



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

# MÚSICA Y EMOCIONES POSITIVAS COMO ESTÍMULO DEL APRENDIZAJE

Autora

**Silvia Sierra Marín**

Directora

**Icíar Nadal García**

Facultad de Educación  
Graduado en Magisterio en Educación Primaria  
Año 2015



*En verdad, si no fuera por la música, habría más razones para volverse loco.*

- Piotr Ilich Tchaikovsky

## RESUMEN

La educación emocional es una parte imprescindible en el desarrollo íntegro de cualquier ser humano para que éste logre tener una vida afectiva satisfactoria. Por esta razón, las emociones positivas han de ser fomentadas desde los primeros cursos escolares en todas las aulas, siendo la música el mejor elemento vehicular para ello por su carácter humano y emotivo. El estudio de la relación entre las teorías previamente formuladas sobre este tema y los distintos métodos de enseñanza de la música del último siglo nos mostrará cómo la música es capaz de despertar recuerdos y emociones positivas en los niños de 6–7 años de edad. A través de una propuesta de intervención educativa analizaremos las sensaciones producidas por distintas piezas musicales seleccionadas en base a distintos criterios. De este modo, dichas emociones podrán ser posteriormente utilizadas para la resolución de conflictos y la mejora del ambiente de aprendizaje en el aula.

**Palabras clave:** música, educación emocional, inteligencias múltiples, educación primaria.

## ABSTRACT

Emotional Education is an essential part in every human being's full development to have a satisfying emotional life. For this reason, positive emotions have to be promoted in every classroom since the first educational stages, being the use of music the best way to do it due to its human and emotional nature. The study of the relationship between the previous theories and researches about this topic and the various music teaching methods of the last century will demonstrate how music is able to arouse memories and positive emotions in six–seven years old kids. Through an educational intervention proposal we will analyze the sensations produced by different pieces of music selected based on various criteria. Afterwards, those emotions can be used for conflict management and the improvement of the learning environment in the classroom.

**Keywords:** music, emotional education, multiple intelligences, primary education.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	8
JUSTIFICACIÓN .....	10
OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO .....	12
METODOLOGÍA .....	13
PRIMERA PARTE. REFERENTES TEÓRICOS.....	14
1.    CONTEXTO LEGISLATIVO.....	14
1.1.    Ley Orgánica de Educación 2/2006.....	14
1.1.1.    Rasgos generales. ....	14
1.1.2.    Educación Artística Musical. ....	15
1.2.    Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013.....	16
1.2.1.    Rasgos Generales. ....	16
1.2.2.    Educación Artística Musical. ....	17
1.2.3.    Valores Sociales y Cívicos.....	19
2.    MARCO CONCEPTUAL .....	22
2.1.    Desarrollo evolutivo del niño de 6-7 años.....	22
2.1.1.    Desarrollo cognitivo.....	22
2.1.2.    Desarrollo motor. ....	23
2.1.3.    Desarrollo lingüístico. ....	24
2.2.    Desarrollo y educación emocional del niño de 6-7 años.....	25
2.2.1.    Desarrollo socioafectivo.....	25
2.2.2.    Inteligencia Emocional.....	25
2.2.3.    Educación Emocional.....	27
2.3.    Desarrollo y educación musical del niño de 6-7 años. ....	30
2.3.1.    Desarrollo musical y sensorial. ....	30

2.3.2.	Inteligencia Musical.....	32
2.3.3.	Educación musical.....	32
2.3.4.	Métodos de enseñanza de la música.....	34
2.4.	Música y emociones.....	37
SEGUNDA PARTE. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA .....		39
1.	INTRODUCCIÓN .....	39
2.	OBJETIVOS .....	39
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	40
4.	CONTEXTO .....	42
5.	DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	43
5.1.	Clasificación de la música empleada.....	43
5.1.1.	Primer grupo. Música seleccionada en base a las experiencias vividas.....	43
5.1.2.	Segundo grupo. Música seleccionada en base a su carácter positivo.....	44
5.1.3.	Tercer grupo. Música seleccionada en base a los gustos. ....	44
5.2.	Procedimientos de recogida de datos.....	45
5.2.1.	Primer procedimiento según inteligencia corporal o cinestésica. ....	45
5.2.2.	Segundo procedimiento según inteligencia espacial o visual. ....	46
5.2.3.	Tercer procedimiento según inteligencias intrapersonal, espacial o visual y corporal o cinestésica.....	46
5.3.	Primera intervención educativa. ....	47
5.3.1.	Materiales.....	47
5.3.2.	Fases de la intervención. ....	47
5.4.	Segunda intervención educativa. ....	48
5.4.1.	Materiales.....	48
5.4.2.	Fases de la intervención. ....	49
5.5.	Tercera intervención educativa.....	49
5.5.1.	Materiales.....	49

