gráfico 44: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 8 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 8 valoró los índices de impulsividad. En este indicador registró leves alzas en las respuesta impulsivas.

□

Manipula inadecuadamente los instrumentos musicales

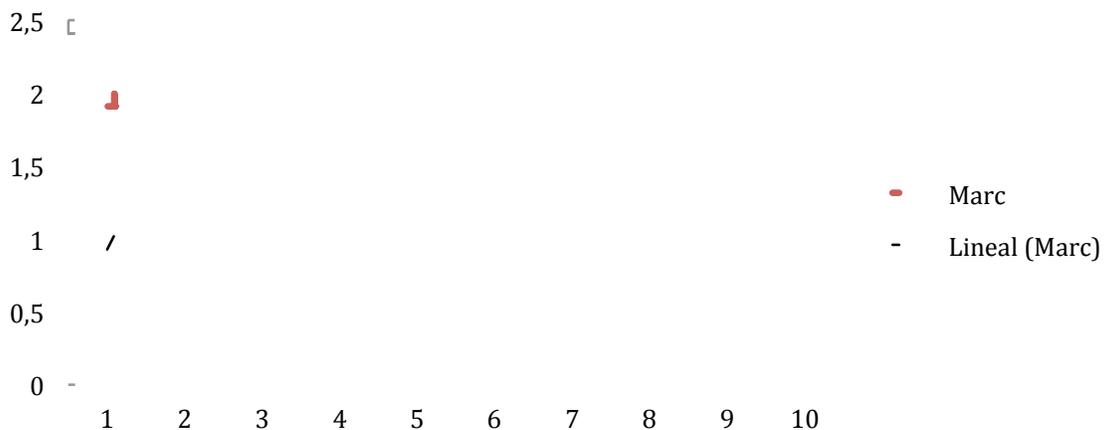


Gráfico 45: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 9 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 9 relacionado con la manipulación de los instrumentos musicales presentó leves alzas en la manipulación inadecuada de los instrumentos.

□

Permanente e inquieto en el aula cuando no debería estarlo

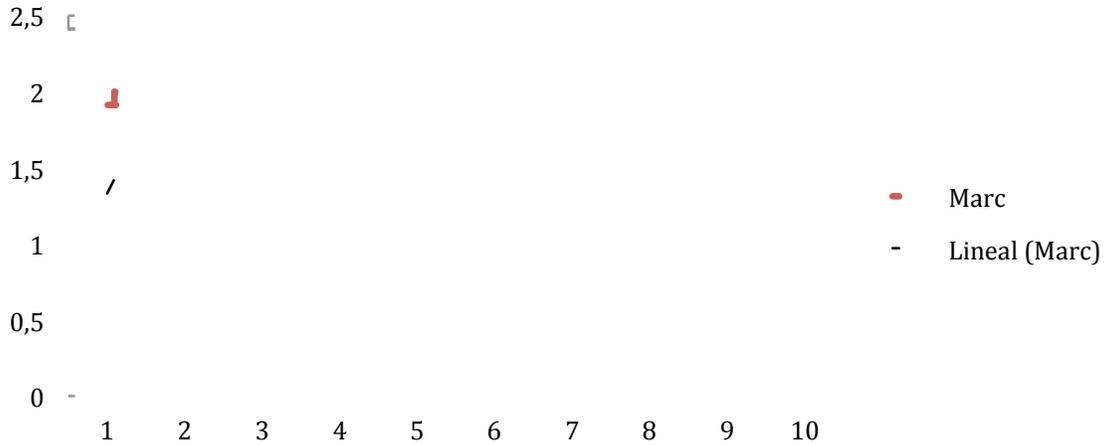


Gráfico 46: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 10 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 10 registró un negativo ascenso en el comportamiento dentro del aula.

□

Manifiesta dificultades para mantener la atención en las actividades

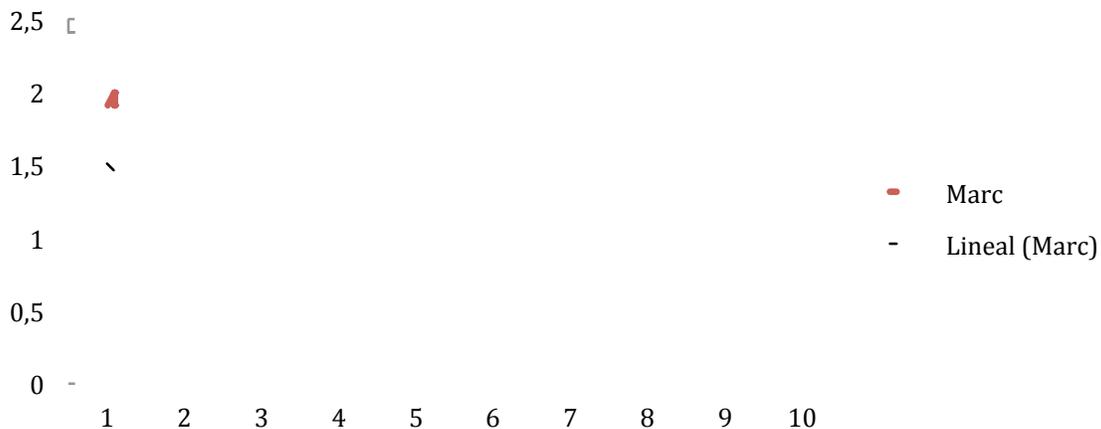


Gráfico 47: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 11 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 11 registró no presenta movimientos en la puntuación de las dificultades para mantener la atención en las actividades.

□

Desestructurado frente a las respuestas musicales

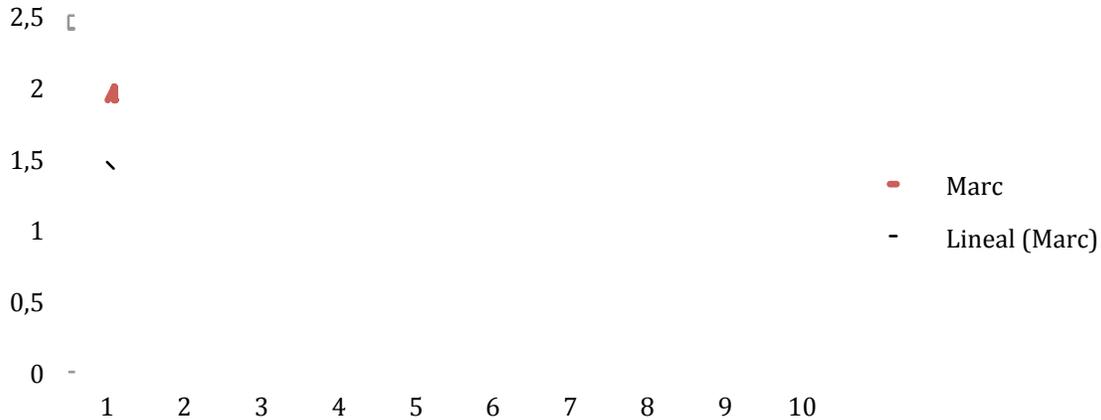


Gráfico 48: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 12 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la IEM en el aula de música (Caso Marc).

- El ítem 12 registró un leve descenso en la puntuación de las estructura de las respuestas musicales.

Las gráficas que representaron la evolución para los ítems 1 y 5 se aprecian variaciones, aunque, si bien es cierto, no se aprecian grandes diferencias en las puntuaciones generales del cuestionario según el registro realizado por el profesor investigador. Es importante señalar que hubo ciertos ítems de la escala que tuvieron ascensos en sus registros. Esto se debió a la confianza y seguridad que comenzó a tomar Marc con el profesor y con las actividades musicales. Nunca se debió a conductas disruptivas ni desafiantes.

4.5.3. Tablas de datos del análisis de la actividad TG/NTG/P

A continuación, presentamos dos tablas cumplimentadas correspondientes a la primera y sexta sesión de intervención individual de Marc de la actividad TG/NTG/P. En este apartado, se procederá a analizar e interpretar los resultados de esta etapa del proceso de investigación. El resto de las sesiones está en el anexo V.

4.5.3.1. Tablas de Análisis de la IEM-I correspondiente a Marc

Sesión Nº	Actividad TG/NTG/P	Tiempo	Actuación Profesor						Actuación Marc						
			Lenguaje verbal			Lenguaje Musical			AR de la respuesta de Marc		Intensidad y forma de la respuesta				
			Ponderación	Pregunta	Participación	Consigna	Proposición	Ponderación	Control antes de R.	Resp. impulsiva	p	mf	f	Desorientado	Atento
Marc 1	TG	1116-1135			X			X				X			X
	P	1136-1141		X				X				X			X
	P	1141-1207			X			X				X			X
	TG	1208-1215		X				X				X			X
	TG	1215-1221				X									X

4.5.4. Resultados del análisis de la actividad TG/NTG/P correspondiente a la IEM-I de Marc

A continuación presentamos los resultados que se evidencian por el exhaustivo análisis de cada una de las actividades analizadas anteriormente. Este análisis fue realizado con la ayuda del software Transana.

Sesión nº1:

Contacto entre el profesor y el alumno, como también en entregar la orientación necesaria para que el entendimiento de la actividad fuera el correcto para las futuras sesiones de la intervención.

Según la tabla de análisis, en todas las actuaciones de Marc fue posible observar que esperó el turno para emitir sus respuestas de ritmo y voz, y además, estuvo atento en todas sus participaciones. La participación del profesor fue acotada al empleo del lenguaje verbal y musical.

Finalmente, podemos tener en cuenta que la actividad muestra indicadores alentadores en relación a la autorregulación generada en las respuestas realizadas por el niño, y a su vez, en la capacidad de permanecer atento a lo largo de la actividad cómo también en la espera de su turno.

Sesión nº2:

En la segunda sesión, la participación del profesor se centra principalmente en la realización de preguntas musicales y en la participación musical. Sin embargo, el lenguaje verbal también es utilizado a lo largo de la actividad pero con menor presencia.

En cuanto a la participación del niño, podemos estimar que todas sus respuestas fueron autorreguladas antes de responder y se mostró atento a la hora de escuchar el turno del profesor. En cuanto a la intensidad de respuesta, los indicadores muestran sólo el matiz *mf* a lo largo de toda la actividad.

Para finalizar, considero necesario mencionar que la breve duración de la presente actividad, beneficia los resultados atencionales y en el autocontrol de las respuestas. Una sesión de trabajo larga con una misma actividad, hace que las capacidades atencionales pierdan el foco en la actividad.

Sesión nº3:

No se realizó la actividad *TG/NTG/P*.

Sesión nº4:

Si observamos la tabla de análisis, son cuatro los indicadores que se reiteran todo el tiempo. Por un lado la participación del profesor, y por el otro, la actuación del estudiante.

Esta sesión fue muy fluida en cuanto a la interacción profesor-alumno como también en los diálogos musicales. Considero muy importante mencionar que el ítem nº16 de la tabla de Marc, se pudo observar, que antes de adelantarse en responder y percutir sin sentido, meditó su respuesta (autorregulando sus decisiones) antes de percutir sobre el tambor, y con ello, realizó una participación correcta y meditada.

Estimo conveniente mencionar que en las sesiones anteriores y al igual que en esta, la intensidad con la que participó Marc, tuvo estrecha relación con los resultados autorregulatorios, como a su vez en el adecuado estado atencional presentado a lo largo de toda la actividad.

Sesión nº5:

En esta sesión, la actividad se realizó en dos momentos distintos de la intervención, por lo que el análisis lo hacemos como sin cortes, ya que los indicadores son similares.

Con respecto a la actuación del profesor, se limitó solamente a la realización de preguntas mediante el uso del lenguaje musical. Por otro lado, Marc presentó unos indicadores en los que atendió y autorreguló en casi el 100% de sus respuestas musicales. La intensidad *mf* continuó siendo un indicador que presenta estrecha relación al estado anímico como también al de autoestima del estudiante.

Podemos mencionar que Marc tuvo estrategias de control que beneficiaron la capacidad de autorregular sus acciones. Por otro lado, las respuestas musicales que realizó Marc, no fueron las más precisas desde el punto de vista rítmico-musical.

Sesión nº 6:

En esta sesión, la actividad en estudio tuvo una duración más extensa que en las anteriores intervenciones logrando de igual manera positivos resultados de atención y de autorregulación en la realización de respuestas tal como se observó en la tabla de análisis.

La persistencia del profesor en la realización de preguntas musicales trajo consigo que Marc haya controlado sus actuaciones, así como también sus respuestas en forma atenta y en intensidad *mf*. Cabe destacar que el hecho de responder una pregunta percutiendo, hizo posible que el estudiante esperara y pensara antes de responder y ejecutar. Este estímulo-acción permitió que el control autorregulatorio fuera el beneficiado, y así, las respuestas no fueran precipitadas e impulsivas.

Sesión nº7:

Los indicadores presentados, nos reiteran el uso de las preguntas musicales como principal medio de interacción entre profesor-alumno. Marc autorreguló su comportamiento en casi la totalidad de sus participaciones,

obteniendo así una mantención de la atención para casi todas las preguntas que se le hicieron.

Por otra parte, el profesor empleó las preguntas musicales para iniciar los diálogos, ya que nuestro alumno no tomaba la iniciativa para comenzar las interacciones. El niño solía mencionar que estaba feliz porque estaba en música, y que en música se lo pasa muy bien.

Los a ratos excesivos movimientos corporales y en especial los de piernas por parte del estudiante, no afectaron los resultados atencionales ni de espera en el turno según podemos apreciar en la tabla de análisis.

Sesión nº 8:

En esta sesión empleamos el piano en vez del tambor blanco, logrando similares resultados tanto para el autocontrol como en el estado atencional.

El profesor se ubicó sentado desde una banca del coro, en ese sitio, percutía sobre sus piernas las preguntas musicales y el niño respondía de pie desde el piano. Desde el punto de vista musical, se observó que el piano permitió fomentar una mayor soltura expresiva al momento de realizar las respuestas a la interacción, beneficiando la autoexpresión y la creatividad melódica.

La razón por la que el profesor empleó las preguntas musicales como medio de interacción fue debido a que el niño utilizó mucho las respuestas monosílabas ya que Marc no tomaba la iniciativa en realizar preguntas y traspasar esa barrera de confianza. Esto no quiere decir que Marc no haya querido decir nada ni menos de que no participara.

Los indicadores mostraron nuevamente una significativa reiteración en el control de las respuestas, el estado atencional y la intensidad de las respuestas a lo largo de toda la actividad.

Sesión nº9:

Podemos observar en la tabla de análisis, una constante reiteración de los mismos indicadores a lo largo de toda la actividad. Esto nos sugiere que los patrones y técnicas de intervención musical empleados hasta ahora hayan sido efectivos para que el alumno regulara sus acciones, y con ello, pudiera dar respuestas controladas y premeditadas.

Con el paso de las sesiones y tal como se pudo apreciar en el análisis, la dinámica que generó el profesor en la actividad fue la de realizar preguntas para que nuestro alumno pudiera expresarse y comunicarse utilizando el recurso musical. La realización de preguntas nos condujo en cierto grado a esperar un cierto tipo de respuestas, ya sea del agrado o no del alumno.

Sesión nº10:

En esta última sesión, la actividad se realizó en primer lugar utilizando maracas, por lo que fue normal que la articulación de los ritmos haya sido más irregular que con el tambor.

En la tabla se reiteraron los cuatro indicadores significativos de esta actividad para la interacción con Marc, es decir; el uso del lenguaje musical, el control de las respuestas, la intensidad *mf*, y para finalizar, el estado atento por parte del alumno pudo ser observado a lo largo de casi la totalidad de las interacciones con el profesor.

En último lugar, considero importante mencionar que la actividad de ritmo y voz hablada permitió que nuestro alumno regulara su toma de decisiones y disminuyera las situaciones en que se actúa sin una previa reflexión o sin tener en cuenta las consecuencias de las mismas.

4.5.5. Síntesis de resultados caso Marc

Los siguientes resultados corresponden al análisis individual de la intervención realizada en Marc. En primer lugar, comenzaremos mencionando los resultados obtenidos de la primera lectura emergente de datos. Posteriormente, continuaremos con los resultados obtenidos de la transcripción de las sesiones y la detección de las actividades más relevantes. En tercer lugar, mencionaremos los resultados obtenidos de las gráficas, para finalizar, con la actividad *TG/NTG/P*.

El principal resultado obtenido de la primera lectura emergente de datos, fue muy similar al caso Juan, es decir, que las actividades dónde hubo mayor participación fueron las que tenían un fuerte componente rítmico. Este dato nos sugirió profundizar en estas actividades, ya que este observamos que los niños podían autorregularse durante el desarrollo de dichas actividades.

Con respecto al segundo nivel de análisis, correspondiente a la transcripción general de las sesiones, pudimos identificar con detenimientos todas las actividades musicales utilizadas a lo largo de las 10 sesiones de intervención. En este nivel de análisis y al igual que con Juan, detectamos que la actividad *TG/NTG/P*, es la más relevante para responder a nuestros objetivos de investigación.

En relación a la gráficas, señalaremos que hay leves indicadores de mejoras en los ítems relacionados con el respeto a las indicaciones y reglas, y a la mejora de los movimientos musicales. Los otros ítems de las gráficas, no registran cambios importantes en la puntuación.

Por último, los resultados de la actividad *TG/NTG/P* confirman que el ritmo y las respuestas habladas permiten que nuestro alumno se autorregule a la hora de pensar y posteriormente emitir sus respuestas. El ritmo lo estructura y las respuestas habladas, hacen que se de un tiempo antes de responder. Todo esto nos permite mencionar que esta actividad rítmico-verbal posibilita que Marc mantenga su estado atencional por más tiempo durante el desarrollo de la actividad.

4.6. Análisis de la intervención grupal (para Juan y Marc)

A continuación, presentamos toda la secuencia de los distintos niveles de análisis desarrollados en las intervenciones grupales de Juan y Marc, para finalizar con los resultados de los distintos análisis.

4.6.1. Análisis y resultados del registro de vídeo de la IEM-G

El proceso de análisis de los registros de vídeo se presenta en los tres niveles siguientes (ver tabla 3 página 118):

1. Lectura emergente
2. Análisis de la transcripción de los vídeos de las sesiones
3. Análisis de la actividad *TG/NTG/P*

En cada uno de estos tres niveles se muestra a modo de ejemplo una parte de los datos, el proceso de análisis seguido y los principales resultados. El resto de datos se encuentran en los anexos correspondientes.

4.6.2. Lectura emergente de los registros de vídeo de la IEM-G

Tal como mencionamos en el apartado 4.1.2., la lectura emergente corresponde al primer visionado general que se realiza con la intención de anotar las primeras impresiones de cada sesión de intervención individual y grupal. A continuación presentamos la lectura emergente de dos sesiones grupales de Juan y Marc, a modo de ejemplo:

Sesión nº1: 28/10/2011

Antes de comenzar la sesión, estaba sonando la música del concierto para piano nº21 de Mozart.

1:45 Introducción a las sesiones.

- 3:20 Actividad de relajación de espaldas a la alfombra.
- 6:05 Sentados – repetición rítmica con el tambor (a mí me gusta).
- 10:30 Cada uno con un tambor.
- 12:30 Cambio de actividad. Mientras busco instrumentos, los niños exploran los tambores.
- 13:21 Cada uno con una maceta. Continúo las repeticiones (Juan juega).
- 14:30 Comienzo con ritmos definidos.
- 15:30 Cantamos y bailamos “La Castanyera” con ronda. Ojo en la parte en que dice: Las sabates li fan (clock-clock) “Ritmo”.
- 17:30 Juego de estatuas.
- 1 clic de baquetas - manos arriba.
 - 2 clic de baquetas – manos bolsillo.
- 18:40 Se continúa el juego pero sumándole “engaños” a la actividad.
- Ojo: Destrezas atencionales y de memoria.
- 19:50 Término “Canción con el nombre de cada uno” Autoestima.
- 20:30 Le pregunto que tal venir a música. Juan estuvo muy movido.

Sesión n°8: 17/01/2012

- 2:00 Entran al aula.
- 2:30 Saludo musical.
- 3:30 En el saludo Juan lleva el ritmo en el piano.
- 4:07 Ver respuesta del saludo de Marc (ritmo-voz).
- 4:45 Ver respuesta de Juan
- 6:10 Diálogos musicales en el piano sin hablar...solo ritmo y melodía.
- 8:55 Sentados en la alfombra *if you are happy and you know it.*
- Clap your hands
 - Play the drums
 - Touch your fingers
- 11:30 Actividad: A mi no me gusta con el tambor blanco.
- 14:30 A mi me gusta.

15:50 Xilófono.

-Repeticiones con una baqueta.

20:40 Creación e improvisación de melodía en el xilófono.

23:00 Juego del director. Los niños dirigen su actividad y la creación musical.

26:00 Turno de Marc.

27:40 Audición musical:

Se quejan porque termina la sesión.

Relajación.

Ver movimientos corporales de Marc.

Esta lectura emergente nos entrega información relevante para poder continuar con un análisis más profundo de las transcripciones de cada sesión. Importante considerar que las actividades con un fuerte carácter rítmico generan más estructura en las respuestas realizadas por los alumnos.

A continuación, presentamos la transcripción general de los vídeos y en esta se profundizará las actividades que tengan un mayor sentido rítmico.

4.6.3. Presentación de transcripciones de la IEM-G

Resultados de los análisis de las grabaciones de la IEM-G

Este apartado, corresponde a la realización de la transcripción general de vídeos empleando el software cualitativo Transana. Posteriormente a esta primera transcripción, se procederá a analizar e interpretar los resultados de esta etapa del proceso de investigación. En este apartado, presentaremos dos sesiones a modo de ejemplo (sesión nº1 y sesión nº2), ya que el resto de las sesiones está en el anexo IV:

Sesión nº1

Comienzo de Sesión (0:01:46.0):

Canción de Bienvenida (0:03:20.9): esta sesión comienza de manera distinta a

las individuales, es decir, sin el saludo de bienvenida. *En esta ocasión realizamos una actividad de relajación tendidos sobre la alfombra*. En la actividad de relajación realizo consignas como por ejemplo: levantar el pie derecho, etc. De fondo se escucha música de Mozart (adagios). (0:04:18.3) Les hablo muy bajito y tranquilo. La idea principal al ser dos es predisponerlos a realizar las cosas con calma y con alegría. (0:05:40.6) Cerramos los ojos en esta introducción. Luego ya comienzan a hablar y dar explicaciones.

TG/NTG/P (0:06:26.8): primero doy el ejemplo. J (Juan) (0:07:22.1) M (Marc) (0:07:49.7). Marc se observa más distraído y nervioso. También hay que recordar que es la primera sesión grupal que coincide con las primeras individuales. **No me gusta:** (0:08:33.7) Juan responde muy bien. (0:09:08.3) Marc responde que no le gusta hacer los deberes, y los dos se ríen felizmente (aquí observamos cierta empatía entre J y M). Ahora color favorito (0:09:28.3) J responde muy "infantil" "quizás" para llamar la atención de Marc. Marc responde igual que su compañero.