5.5.2. Fases de la intervención. ....	50
6. RESULTADOS .....	51
6.1. Primera intervención educativa. ....	51
6.1.1. Descripción.....	51
6.1.2. Análisis.....	52
6.2. Segunda intervención educativa. ....	53
6.2.1. Descripción.....	53
6.2.2. Análisis.....	54
6.3. Tercera intervención educativa.....	56
6.3.1. Descripción.....	56
6.3.2. Análisis.....	57
TERCERA PARTE. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN .....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	63
ANEXO I .....	69
ANEXO II.....	78
ANEXO III.....	79

## INTRODUCCIÓN

La escuela es quizá el mayor agente socializador de la infancia. Por eso, ésta ha de propiciar el pleno desarrollo del menor, y ello sin olvidarse de una de las partes más importantes en el crecimiento de cualquier niño: el desarrollo emocional. Es por esa razón por la que la educación formal nunca puede estar desvinculada de la dimensión emocional, pues tal hecho supondría la imposibilidad de un completo desarrollo de la personalidad, la autoestima y la identidad de la persona (Sala y Abarca, 2002, p.6). El desarrollo de las emociones del niño hará que éste establezca unos determinados lazos afectivos tanto con personas como con situaciones distintas, lo que influirá en sus futuras relaciones interpersonales y en su propia seguridad y dicha social (Duncan, 2007, p.3). De ahí surge la necesidad de la “honestidad emocional”, siendo definida por Balsera y Gallego (2010, p.75) como el acto de escuchar nuestras emociones. A través de ello, la persona pasa a ser consciente de sus emociones y se presenta al mundo tal y como es, adquiriendo así la habilidad de solucionar problemas emocionales de una manera más fácil, de tomar decisiones, aceptar retos, aprovechar oportunidades, etc.; y desarrollando habilidades relacionadas con el control de las propias emociones, con la integración de lo cognitivo y conductual con lo afectivo (Ramos, 2009, p.207).

Pero, por encima de cualquier emoción en el tiempo de desarrollo afectivo del niño, están aquellas que son positivas, aquellas que implican confianza, motivación, optimismo, etc., pues éstas serán las que ayuden a que el niño mantenga un buen estado de ánimo y buena salud, que disfrute de la vida, que deje de lado el sentimiento de incapacidad, que aumente su rendimiento físico e intelectual, y que se proteja del negativismo, entre otras muchas cosas más. Además, esto influye en la tendencia a ayudar a otros, en hacer sentir mejor al resto de personas, en la dirección de nuestras acciones. De esta manera, su gran importancia reside en la satisfacción y felicidad que cualquier persona tiene ante la vida al encontrarse con la sensación que producen todas las emociones positivas (Sala y Abarca, 2002, p.6; Fernández y Extremera, 2005, p.9). Es aquí cuando volvemos a resaltar el papel fundamental que la escuela tiene en ello. Son los docentes los que tienen el poder de formar a los alumnos en la utilización de técnicas y la adquisición de habilidades de control de las emociones para transformar las emociones negativas en positivas, los pensamientos destructivos en constructivos. Es Ramos (2009, p.234) quien de nuevo, en sus estudios sobre Epstein, nos



habla de ello, haciendo hincapié en el control de las emociones y los estados de ánimo para evitar que ellos te controlen a ti.

Pero todo esto no tendría sentido sin la presencia de la música, pues es a través de ella como podemos sentir emociones puras y ordenar y exteriorizar esos sentimientos de la manera más natural posible. Tal y como nos explican tanto Meyer (1956, p.28) como Kirke, Miranda y Nasuto (2011, p.1), desde el principio de los tiempos siempre se ha creído en la capacidad de la música para suscitar respuestas emocionales en todo aquel que la escucha, y son muchos compositores, filósofos y oyentes los que lo afirman. Son, pues, los procesos musicales los creadores de las connotaciones que cada oyente hace al escuchar una determinada pieza musical, y, por lo tanto, las emociones y sentimientos que de ello surgen. De acuerdo con Lacárcel (2003, p.11), es la música la que, ya sea a través de la escucha, la interpretación o la composición, nos conduce a un control de nuestros estados de ánimo, existiendo por ello una gran necesidad de estimular las emociones positivas y el pensamiento constructivo a través de la música. Este arte desempeña el papel de vehículo de aprendizaje en el control y expresión de las emociones y en la sustitución de aquellas negativas por otras más constructivas.

Una vez más, encontramos un nuevo motivo para realzar la importancia de la música en la escuela, siendo ésta una manera de que los alumnos expresen sus propios sentimientos y logren disfrutar de las emociones positivas en un entorno sano y de una manera productiva. Además, según Román (2012, p.2) son estos hechos lo que hacen la música “humana”.