Repeticiones rítmicas Tambor (0:10:22.2): en un comienzo realizamos un ritmo "grupal" para que podamos llevar el ritmo en conjunto. (Entra Mario). (0:11:30.9) (0:11:37.6) Observar si atienden y siguen las instrucciones, en estos momentos estamos muy flojito! J se observa más participativo e implicado que M. **AHORA LAS REPETICIONES** (Mientras esperan, investigan los tambores blancos). (0:13:05.7) la actividad (0:14:18.0) consiste en que cada uno de los participantes va tocando sobre el tambor, luego el siguiente continúa con su participación, esperando el turno, a la siguiente vuelta tocamos dos y así sucesivamente. Interesante observar la espera y atención a lo que hace el compañero. Ahora **copias de ritmos** (0:14:46.9): Al ser la primera intervención grupal, los dos niños se están entendiendo mutuamente y observando de qué van las actividades.

Canción La Castanyera (0:15:48.5): ronda entre los tres. Resulta a la primera oportunidad. Ojo en esta parte (0:16:22.4). En el clock clock, debe realizarse al unísono de los dos golpes de los pies. (0:16:47.7) Lo trabajamos y repetimos.

Juego de estatuas (0:17:12.7): les pido escuchar las instrucciones. Un clic de baquetas manos arriba, dos clics de baquetas, manos en los bolsillos. (0:18:21.4) A diferencia de las intervenciones individuales, los juegos de estatuas son más

efectivos en parejas o grupos más numerosos. (0:19:09.3) Observar esta parte ya que son reiteraciones de golpes en las baquetas. (0:19:20.3) En este timecode, interpreto un ritmo más rápido y energético, por lo que J comienza a gritar emocionadamente, para luego perseguir a M.

Canción con los nombres (0:20:10.0): les explico en que consiste la actividad de saludarnos (mencionar nuestros nombres con música). Juan está muy "chistoso". Tanto Juan como Marc se mueven constantemente y hacen todo tipo de juegos de manos.

Fin de Sesión (0:22:11.5). la sesión termina después de realizar unas preguntas acerca de que les ha parecido venir al aula de música. Esto fue posteriormente al saludo con los nombres.

Sesión nº3

Comienzo de Sesión (0:06:55.3):

Saludo de Bienvenida (0:07:23.8): en esta sesión *sí que comenzamos con el saludo de bienvenida*. Cada niño se pone a un lado del piano (profesor en el centro). Juan lidera el canto de la melodía. En la respuesta de Marc podemos escuchar y observar el ritmo-lenguaje al unísono (0:08:08.2). Juan responde (0:08:45.4) de manera infantil aunque con un ritmo-lenguaje muy coherente y estructurado. Al saludarme se observa una importante participación y confianza por parte de los niños. A su vez, esta reacción permite una mayor significatividad en la intervención y en la actividad. (0:09:06.0) Ahora me saludan correctamente pero luego comienzan a ponerse nerviosos.

Canción de Les Mentides (0:10:20.6): comenzamos repitiendo la letra de la canción. Lo hacen bastante bien (0:11:25.7) a lo largo de la repetición de la letra de la canción, ya que llevo un tiempo bastante ágil. Igualmente J (0:12:02.1) no puede resistirse en poner sus manos sobre el metalófono. (0:12:19.1) Al final de esta actividad, M señala con su dedo hacia la cámara.

Repeticiones en el Metalófono (0:12:43.7): antes de comenzar, realizan breves movimientos corporales siguiendo mis indicaciones. (0:13:16.2) Tocamos el metalófono. Comienza M (0:13:56.8), y la única corrección que hago es que toque en el centro de la tecla. M no habla a la hora de realizar la actividad. El foco atencional es intenso y se requiere de máxima concentración para realizar correctamente esta actividad. M comienza a realizar (0:15:08.8) imitaciones con dobles notas en octavas. Marc dice: es muy difícil. (0:15:24.5) Para responder a las dobles notas, necesita visualizar y darse su tiempo antes de percutir. Ahora junto a M (0:15:44.5) (0:16:14.6) creamos melodías libres. M intenta de tocar todo lo posible sin mayor organización musical. Al finalizar, lo felicito. J (0:16:24.1) continúa la actividad. Cuando incorporo la voz el también canta y percute. Comenzamos con una baqueta en la mano. (0:16:49.2) Lo comienza haciendo muy bien. Mientras tanto Marc contempla la actividad. (0:17:07.7) También le hago correcciones técnicas con respecto a la sonoridad y manipulación de las baquetas

en el metalófono. J se observa muy interesado y atento a las indicaciones. (0:17:58.1) Las imitaciones las hace muy bien! (0:18:02.4) Marc se comienza a aburrir e intenta llamar la atención. (0:18:29.1) Con dos baquetas comenzamos haciendo notas dobles que es muy difícil que suenen al mismo tiempo. Me interesa observar las forma en que focaliza la atención para realizar la respuesta y observar la respuesta. Ver sus estrategias, es decir, si habla, se toma un tiempo en decidir, etc. (0:19:46.2) Le muestro algunos ejemplos a Juan. (0:20:21.4) Hacemos creaciones libres. Quiero ver la estructura de J a la hora de realizar los ritmos.

TG/NTG/P (0:20:56.5): *nos sentamos frente al tambor blanco y comenzamos a decir las cosas que nos gustan. M comienza (0:21:28.9) respondiendo correctamente. Me da igual la respuesta, lo interesante de esta actividad es la estructuración ritmo-voz hablada. (0:21:37.6) Juan responde bien al ritmo pero no se entiende lo que dice. Excelente la mantención de la atención, ya sea escuchando a su compañero cómo respetando su turno.*

Imagen 6: Actividad TG/NTG/P



Improvisación grupal en el tambor (0:22:18.7): la idea de esta actividad es que toquemos todos juntos al mismo tiempo musical Comienzo por separado con cada niño.

Cançó de Les Mentides (0:23:06.7): repetimos la letra percutiendo el ritmo sobre el tambor blanco. Primero yo y luego los niños al unísono. (0:23:33.6) Le pido a J que se siente bien! (0:23:44.1) Comenzamos nuevamente. Juan pica y canta muy bien. Que J esté haciendo dos cosas al mismo tiempo, resulta beneficioso para estar "atento" a la actividad y estar concentrado en ella. (0:24:26.5) Marc está más preocupado de las fotografías de la canción.

Imitaciones Espejo (0:24:54.1): doy énfasis en la capacidad de "darse cuenta" y de la copia "atendida" de la actividad. Estar imitando y que los ejercicios sean corta duración, hace que no pierdan el hilo en la actividad. (0:25:06.4) Lo realizan bien independiente de los errores de unísono. J (0:25:29.6) se puede observar más distraído.

Juego de estatuas (0:26:16.4): [ojo con las instrucciones de la actividad, es decir: qué significa un golpe de pie, un clic con las baquetas, dos clics, etc. \(0:27:12.6\)](#) La actividad tiene gran aceptación cuando son dos o más niños, así no son el centro y observación "de expresión" en el aula. En este caso podemos ver que [ambos se buscan para mirarse o ver lo que hace el otro. La autoexpresión es central en este apartado.](#)

Relajación Musical (0:30:28.6): comienzo dando ciertas pautas para la actividad: Ambos separados. (0:31:09.1) Tendidos sobre la alfombra y los movimientos de J desconcentran a M. (0:31:51.5) J empieza a rodar como rodillo. (0:32:04.7) M mueve sus piernas y copia a J en moverse como rodillo. (0:33:02.9) J intenta de llamar la atención tanto del profesor cómo de M percutiendo con sus manos. (0:33:34.3) Continúa haciendo movimientos que no permiten realizar bien la actividad. (0:33:54.3) M ante todos los estímulos que realiza J, avanza muy bien. Me enfado con J diciéndole: O sea, sólo haces lo que te gusta! (0:35:19.6) Ya no quieren más con la audición. yo les digo que terminará cuando yo diga. Importante observar la realización de actividades que no son 100% de su gusto. Tolerancia! (0:36:17.4) Comienzan a conversar entre los dos. (0:37:25.0) Término de la

audición. Les pido que esperen fuera del aula de profesores."

Fin de Sesión (0:37:56.5).

Los principales resultados obtenidos en este segundo nivel de análisis permitirán conocer la atención de Juan y Marc en un contexto grupal dentro de la IEM. En primer lugar se han detectado, seleccionado y profundizado las principales actividades realizadas a lo largo de la intervención grupal. En segundo lugar, se ha relacionado entre ambos niños durante el desarrollo de las sesiones. En último lugar, se ha analizado el proceso de atención desarrollado en la IEMG.

Para ambos participantes observamos que las actividades que más fomentan la atención son aquellas en que los dos participaban, eran dinámicas y había que esperar poco tiempo para el turno de participación. Es decir, las actividades de creación musical e interpretación musical, así como también las de repeticiones rítmicas y *TG/NTG/P* fueron las más adecuadas para fomentar el proceso atencional, ya que tuvieron las características ajustadas para motivar y tener atentos a Juan y Marc. Por ejemplo, en la sesión nº3 observamos lo siguiente:

Nos sentamos frente al tambor blanco y comenzamos a decir las cosas que nos gustan. M comienza (0:21:28.9) respondiendo correctamente. Me da igual la respuesta, lo interesante de esta actividad es la estructuración ritmo-voz hablada. (0:21:37.6) Juan responde bien al ritmo pero no se entiende lo que dice. Excelente la mantención de la atención, ya sea escuchando a su compañero cómo respetando su turno.

Por otro lado, las actividades con un mayor componente de movimiento corporal, no permitieron mantener por un tiempo prolongado el estado atencional necesario para realizar la actividad que se le pedía a los niños. Después de un tiempo, esta actividad podía perder sus objetivos y los niños podían desestructurarse en la dinámica de la clase, por lo que es necesario que dure un tiempo breve. En la actividad del juego de estatuas observamos lo siguiente:

Ojo con las instrucciones de la actividad, es decir: Qué significa un golpe de pie, un clic con las baquetas, dos clics, etc. (0:27:12.6) La actividad tiene gran aceptación cuando son dos o más niños, así no son el centro y observación "de

expresión" en el aula. En este caso podemos ver que ambos se buscan para mirarse o ver lo que hace el otro. La autoexpresión es central en este apartado.

Con respecto a la relación entre ambos niños durante el desarrollo de las sesiones, siempre hubo un clima de confianza, de respeto y de ayuda entre los dos. Nunca observamos que se rieran el uno con el otro de manera despectiva.

El ritmo musical también tuvo un rol importante en los estados atencionales de la intervención grupal, ya que ejerció de regulador de los turnos de participación.

4.6.4. Análisis de la Escala de observación de niños con TDAH para el aula de música correspondiente a Juan y Marc de la IEM-G. Segundo nivel de análisis.

En la tabla 22, presentamos y agrupamos los resultados obtenidos de las puntuaciones de la *Escala de observación comportamental de niños con TDAH para el aula de 2º de primaria* de la intervención grupal (IEM-G). Estas fueron cumplimentadas al finalizar cada sesión por el profesor-investigador durante las diez sesiones de intervención educativa musical grupal. Esta *escala de observación* consiste en registrar y evaluar los indicadores que propone la APA (2013), es decir, los síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad más representativos que se observan habitualmente en niños con déficit atencional en el aula de clases según las necesidades del propio investigador. Cabe recordar que la puntuación de esta escala es la siguiente:

Marque 0 si la conducta observada **nunca** ocurre
 Marque 1 si la conducta observada ocurre **rara vez**
 Marque 2 si la conducta observada ocurre **a veces**
 Marque 3 si la conducta observada ocurre **muy a menudo**
 Marque 4 si la conducta observada ocurre **siempre**

Tabla 22: Resultados de las IEM-G del caso Juan por parte del profesor-investigador.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	2	3	2	2	2	2	1	1	2	1
Nº2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1
Nº3	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0
Nº4	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1
Nº5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
Nº6	1	2	3	1	1	2	1	0	1	1
Nº7	2	4	3	1	2	1	2	1	1	0
Nº8	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1
Nº9	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0

Nº10	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1
Nº11	3	3	3	2	2	2	1	1	2	1
Nº12	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0

En la tabla 23 reunimos los resultados de las puntuaciones de la observación del caso Marc realizadas a lo largo de diez sesiones de intervención educativa musical grupal.

Tabla 23: Resultados de las IEM-G del caso Marc por parte del profesor investigador.

ITEM	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Nº1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
Nº2	2	2	1	1	1	2	1	1	0	0
Nº3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nº4	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0
Nº5	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1
Nº6	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
Nº7	3	3	3	1	2	2	0	2	2	2
Nº8	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1
Nº9	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Nº10	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1
Nº11	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1
Nº12	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1

A continuación presentamos las gráficas que muestran la evolución de los comportamientos según los criterios del profesor investigador del estudio registrados a lo largo de las sesiones junto al grupo clase.

□

No respeta las indicaciones y reglas

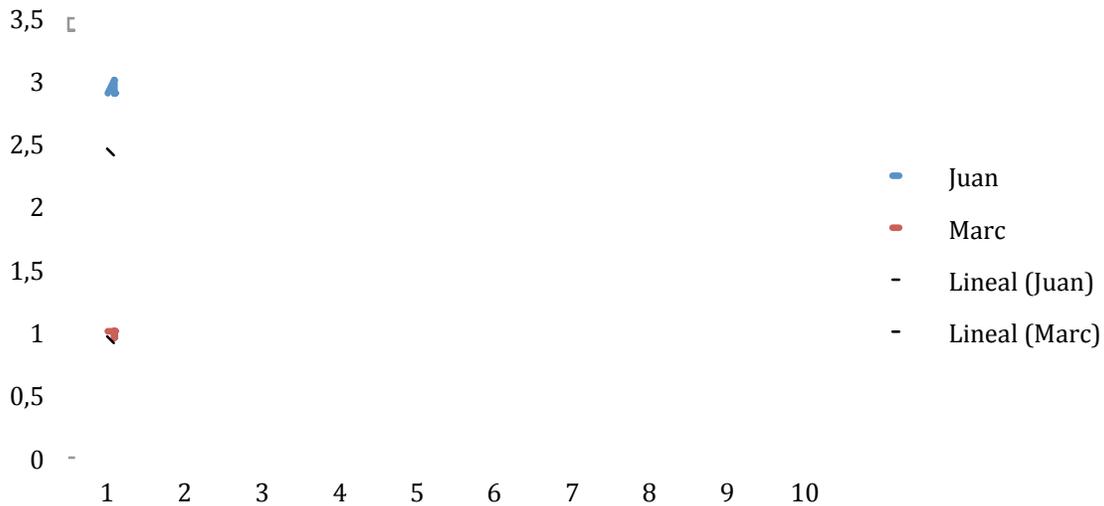


Gráfico 49: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 1 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan presenta un mayor descenso en las puntuaciones correspondientes al respeto de indicaciones y reglas con el pasar de las sesiones.
- Marc presenta una baja puntuación en este apartado, por lo que no registra mayores cambios.

□

No controla sus impulsos musicales

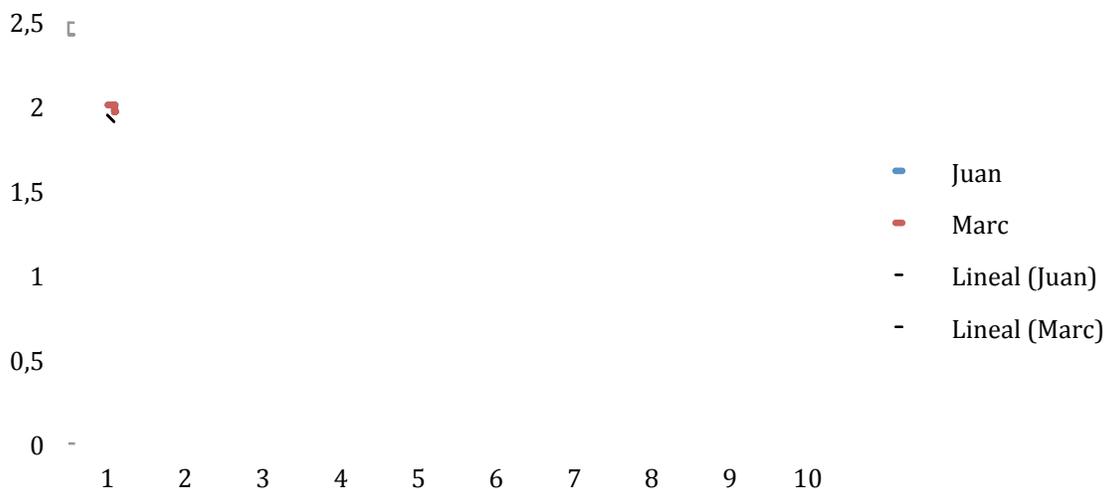


Gráfico 50: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 2 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan registra una notable baja en las puntuaciones del control de los impulsos musicales.
- Marc presenta una mejora considerable si se observa con detención las primeras sesiones y posteriormente las dos últimas.

□

Dificultad en las relaciones con sus compañeros de clase

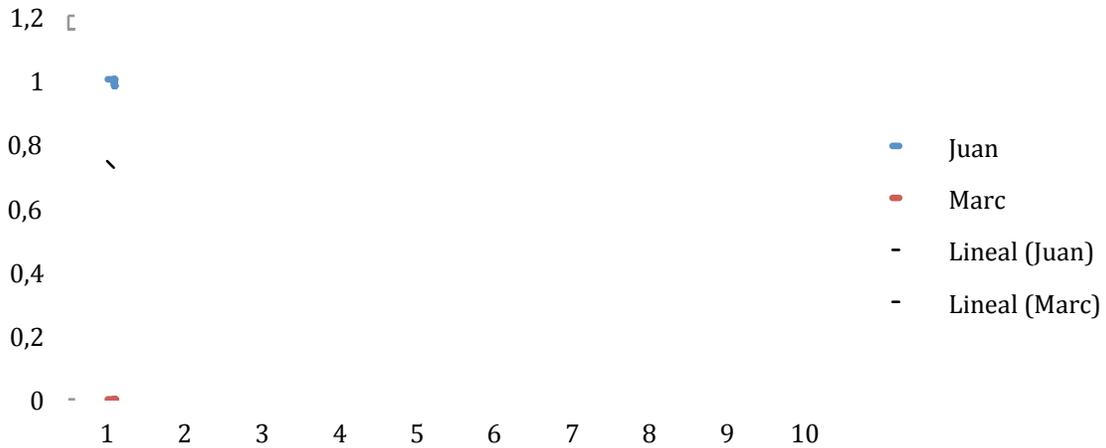


Gráfico 51: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 3 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan registra un leve descenso en el apartado correspondiente a las relaciones con los compañeros. En este caso es con Marc.
- Marc no presenta registros ya que consideramos que no posee dificultades en este ítem.

□

Exige inmediata satisfacción a sus demandas

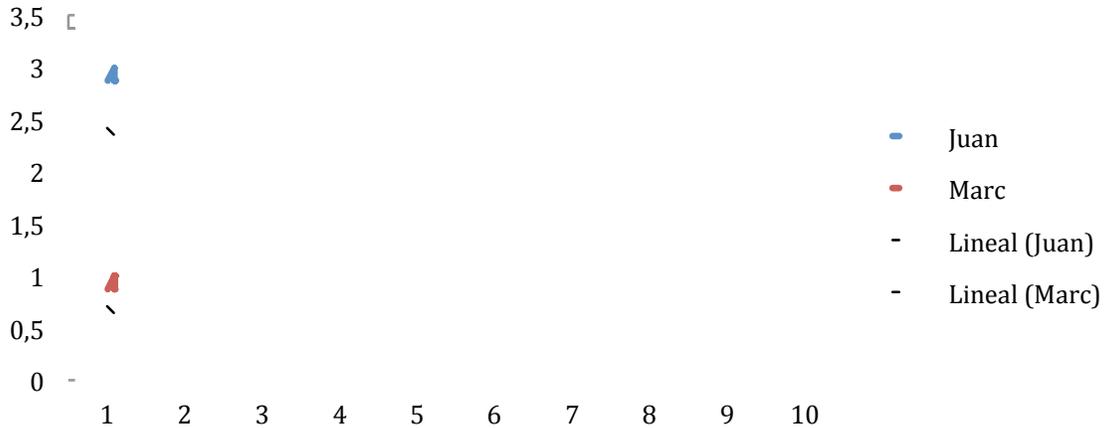


Gráfico 52: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 4 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan registra un gran descenso en relación a la exigencia de sus demandas. Esto nos indica que con el pasar de las intervenciones, Juan fue capaz de moderarse y reflexionar antes de actuar.
- Marc generalmente no exige inmediata satisfacción a sus demandas. Su línea de tendencia se mantuvo estable.

□

Movimiento incoherente al relato musical

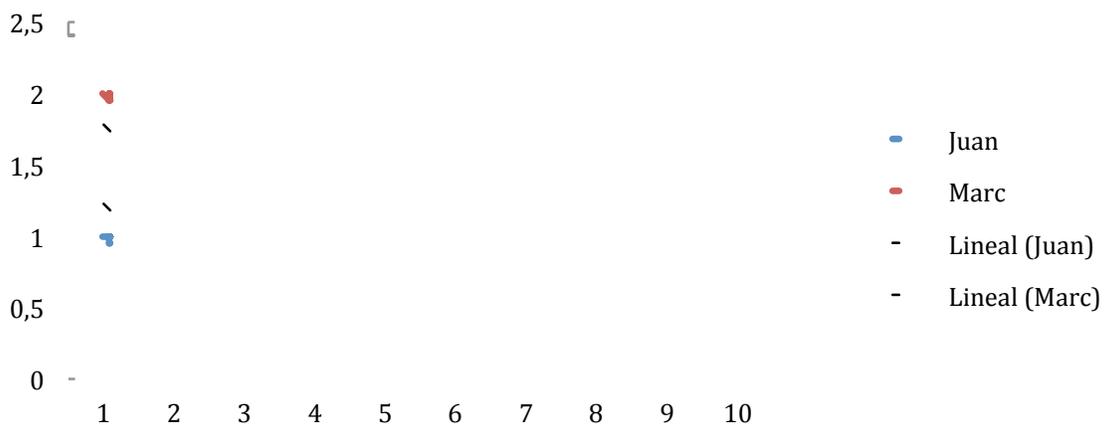


Gráfico 53: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 5 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan al bajar su ansiedad y/o hiperactividad, fue mejorando considerablemente su relato musical.
- Marc no registra mayores cambios en este ítem.

□

Realiza ruidos o sonidos en momentos inoportunos



Gráfico 54: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 6 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan presenta una gran baja en el registro de ruidos y sonidos inoportunos. Su puntuación descendió más de un punto según lo que se observa en la línea de tendencia.
- Marc no realiza sonidos ni ruidos inoportunos. Son escasos esos eventos en él.

Manifiesta dificultades en las actividades musicales de relajación

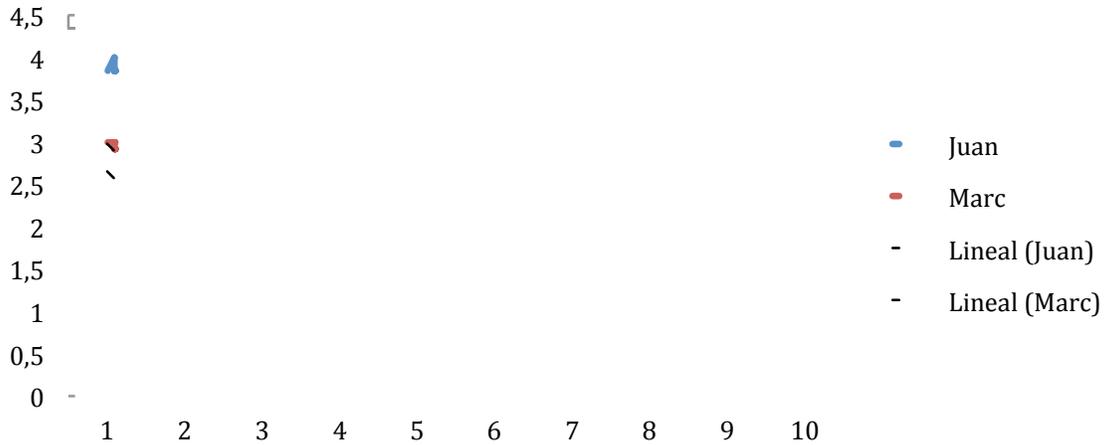


Gráfico 55: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 7 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Ambos participantes registran un importante descenso en las dificultades para llevar a cabo las actividades de relajación.