Igualmente, la escuela ha de proporcionar, tal y como nos recuerda Llopis (2003, p.24), “un espacio de apoyo donde se practique la escucha y la comprensión, y se potencie la expresión de los sentimientos, ya que el poder hablar cuando se sienten mal es de gran ayuda para resolver los conflictos”. La razón para ello se halla en la gran importancia de las emociones positivas en la infancia y de los buenos efectos que la música provoca en el desarrollo tanto físico y motor como cognitivo y afectivo de todos y cada uno de los niños,

Por último, aclarar el uso del masculino genérico a lo largo de todo este Trabajo de Fin de Grado, siendo utilizada la palabra *niños* para referirnos a niños y a niñas, la palabra *alumno* para alumno y alumnas, etc.

## JUSTIFICACIÓN

La razón principal por la que se decidió realizar este trabajo es el deseo de otorgar más importancia a la educación musical y a la emocional. Asimismo, también nos encontramos con el afán de intentar definir las como herramientas fundamentales para el desarrollo de los más pequeños. De esta manera se desea dar un motivo más por el que ambas disciplinas deberían estar presente en todas las aulas y gozar de más horas semanales de las establecidas en el currículo. Además, también se busca justificar por qué es conveniente e interesante que *música y emociones* vayan siempre de la mano en el trabajo en el aula.

Para ello, se pretende hacer una propuesta de intervención profesional para que los niños aprendan a ser conscientes de sus emociones. Esa nueva consciencia implicaría un mejor conocimiento personal y control de sus actos, pudiendo saber así cuáles son las causas y las consecuencias de determinados comportamientos; de esta manera se lograrían relaciones sociales más sanas y una mejor expresión de los sentimientos y deseos (Piriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006, p.8). En particular, se busca fomentar las emociones positivas, pues éstas son las que nos transmiten vitalidad, las que nos hacen ver el lado bueno de cada situación, las que nos llevan a una adecuada socialización, a operar desde la perspectiva del éxito dejando de lado el miedo al fracaso, etc., y eso implica una vida más alegre y una mejor superación de las dificultades que nos podemos encontrar por el camino.

Y todo es posible, entre otras cosas, gracias a la música, pues, como dijo la flautista española doña Magdalena Martínez, “la música es el arte más directo: entra por el oído y va al corazón”. La música es capaz transportarnos a otro lugar, de traer a nuestra memoria eventos y sensaciones vividas, personas, lugares, de despertar en nosotros distintas emociones asociadas a dichas experiencias pasadas, de hacer que nos sintamos identificados con el sentimiento que transmite la asociación de su ritmo y su melodía. La música, como arte que es, ayuda al desarrollo cognitivo, personal y emocional del niño ya que el inconsciente funciona más con imágenes que con palabras razonadas, y estas imágenes son el resultado de la experiencia musical. Además, el uso de la música no sólo nos ayudará a reflexionar sobre las propias experiencias y los sentimientos que éstas nos producen, sino que también nos ayudará a comunicar todo aquello que no podemos expresar con palabras, lo que mejorará nuestras habilidades emocionales (Duncan, 2007, p.5; Balsera y Gallego, 2010, p.74). Por ello, el uso de este arte en el aula es esencial, pues aparte de colaborar en el

aprendizaje de los contenidos de diversas materias del conocimiento, ayudará a la educación emocional de los niños. A través de dicha educación, podremos despertar sus emociones positivas, lo que será beneficioso para su proceso de aprendizaje y para su desarrollo completo en todos los aspectos.

En conclusión, el objetivo de esta propuesta es mostrar la importancia y utilidad de la música en el desarrollo emocional de los niños para un mejor crecimiento de los mismos como personas íntegras, conscientes, responsables y sabias.

## **OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO**

Para la realización de este trabajo, los siguientes objetivos han sido establecidos como punto de partida del mismo y como origen de las futuras conclusiones:

- Revisar y analizar diferentes documentos teóricos para la elaboración de un marco conceptual centrado en la relación entre la música y la educación emocional.
- Realizar una propuesta de intervención educativa para observar y analizar las emociones positivas que produce determinada música en los alumnos de un aula de primer curso de Educación Primaria.

## METODOLOGÍA

El primer paso en la realización de este Trabajo de Fin de Grado fue reflexionar sobre qué tipo de relación establecer entre la música y las emociones. Tras ello, llegó el momento de determinar una serie de objetivos que guiarían el trabajo y de buscar toda la información disponible sobre el tema; de esta manera se redactó una sección de referentes teóricos gracias a la cual conoceríamos las bases sobre las que sustentar la propuesta de intervención educativa.