Responde impulsivamente a las actividades musicales

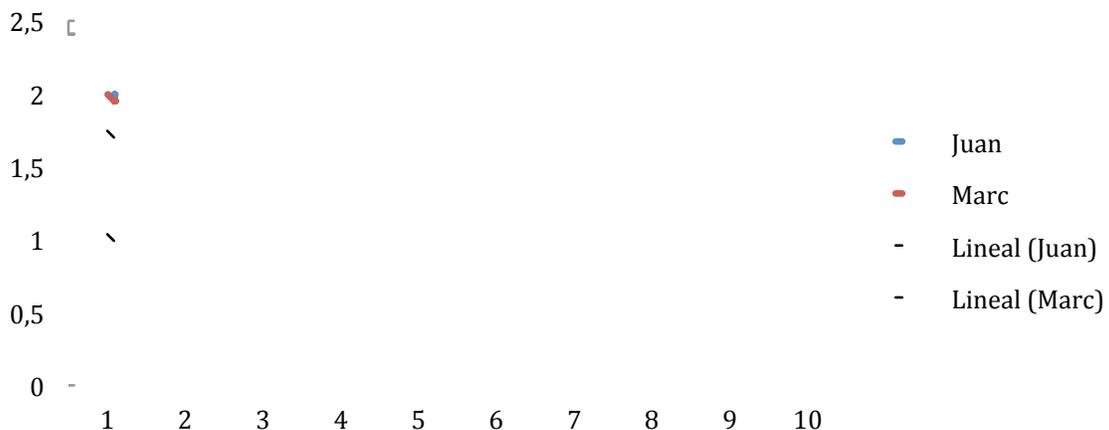


Gráfico 56: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 8 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Ambos participantes registran mínimas mejoras en sus respuestas impulsivas.

□

Manipula inadecuadamente los instrumentos musicales

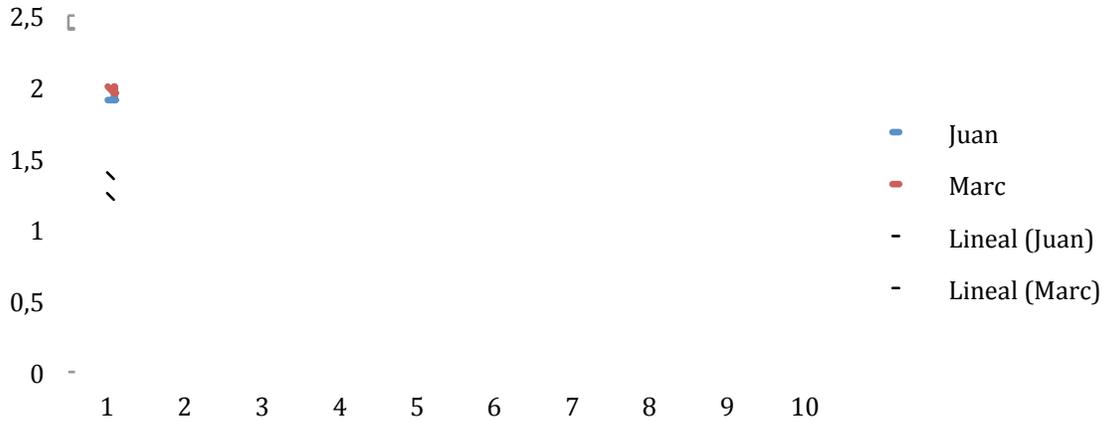


Gráfico 57: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 9 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan y Marc no registran mayores mejoras en la manipulación de instrumentos. La puntuación, se mantuvo estable a lo largo de las sesiones.

□

Permanentemente inquieto en el aula cuando no debería estarlo

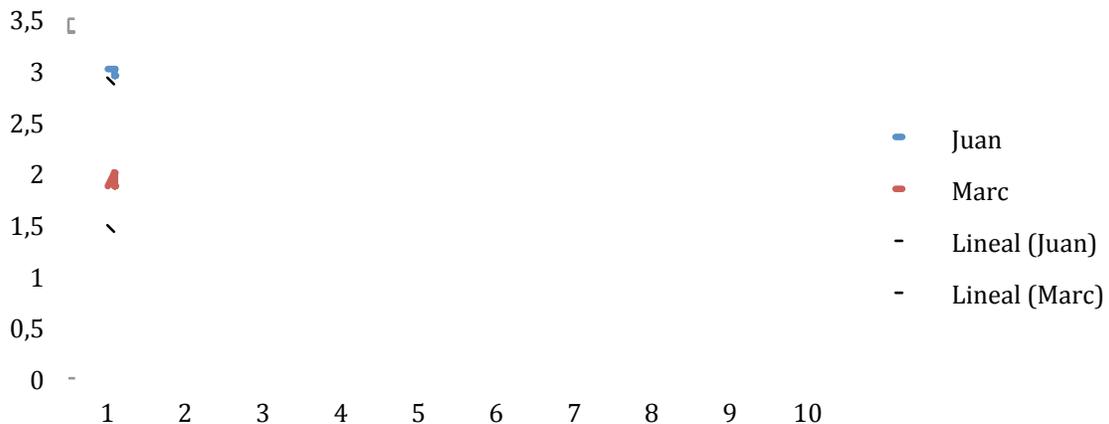


Gráfico 58: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 10 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan presenta una importante mejora en el comportamiento dentro del aula. La línea de tendencia nos presenta una considerable baja en sus puntuaciones. Marc se mantuvo sin mayores cambios.

□

Manifiesta dificultades para mantener la atención en las actividades

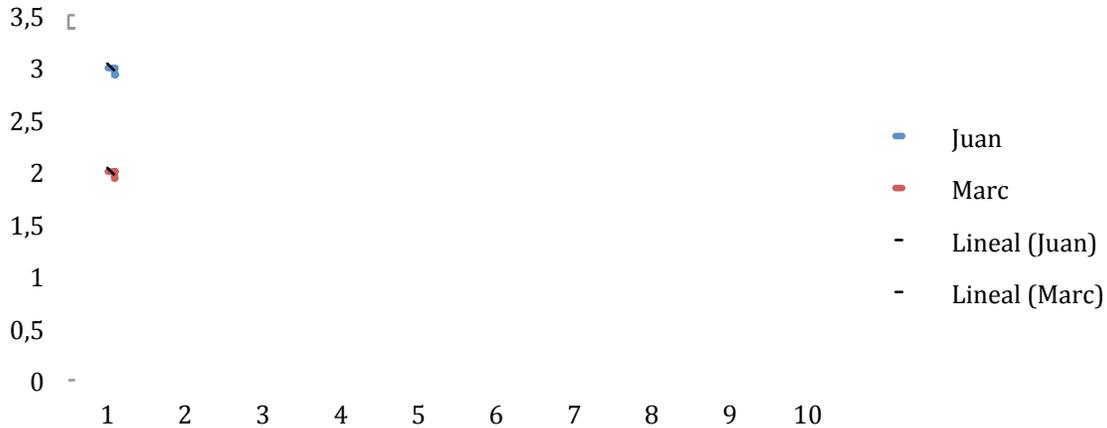


Gráfico 59: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 11 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Juan y Marc nos presentan una significativa mejora en la atención durante las actividades musicales grupales.

□

Desestructurado frente a las respuestas musicales

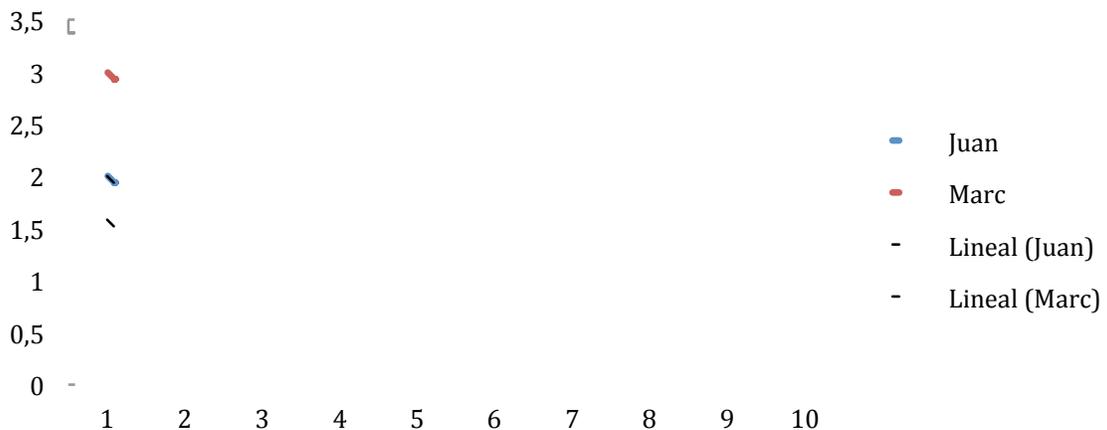


Gráfico 60: Gráfico y línea de tendencia lineal del ítem N° 12 de la escala de observación comportamental de niños con TDAH en la intervención educativa musical en el aula de música.

- Ambos participantes mejoran sus respuestas musicales, es decir, en las estructuras de las respuestas musicales que se realizaron durante las distintas actividades.

A continuación, la tabla 22 expone brevemente los resultados de todos los ítems presentados para la intervención grupal:

Tabla 24: Resultados de la intervención educativa musical grupal para Juan y Marc.

	JUAN	MARC
Ítem 1	En este ítem, Juan presenta un positivo descenso en las puntuaciones correspondientes al respeto de indicaciones y reglas.	Marc presenta una baja puntuación en este apartado, por lo que no registra mayores cambios.
Ítem 2	Juan registra una notable baja en el registro del control de los impulsos musicales.	Marc también registra una mejora en el control de sus impulsos.
Ítem 3	Juan registra un leve descenso en el apartado correspondiente a las relaciones con los compañeros.	No presenta registros.
Ítem 4	Se registra un gran descenso en las puntuaciones correspondientes a la exigencia de sus demandas.	Presenta un registro sin movimientos importantes. Se mantiene estable la línea de tendencia.
Ítem 5	Registra una considerable baja de los movimientos incoherentes al relato musical.	Registra una considerable baja de los movimientos incoherentes al relato musical.
Ítem 6	Juan presenta la mayor baja en el registro de ruidos y sonidos inoportunos.	Marc no realiza mayormente ruidos y sonidos inoportunos.
Ítem 7	Registra un importante descenso en las dificultades musicales de relajación.	Marc también registra una mejora en las dificultades en las actividades musicales de relajación.
Ítem 8	Registra mejoras mínimas en las respuestas musicales impulsivas.	Presenta bajas puntuaciones en este apartado.
Ítem 9	Registra una mínima mejora en la manipulación de los instrumentos musicales.	No registra grandes cambios en las puntuaciones correspondientes a la manipulación de los instrumentos musicales.
Ítem	Juan presenta una significativa	No se registran cambios en las

10	mejora en el comportamiento dentro del aula.	puntuaciones correspondientes al comportamiento dentro del aula.
Ítem 11	Juan presenta una significativa mejora de la atención durante las intervenciones.	Registra mejoras en las dificultades para mantener la atención durante las intervenciones grupales.
Ítem 12	Registra mejora en la estructura de las respuestas musicales.	Registra mejora en la estructura de las respuestas musicales.

4.6.5. Tablas de datos del análisis de la actividad *TG/NTG/P*

A continuación, presentamos dos tablas cumplimentadas correspondientes a la primera y quinta sesión de intervención grupal de Juan y Marc de la actividad *TG/NTG/P*. En este apartado, se procederá a analizar e interpretar los resultados de esta etapa del proceso de investigación. El resto de las sesiones está en el anexo IV.

4.6.5. Resultados generales caso grupal

Los siguientes resultados corresponden al análisis de la intervención grupal. En primer lugar, comenzaremos mencionando los resultados obtenidos de la primera lectura emergente de datos registrados en vídeo. Posteriormente, continuaremos con los resultados obtenidos del segundo nivel de análisis, es decir, de la transcripción de las sesiones y la detección de las actividades más relevantes. En tercer lugar, mencionaremos los resultados obtenidos de las gráficas, para finalizar, con la actividad *TG/NTG/P*.

Los resultados obtenidos de la primera lectura emergente de datos, fueron muy similares que los hallados en las intervenciones individuales. Las actividades que utilizaron más elementos rítmicos, fueron las que más datos nos aportaron desde un primer inicio. Este primer dato nos entregó una pauta para continuar profundizando estas actividades en forma grupal, y al igual que en los otros resultados, nos sugirió el concepto de autorregulación debido a la influencia del ritmo y voz hablada en la capacidad de controlarse y darse un tiempo para dar una respuesta. En las actividades grupales, también tomó mucha importancia el saludo inicial de bienvenida, ya que hizo que generara una confianza especial entre los dos niños y el profesor-investigador.

Con respecto al segundo nivel de análisis, correspondiente a la transcripción general de las sesiones, pudimos identificar con detenimientos todas las actividades musicales utilizadas a lo largo de las 10 sesiones de intervención. En este nivel de análisis detectamos que la actividad *TG/NTG/P*, es la más relevante para responder a nuestros objetivos de investigación.

En relación a la gráficas, señalaremos que hay mejoras casi la totalidad de los indicadores propuestos. En ambos casos, observamos que se registran positivos cambios en la puntuación desde el comienzo de la primera intervención a la décima intervención. Podemos mencionar un avance en los indicadores concernientes a: el respeto a las indicaciones y reglas, en el control de los impulsos musicales, en la disminución de la inmediata satisfacción a las

demandas (en especial para Juan), al movimiento musical incoherente, a la mejora atencional y de las estructuras de las respuestas musicales.

En último lugar, presentamos los resultados de la actividad *TG/NTG/P*, en la que se confirma luego de múltiples análisis que el ritmo y las respuestas habladas permiten que nuestros alumnos logren autorregularse a la hora de pensar y posteriormente emitir sus respuestas. El ritmo logra estructura y las respuestas habladas, hacen que se den un tiempo correspondiente antes de responder. Todo esto nos permite mencionar que esta actividad rítmico-verbal posibilita que intervenciones de carácter grupal, sirvan para que niños con un marcado déficit atencional puedan desarrollar nuevas estrategias para poder mantener y trabajar sus estrategias atencionales por más tiempo durante el desarrollo de una actividad musical.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El estudio del trastorno TDAH a lo largo de los últimos 30 años ha recibido una atención creciente, si bien no son abundantes los trabajos que han investigado los efectos de la música en niños con TDAH. En nuestro trabajo hemos encontrado algunas características que pueden ser de interés para la comunidad científica y profesional de la educación. Exponemos los más relevantes a continuación.

Los resultados obtenidos en relación a qué actividades favorecen el proceso atencional y los comportamientos autorreguladores, sobre todo a nivel de producciones verbales coinciden con los resultados de los estudios de Savan (1999), en los que se destaca una mejora en la coordinación rítmico musical. En los análisis, hemos visto cómo ambos niños fueron capaces de autorregular sus respuestas al realizar actividades donde el elemento del ritmo ejercía como base de la actividad, y muy especialmente Juan mostró que en la actividad *TG/NTG/P* era capaz de hacer pausas para responder verbal y rítmicamente a las preguntas que se le realizaban.

En referencia al uso de intervenciones musicales en el tratamiento con niños con TDAH, compartimos la idea de que -al igual que Jackson (2003) que de los 268 cuestionarios que realizó- el objetivo último de la intervención es mejorar el comportamiento de los participantes.

Con respecto al uso del ritmo en las intervenciones musicales, confirmamos lo que enuncian Geist y Geist (2012) acerca de que el ritmo mejora el proceso de atención y de aprendizaje.

A continuación, expondremos de forma exhaustiva las principales conclusiones obtenidas de los resultados luego de haber entrecruzado múltiples puntos de vista por medio de la triangulación de datos, tal como propone Denzin (1989), y lo sugerido por Stake (1998) “observar si el fenómeno o caso sigue

siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente” (p.98), concernientes al análisis del *Programa de Intervención Educativa Musical*, siguiendo el orden planteado en los objetivos de investigación.

En primer lugar, mencionaremos las conclusiones relacionadas con el objetivo general de esta tesis que es *Analizar los comportamientos autorreguladores a través del Programa de intervención*.

Nuestros resultados tienden a confirmar que los comportamientos autorreguladores se produjeron principalmente cuando la actividad que se estaba trabajando tenía un fuerte sentido rítmico. Este resultado va en concordancia con lo expuesto por Gaston (1968) en su tercer principio: el poder singular del ritmo dota de energía y organiza. Es decir, el ritmo ordena los sonidos en el tiempo, logrando mejoras que se pueden presentar en distintos niveles de lenguaje, psicomotricidad o personalidad. *El ritmo*, refuerza el aprendizaje autorregulado (Pintrich y Zusho, 2002; Zimmerman, 2000), permitiendo que el alumno pueda organizar los pensamientos, conductas y emociones. Viendo los resultados obtenidos, confirmamos y apoyamos también la vinculación existente entre ritmo y lenguaje verbal para la consecución de respuestas estructuradas, reguladas y atentas en los casos estudiados.

Con respecto a los objetivos específicos de esta tesis, sostenemos las siguientes conclusiones:

En primer lugar, y respondiendo al primer objetivo específico, es decir, *analizar la atención de los dos niños en los contextos individuales y grupales de la IEM*:

Podemos mencionar que *el proceso atencional* de los dos participantes del estudio presentó una evolución parecida en similares situaciones de intervención. Es decir, hay contribución tanto de la educación musical como de las

intervenciones musicales diseñadas explícitamente para la mejora de la atención.

Con respecto a cuáles son las actividades dónde los niños prestan más atención durante el programa de intervención, éstas son las siguientes, de acuerdo con cada uno de los contextos de intervención:

- a) *Unidad Didáctica*: la creación musical e interpretación musical fueron las actividades dónde los dos participantes junto al grupo clase, prestaron más atención.
- b) *Intervenciones individuales*: podemos sostener que tanto para Juan como para Marc, las actividades con un fuerte carácter rítmico destacaron por facilitar el que permanecieran más atentos.
- c) *Intervenciones grupales*: también son las actividades en que el ritmo ejerce como principal fuente de trabajo.

En último lugar, los elementos que favorecen la atención y los comportamientos autorreguladores, son los siguientes:

- a) *El ritmo musical* cumplió un rol preponderante en la consecución de mejoras en el proceso atencional. Tal y como mencionamos anteriormente el ritmo estructura y ordena en el tiempo.
- b) Las actividades prácticas donde el niño interviene favorecen que la atención esté en estado de alerta.

A la luz de los resultados y teniendo en cuenta las reflexiones realizadas a partir de la Intervención Educativa Musical en niños con síntomas de TDAH, consideramos ofrecer algunas consideraciones para futuras investigaciones:

Esta intervención se ha implementado a niños de segundo de primaria, es decir, niños entre 7 y 8 años, por lo que la interpretación de los datos obtenidos se deben restringir a esas edades. La implementación de este programa a otras edades implicaría adaptar tanto la unidad didáctica como los métodos de

musicoterapia utilizados en la intervención individual y grupal. Esto daría paso a otra investigación y a la obtención de nuevos resultados.

El Programa de Intervención Educativa se implementó a un grupo reducido de niños con síntomas de TDAH, ya que este programa fue diseñado siguiendo las recomendaciones de Rickson y Watkins (2003), es decir, realizar intervenciones con grupos reducidos ya que grupos numerosos podría aumentar la disruptividad. Después de haber realizado un primer trabajo de investigación con dos niños diagnosticados con TDAH a lo largo del curso 2009-2010, se advirtieron ciertas dificultades que entrañaba la realización de un tratamiento exclusivamente grupal con dos niños con síntomas de hiperactividad e impulsividad. Por esta razón, nos vimos obligados a realizar ciertas modificaciones de dicho programa y plantear escenarios de intervención individual y junto al grupo clase (Unidad Didáctica).

Finalmente optamos por realizar un programa en tres escenarios distintos y con dos niños como máximo. Esto nos permitió, por un lado, trabajar aspectos educativos musicales, de interacción social, respeto de normas, de motivación, participación, de control de impulsos, de fomentar el proceso atencional y de conseguir que los niños en cuestión prestasen atención (en mayor o menor medida) en los distintos escenarios propuestos.

En último lugar, los resultados obtenidos en esta investigación, si bien no son generalizables, son al mismo tiempo esperanzadores en cuanto a la *eficacia del ritmo como motor de los comportamientos autorreguladores en niños con dificultades de atención* que se podrían lograr con los programas de intervención educativa musical.

5.1. Limitaciones y líneas de futuro

A la luz de los resultados, y teniendo en cuenta las reflexiones realizadas en la Intervención Educativa Musical en niños con síntomas de TDAH, consideramos oportuno ofrecer algunas consideraciones a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Ante futuras investigaciones en esta línea, creemos que sería interesante llevar a cabo trabajos en otros niveles escolares y durante un mayor período de tiempo. La experiencia de este trabajo nos plantea la necesidad de realizar sesiones de musicoterapia con niños que presenten una sintomatología similar de TDAH, ya que resultaría sumamente difícil tratar grupalmente a niños que presentan altos índices de impulsividad con otros que sólo presentan altos índices de desatención, dado el protagonismo e intensidad que ejercen en las sesiones. Sigue siendo un reto poder trabajar con un grupo grande con niños con estas dificultades. Las intervenciones fuera del aula han de ser las mínimas posibles para que estos niños no pasen demasiado tiempo lejos de sus compañeros, para poder ser lo más inclusivos posibles.

Finalmente, Los estudios de los efectos de la musicoterapia sobre TDAH siguen siendo escasos por lo que queda mucho por investigar en relación a cómo influye la música en este grupo. En conclusión, nuestra reflexión nos lleva a sugerir la necesidad de continuar investigando sobre el uso de la música y más específicamente del ritmo como estructurador de los comportamientos autorreguladores en niños con síntomas de TDAH. Esperamos que este trabajo pueda motivar a otros investigadores a ampliar los estudios en intervenciones con música y especialmente a mejorar la autoestima y vida de estos niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABIKOFF, H., COURTNEY, M., SZEIBEL, P. y KOPPLEWICZ, H. (1996). The effects of Auditory Stimulation on the Arithmetic Performance of Children with ADHD and Nondisabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 238-246.
- ADAMEK, M. S. y DARROW, A. A. (2005). *Music in Special Education*. Silver Pring. EE.UU: American Music Therapy Association.
- ALDRIDGE, D. (2005). *Case Study Designs in Music Therapy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- ALONSO, V. (2003). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- ALONSO, V. y BERMELL, M. A. (2008). La música como instrumento de evaluación con niños hiperactivos. *Boletín de Psicología*, 93, 79-97.
- ALSINA, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En M. Díaz (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (Pp. 15-21). Barcelona: Graó.
- ALSINA, P. (2008). El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula (3ªed.). Barcelona: Graó.
- ALVIN, J. (1967). *Musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- AMADOR, J.A., FORNS, M. y MARTORELL, B. (2001). Características de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32,4, 5-21.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed., Texto rev.). Barcelona: Masson.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Washington, DC: Author.
- BAARS, B. J. (1988). *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BACHMANN, M. L. (1998). *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- BADDELEY, A.D. y HITCH, G. (1974). Working memory, *The Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- BADDELEY, A.D. (1990). *Human memory: theory and practice*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- BARKLEY, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- BARKLEY, R. A. Y RUSSELL, A. (1999). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. México: Editorial Paidós.
- BARKLEY, R. A. (2002). *Niños hiperactivo: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales: Guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (2ªed.)*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BARKLEY, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment (3ªed.)*. New York: Guilford Press.
- BAUERMEISTER, J. (2008). Hiperactivo, Impulsivo, Distráido. ¿Me conoces?. Guía acerca del déficit atencional para padres, maestros y profesionales (2ªed.). New York: Guilford Press.
- BENZON, R. (2000). Modelo musicoterapéutico de Benenzon. En M Bétes de Toro (Coord.), *Fundamentos de Musicoterapia* (Pp. 329-349). Madrid: Morata.
- BENZON, R. (2008). *La nueva musicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- BENTON, B. (2013). Promoting Metacognition in Music Classes. *Music Educators Journal*. 100, 2, 52-59.
- BERMELL, M. (2004). Bases de la investigación musical. *Música y Educación*, 60, 109-123.
- BERMELL, M. (2007). La intervención musical en la Hiperactividad. *Música y Educación*, 71, 115-125.

- BERMELL, M. y GONZÁLEZ, M. (2008). El método Nordoff y Robbins en educación especial. *Música y Educación*, 74, 65-70.
- BETÉS DE TORO, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- BIEDERMAN, J. y FARAONE, S. (2005). What Is the Prevalence of Adult ADHD? Results of a Population Screen of 966 Adults. *Journal of Attention Disorders*, 65, 2, 384-391.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- BIRNBAUM, H.G., GREENBERG, P.E., KESSLER, R.C., LEONG, S.A., LOWE, S.W., SECNIK, K. y SWENSEN, A.R. (2005). Costs of attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) in the US: excess costs of persons with ADHD and their family members in 2000. *Current Medical Research and Opinion*, 21, 2, 195-206.
- BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.
- BOEKAERTS, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 6, 445-551.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T., PARENT, S., y LARIVEE, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153-164.
- BOURNEVILLE, E. (1897). *Le traitement medico-pedagogique des differents formes de l'idiotie*. Paris: Alcan.
- BRADLEY, C. (1937). The behavior of children receiving benzedrine. *American Journal of Psychiatry*, 94, 3, 577-589.
- BROADBENT, D.E. (1954). The role of auditory localization in attention and memory span. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 191-196
- BROADBENT, D. E. (1958). *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.
- BROWN, T. (2008). Las funciones ejecutivas del cerebro: seis aspectos de un síndrome complejo. *Adananews*, 17, 3.

- BRUSCIA, K .E. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Vitoria: Agruparte.
- BRUSCIA, K.E. (2006). *Case Studies in Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- BRUSCIA, K. E. (2007). *Métodos y prácticas en Musicoterapia*. México, D.F: Editorial Pax México.
- BUNGE, M., y ARDILA, R. (2002). *Filosofía de la Psicología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BUTLER, D. L., y WINNE, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- BUTLER, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- CABANYES, J. y POLAINO-LORENTE, A. (1997) Trastornos de la atención e hiperactividad infantil: planteamiento actual de un viejo problema. En Polaino-Lorente, A., Avila de Encío, C., Cabanyes y Truffino, J., Orjales, I. y Moreno, C., *Manual de Hiperactividad infantil*. Madrid: Unión Editorial
- CASELLAS, M. (2008). *Musicoterapia Aplicada Infantil. Musicoterapia en Educación Especial*. Barcelona: Máster en Musicoterapia, Universitat de Barcelona-IL3 (paper).
- CASTILLO, M . D. (2009). *La atención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CHERKASOV, M. V. y HECHTMAN, L. (2009) Neuroimaging in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Beyond the Frontostriatal Circuitry. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54, 10, 651-664.
- CHERRY, E.C. (1953) Some experiments on the recognition of speech with one and two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*. 25, 5, 975-979.
- CLEMENTS, S. D. y PETERS, J. E. (1962). Minimal brain dysfunctions in the School-Age Child: Diagnosis and Treatment. *Archives General of Psychiatry*, 6, 185-197.
- CONNERS, C. K. (1995). *Conner's Parent Rating Scale CPRS-48*. New York: Multi-Health Systems.

- CONNERS, C. K. (1995). *Conner's Teacher Rating Scale CTRS-28*. New York: Multi-Health Systems.
- CREMADES, R., LORENZO, O. y HERRERA, L. (2010). Musical Tastes of Secondary School Students' with Different Cultural Backgrounds: A Study in the Spanish North African City of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14, 1, 121-141.
- CRIFE, F. F. (1986). Rock music as therapy for children with attention deficit disorders: An exploratory study. *Journal of Music Therapy*, 23, 30-37.
- DAVESON, B. y EDWARDS, J. (1998). A Role for Music Therapy in Special Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45, 449-457. Individual and Group Differences. En R. Parasuraman y D. R. Davies (Eds.), *Varieties of Attention*. Nueva York: Academic Press.
- DAVIES, D. R., JONES, D. M. y TAYLOR, A. (1984). Selective and sustained attention tasks
- DAVIS, W.B., GFELLER, K.E. y THAUT, M.H. (2000). *Introducción a la Musicoterapia. Teoría y Práctica*. Barcelona: Editorial de Música Boileau.
- DEL BIANCO, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En M. Díaz (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (Pp. 23-32). Barcelona: Graó.
- DEMBO, M. H., JUNGE, L. G., y LYNCH, R. (2004). Becoming a self regulated learner: implications for web based education. Presentado en la Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego.
- DENZIN N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- DEUTSCH, J. A., y DEUTSCH, D. (1963). Attention: some theoretical considerations. *Psychological Review*, 70, 80-90.
- DILEO-MARANTO, C. D. (1993). *Music Therapy: International Perspectives*. Pennsylvania: Jeffrey Books.
- DRAKE, C., JONES, M. R., y BARUCH, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: Attunement, referent period, focal attending. *Cognition*: 77, 251-288.
- DUCAN, J. (1980). The locus of interference in the perception of simultaneous stimuli. *Psychological Review*, 87, 272-300.

- DUCAN, J. (1984). Selective attention and the organization of visual information. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 501-517.
- ECO, U. (2001). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata: Madrid.
- FLAVELL, J. (1993). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Visor.
- GARCIA CASTAÑO, F. (2001). *Es TDAH y ahora... ¿qué? Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: Una guía básica*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Hispalis.
- GARCÍA, M. Y MAGAZ, A. (2007). *Niños hiperactivos e inatentos*. Consultado el 3 de octubre de 2014 en <http://sauce.pntic.mec.es/~falcon/inatentos.pdf>
- GARCÍA-SEVILLA, J. (1997). *Psicología de la Atención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GARCÍA-SEVILLA, J. (2006). *Mejorar la atención del niño*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA, D. y POLAINO-LORENTE, A. (1997). Breve aproximación histórica al concepto de hiperactividad infantil. En Polaino-Lorente (Coord.), *Manual de Hiperactividad Infantil*. Madrid: Unión Editorial.
- GARCÍA-HUIDOBRO, F. (2010). *Intervención Educativa Musical. Musicoterapia en el caso de alumnos con TDAH*. Tesis de Máster no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, España.
- GARRIDO, A., y RAMOS, J. (2006). *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta*. México: Manual Moderno.
- GASTON, E.T. (1968). *Music in Therapy*. New York: Macmillan.
- GEIST, K., y GEIST, E. (2012). Bridging Music Neuroscience Evidence to Music Therapy Best Practice in the Early Childhood Classroom: Implications for Using Rhythm to Increase Attention and Learning. *Music Therapy Perspectives*. 30, 2, 141-144.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GRAHAM, S., y HARRIS, K.R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *Journal of Special Education*, 39, 1, 19-33.
- GRAHN, J., y WATSON, S. (2013). Perspectives on rhythm processing in motor regions of the brain. *Music Therapy Perspectives*, 31, 1, 25–30.
- GROUT, D. y PALISCA, C. (1984). *Historia de la música occidental, 1*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- GROCKE, D. y WIGRAM, T. (2007). *Receptive Methods in Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- HALL, J. (1952). The effect of background music on the Reading comprehension of 278 eighth and ninth grade students. *Journal of Educational Research*. 45, 451-458.
- HALLAM, S. y PRICE, J. (1998). Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education*, 25, 2, 88-91.
- HALLAM, S., PRICE, F. y KATSAROU, G. (2002). The effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance. *Educational Studies*. 28, 2, 111-121.
- HALLAM, S. (2006). *Music in Psychology in Music Education*. London: Institute of Education, University of London.
- HALLOWELL, E. y RATEY, J. (2001). *TDAH: Controlando la hiperactividad. Cómo superar el déficit de atención con hiperactividad (ADHD) desde la infancia hasta la edad adulta*. Madrid: Editorial Paidós.
- HANSER, S. (1999). *The New Music Therapist's Handbook. Second Edition*. Boston: Berklee Press.
- HARNISHFERGER, K. K. (1995). The development of cognitive inhibition: Theories, definitions, research. En F. N. Dempster y C. J. Brainerd (Eds.), *Interference and Inhibition in Cognition* (pp. 176-206). San Diego: Academic Press.
- HARRIS, K. R., GRAHAM, S., MASON, L. H., y SADLER, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-115.

- HENDRIKS, K. (2011). The Philosophy of Shinichi Suzuki: "Music Education as Love Education". *Philosophy of Music Education Review*, 19, 2, 136-154.
- HOFFMAN, L. B. (1873). *The story of fidgety phil (from der struwelpeter oder lustige geschichten und drolige bilder (1845))*, traducido al inglés en 1846. En J. Opie (Dir.), *The Oxford Book of Children's Verse*. Oxford: Clarendon Press.
- JACKSON, N. (2003). A Survey of Music Therapy Methods and Their Role in the Treatment of Early Elementary School Children with ADHD. *Journal of Music Therapy*, 40, 4, 302-323.
- JACOBI, B. (2012). Opportunities for Socioemotional Learning in Music Classrooms. *Music Educators Journals*, 99, 2, 68-74.
- JACQUES-DALCROZE, E. (1920). *Rhythm, Music and Education*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- JAMES, W. (1890). *The principles of psychology*. Nueva York: Dover.
- JOHNSTON, W. A, y HEINZ, S.P. (1978). Flexibility and capacity demands of attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107, 420-435.
- KAHN, E. y COHEN, L. B. (1934). Organic drivenness a brainstem syndrome and experience. *New England Journal of Medicine*, 210, 748-756.
- KAHNEMAN, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KANWISHER, N. (1987). Repetition blindness: Type recognition without token individualization. *Cognition*, 27, 117-143.
- KANWISHER, N. (1991). Repetition blindness and illusory conjunctions: Errors in blinding visual types with visual tokens. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 17, 404-421.
- KANWISHER, N., MCDERMOTT, J., y CHUN, M. (1997) The Fusiform Face Area: A Module in Human Extrastriate Cortex Specialized for the Perception of Faces. *Journal of Neuroscience*, 17, 4302-4311.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, T. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes: Barcelona.
- KENNY, C. B. (2004). *A holistic framework for aboriginal policy research*. Ottawa, Ontario, Canada: Status of Women Canada. Consultado el 5 de Mayo de 2010 en <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/SW21-114-2004E.pdf>

- KIM, J., WIGRAM., y GOLD, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 38, 9, 1758-1766.
- KISTNER, S., RAKOCZY, K., y OTTO, B. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5, 2, 157-171.
- KOTSOPOULOU, A. y HALLAM, S. (2010). The perceived impact of playing music while studying: age and cultural differences. *Educational Studies*, 1-10. First Article.
- KURMAN, J. (2001). Self-regulation strategies in achievement settings: Culture and gender differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 4, 491-503.
- LACÁRCEL, J. (1995a). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- LASA, A. (2001). Hiperactividad y trastornos de la personalidad. I. Sobre la hiperactividad. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. *Revista de SEPYPNA*, 31/32, 5-83.
- LAUFER, M. W. Y DENHOFF, E. y SOLOMONS, G. (1957). Hyperkinetic impulse disorder in children's behavior problems. *Psychosomatic Medicine*, 19, 39-49.
- LEE, PYNG-NA. (2013). Self-invented notation systems created by Young children. *Music Education Research*. 15, 4, 392-405.
- LIGERO, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 46, 7-15.
- LÓPEZ IBOR, S. (2007). Carl Orff. En M. Díaz (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (Pp. 71-77). Barcelona: Graó.
- LORENZO, A., y IBARROLA, B. (2000). Modelo humanista-transpersonal. En M. Bêtes de Toro (Coord.), *Fundamentos de Musicoterapia* (364-378). Madrid: Morata.
- MADSEN, C. K. (1997). Focus of Attention and Aesthetic Response. *Journal of Research in Music education*, 45 (1), 80-89.

- MARTENOT, M. (1993). Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Madrid: Rialp.
- MARTORELL, J. L. (1996). *Psicoterapias. Escuelas y conceptos básicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte: La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Deriva.
- MATEOS, L. A. (2002). El área de música en alumnos con necesidades educativas especiales. Pautas para Educación Infantil y Primaria. En R. Aranda (Coord.), *Educación especial: Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales* (pp. 155-186). Madrid: Prentice Hall-Pearson Education.
- MERCADAL-BROTOS, M. (2000). Modelo conductista. En M Bétes de Toro (Coord.), *Fundamentos de Musicoterapia* (Pp. 309-317). Madrid: Morata.
- MERRIAM, A. (1964). *The Anthropology of music*. Evaston, Il.: Northwestern University Press.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MONTELLO, I. M. y COONS, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35, 49-67.
- MUÑOZ, J. (2007). Justine Bayard Ward. En M. Díaz (Coord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (Pp. 33-42). Barcelona: Graó.
- NAVON, D. y GOPHER, D. (1979). On the economy of the human processing system. *Psychology Review*, 86, 3, 214-255.
- NORDOFF, P. y ROBBINS, C. (2004). *Therapy in Music for Handicapped Children*. Gilsum, New Hampshire: Barcelona Publishers.
- NORDOFF, P. y ROBBINS, C. (2006). *Music Therapy in Special Education* (2ªed.). Gilsum, New Hampshire: Barcelona Publishers.
- NORDOFF, P. y ROBBINS, C. (2007). *Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship* (2ªed.). Gilsum, New Hampshire: Barcelona Publishers.

- NORMAN, D. A. (1968). Toward a theory of memory and attention. *Psychology Review*, 75, 522-536.
- NORMAN, D. A. y BOBROW, D.G. (1975). On data limited and resource limited proceses. *Cognitive Psychology*, 7, 44-64.
- NORMAN, D. A. y SHALLICE, T, (1986): Attention to Action: Willed and Authomatic Control fo Behavior. En R. J. Davison, G. E. Schwartz y D, Shapiro (Eds.), *Consciouness and Self-Regulation, Vol 4*. Nueva York: Plenun Press.
- OMMUNDSEN, Y., HAUGEN, R., y LUND, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 5, 461-474.
- PAJARES, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 111-139). New York: Erlbaum.
- PARASURAMAN, R. y DAVIES, D. R. (1984). *Varieties of Attention*. Orlando, F. L.: Academic Press.
- PASHLER, H. y JOHNSTON, J. C. (1998). Attentional limitations in dual-tasks performance. En H. Pashler (Ed.), *Attention* (pp. 155-190). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- PEÑA, G., CAÑOTO, Y. Y SANTALLA, Z. (2006). *Una Introducción a la Psicología*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (95-138). Madrid: Akal.
- PINTRICH, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- PINTRICH, P. R. Y SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merril Prentice Hall.
- PINTRICH, P. R. y ZUSHO, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield y J.

- Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp.249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- POCH, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia (Vol. I)*. Barcelona: Herder.
- POCH, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia (Vol. II)*. Barcelona: Herder.
- PRATT, R. R., ABEL, H. H. y SKIDMORE, J. (1995). The effects of neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children. *International Journal of Arts Medicine*, 4, 24-31.
- PRIESTLEY, M. (1994). *Essays on Analytical Music Therapy*. Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- RADOCY, R. y DAVID BOYLE, J. (1997). *Psychological Foundations of Musical Behavior (3ªed.)*. Illinois: Charles C. Thomas Publishers.
- RAMOS, J. (2006). Influencia de las emociones en los Procesos Cognoscitivos. En. González y Ramos, *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta* (Pp. 27-50). México: Manual Moderno.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22. ed). Madrid, España: Autor.
- REASON, J. (1984). Lapses of Attention in Everyday Life. En R. Parasuraman y D. R. Davies (Eds.), *Varieties of Attention* (Pp. 515-550). Nueva York: Academic Press.
- REYNOLD, C. R. y KAMPHAUS, R. W. (1992). *BASC T-2, Behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- RICKSON, D. y WATKINS, W. G. (2003). Music Therapy to Promote Behaviors in Aggressive Adolescent Boys – A Pilot Study. *Journal of Music Therapy*, 40, 4, 283-301.
- RICKSON, D. (2006). Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who have Attention Deficit Hyperactivity Disorders (ADHD): A Comparison of the Affects on Motor Impulsivity. *Journal of Music Therapy*, 43, 1, 39-62.
- ROSELLÓ, J. (1997). *Psicología de la Atención. Introducción al estudio del mecanismo atencional*. Madrid: Pirámide.

- ROSELLÓ, J. (1999). Selección para la percepción, selección para la acción. En E. Munar, J. Roselló y A. Sánchez-Cabaco (Coords.). *Atención y percepción* (pp. 99-150). Madrid: Alianza Editorial.
- RUHLEDER, K y JORDAN, B. (1997). Capturing complex distributed activities. Video-Based Interaction Analysis as a component. *IFIP WG 8.2 Working conference "Informations Systems and Qualitative Research"*.
- RYAN, A. M., PINTRICH, P. R., y MIDGLEY, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- SAVAN, A. (1999). The effect of background music on learning. *Psychology of Music*, 27, 138-146.
- SCHRAW, G., y MOSHMAN, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- SCOTT, T. (1970). The use of music to reduce hyperactivity in children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 4, 677-680.
- SCHUNK, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-56.
- SCHUNK, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (Eds.) *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- SHALLICE, T. (1988). Information-processing models of consciousness: Possibilities and problems. En A. J. Marcel y E. Bisiach (Eds.), *Consciousness in contemporary science* (Pp. 305-333). Oxford: Clarendon Press.
- SHAVELSON, R. J., y STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- SHIFFRIN, R. M., y SCHNEIDER, W. (1977). Controlled and automatic human information processing. II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 2, 127-190.

- SHIFFRIN, R. M. (1988). Attention. En R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey y L. R. Duncan (Eds.), *Stevens' handbook of Experimental Psychology, II* (pp. 739-812). Nueva York: Wiley.
- SMITH, E. E. y KOSSLYN, S. M. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neuronales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- SIMONS, D. J., y LEVIN, D. T. (1998). Failure to detect changes to people in a real-world interaction. *Psychonomic Bulletin and Review*, 5, 644-649.
- SIMONS, J., DEWITTE, S., y LENS, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what to learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 3, 343-360.
- SIMONS, D. J., y RENSINK, R. A. (2005). Change blindness: Past, present, and future. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 16-20.
- SZÖNYI, E. (1973). *Kodály's Principles in Practice*. London: Books & Hawkes.
- SPENCER, T. (2002). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Archives of Neurology*, 59, 2, 314-316.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STYLES, E. A. (2010). *Psicología de la Atención*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- STILL, G. F. (1902). The Gouilstonian lectures ON SOME ABNORMAL PSYCHICAL CONDITIONS IN CHILDREN. *The Lancet*, 159, 4102, 1008-1012.
- STRAUSS, A. A. y LEHTINEN, L.E. (1947). *Psychopathology and Education of the brain-injured child*. New York: Grune & Stratton.
- STRAUSS, A. A., KEPHART, N. C., LEHTINEN, L. E. y GOLDBERG, S. (1955). *Psychopathology and Education of the Brain injured Child*. Nueva York: Grune and Stratton.
- THURSTONE, L. y YELA, M. (1985). *Test de Percepción de Diferencias (Caras)*. Madrid: T.E.A. Ediciones.
- TREDGOLD, A. F. (1908). *Mental deficiency (Amentia)*. Nueva York: Boom.

- TREISMAN, A. (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 242-248.
- TREISMAN, A. (1969). Strategies and models of selective attention. *Psychological Review*, 76, 282-299.
- TUDELA, P. (1992). Atención. En J. Mayor y J. L. Pinillos (Coords.), *Tratado de Psicología General, Vol. 3. Atención y Percepción* (pp. 119-162). Madrid: Alhambra.
- VALLS, A., FELIU, T., MALAGARRIGA, T., MIRANDA, J., GODALL, P. y ORIOLS, J. (2011). *Música 2*. Editorial Teide, Barcelona.
- VAN DEN BROEK, P., LORCH, R., LINDERHOLM, T., y GUSTAFSON, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory and Cognition*, 29, 1081-1087.
- VICENTE-NICOLÁS, G. y MAC RUAIRC, G. (2014). Music activities in primary school: students' preferences in the Spanish región of Murcia. *Music Education Research*. 16, 3, 290-306.
- VITEVITCH, M. S. (2003). Change deafness: The inability to detect changes between two voices. *Journal of Experimental Psychology: human Perception and Performance*, 29, 333-342.
- WANG, M.T., y HOLCOMBE, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 3, 633-662.
- WARD, J. (1964). Método Ward. *Pedagogía Musical Escolar*. Bélgica: Declésse.
- WHEELER, B. (2005). *Music Therapy research. Second Edition*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- WHITCOMB, R. (2013). Teaching Improvisation in Elementary General Music. *Music educators Journal*. 99, 3, 43-51.
- WIGRAM, T., NYGAARD PEDERSEN, I. y OLE, B. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- WICKENS, C. D. (1980). The structure of attentional resources. En R. Nickerson y R. Pew (Eds.), *Attention and Performance, VIII*. Hillsdale, N. J.:Erlbaum.

- WILENS, T., y DODSON, W. (2004). A Clinical Perspective of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Into Adulthood. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65, 1301-1313.
- WILLEMS, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- WILLEMS, E. (1993). *El ritmo musical* (3ªed.). Buenos Aires: Eudeba.
- WILLEMS, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- WINNE, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-188.
- WINNE, P. H., y HADWIN, A. F. (1998) Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker y J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, The educational psychology series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WOLTERS, C. A., YU, S. L., y PINTRICH, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.
- WOLTERS, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224–235.
- WOLTERS, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- ZENTNER, M., y EEROLA, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, , 7, 13, 5768-5773.
- ZIMMERMAN, B. (1989). A Social View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 329-339.
- ZIMMERMAN, B., y MARTINEZ-PONS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- ZIMMERMAN, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, Academic Press.

- ZIMMERMAN, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, 82-91.
- ZIMMERMAN, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, 2^a ed. (pp. 1-37). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN, B. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp.139-164). Greenwich, CT: Information Age.
- ZIMMERMAN, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 1, 166-183.