A continuación, se diseñó dicha intervención educativa de manera que, tal y como propone Rekalde (2011, p.13), fomentase “la indagación de manera activa y la unión e interacción con situaciones del mundo real”, así como la búsqueda y utilización de distintas fuentes de información tales como libros, revistas académicas, bases de datos, etc. En ella se desarrolló la idea de fomentar emociones positivas en niños de 6-7 años a través de la música mediante el diseño de tres sesiones. De igual manera se plantearon los métodos de recogida de datos y elección y clasificación de piezas musicales para dichas sesiones. Posteriormente, la intervención se llevó a cabo en un aula de primer curso de Educación Primaria en el colegio en el que estaban siendo cursadas las asignaturas *Prácticas Escolares III* y *Prácticas de Mención*. Tras la toma de datos, con su subsiguiente análisis, y gracias a los conocimientos adquiridos en la elaboración de los referentes teóricos, se redactaron las conclusiones finales.

Durante el proceso de trabajo se intentó seguir las palabras de De Miguel (2006, pp.14), procurando que los tres modelos metodológicos que él propone estuvieran presentes en el estudio de igual manera debido a la importancia de todos ellos. El primero de ellos (2006, p.12), centrado en la teoría, nos ha permitido “adquirir los conocimientos vinculados a las materias establecidas” para “explicar las relaciones que existen entre los fenómenos objeto de estudio”, todo ello a través de la primera parte del trabajo. El segundo y el tercero, centrados en la práctica y en los proyectos, han posibilitado “la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas” así como “diseñar, aplicar y evaluar un plan para la resolución de una tarea –real o simulada- de tipo profesional” durante la segunda parte del trabajo.

## **PRIMERA PARTE. REFERENTES TEÓRICOS**

### **1. CONTEXTO LEGISLATIVO**

A día de hoy dos leyes educativas conviven en la etapa de la Educación Primaria, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE).

#### **1.1. Ley Orgánica de Educación 2/2006.**

##### ***1.1.1. Rasgos generales.***

La primera ley de educación que nos encontramos implantada en la etapa de Educación Primaria es la LOE. A día de hoy, esta ley, vigente desde el curso académico 2006-2007, rige los cursos pares de esta etapa (segundo, cuarto y sexto), siendo así hasta la finalización del curso 2014-2015. La LOE establece que la finalidad de la Educación Primaria es:

Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

De igual manera, la acción educativa en esta etapa procurará “la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo”. Los objetivos de la Educación Primaria van desde conocer los valores y las normas de convivencia, desarrollar hábitos de trabajo y respetar las diferentes culturas hasta llegar a la adquisición de al menos una lengua extranjera, el desarrollo de las competencias matemáticas y el conocimiento del entorno natural, entre otros. Esta ley continúa comprendiendo la Educación Primaria en seis cursos agrupados en tres ciclos de dos años académicos cada uno. Sus áreas, cuyo carácter es global e integrador, son: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura (y, si la

hubiere, lengua cooficial y literatura), Lengua Extranjera y Matemáticas. Además, en el tercer ciclo se añade el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y, si la Administración así lo dispone, una segunda lengua extranjera. Las áreas que reciben especial consideración a lo largo de la etapa son aquellas con carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos y la acción tutorial debe orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Como principios educativos se establecen el énfasis a la atención a la diversidad para la prevención y refuerzo de las dificultades de aprendizaje, el trabajo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la educación en valores en todas las áreas, y el fomento del hábito de lectura. En cuanto a la evaluación, ésta ha de ser continua y global, teniendo en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de todas las áreas. Además, al finalizar el segundo ciclo de la etapa se tiene que realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias clave alcanzadas por los alumnos; esta evaluación tiene carácter formativo y orientador para los centros, así como informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

### ***1.1.2. Educación Artística Musical.***

Por otra parte también tenemos el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, que define el hecho de “favorecer la percepción y la expresión estética del alumnado y de posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural” como propósito de la Educación Artística a lo largo de esta etapa educativa. Esta área involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético para la formación integral del alumnado. Esto favorece el desarrollo de la atención y la estimulación de la percepción, la inteligencia, la memoria a corto y largo plazo, la imaginación, la creatividad, el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación. Asimismo, esta área se divide en dos: Educación Plástica y Educación Musical, articulándose ambas en dos ejes vertebradores, siendo éstos la percepción y la expresión. De nuestro interés será la Educación Musical, refiriéndose ésta a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas. Aquí, la percepción se refiere a la audición musical, centrándose en el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva durante los procesos de creación e interpretación musical así como en

los de audición de piezas musicales. Por otra parte, la expresión se refiere a la exploración e interpretación musical, desarrollando habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y con la expresión corporal y la danza. También tienen gran importancia el lenguaje musical y los contenidos del teatro. El principal objetivo de la Educación Musical es que los alumnos puedan interactuar con los elementos sonoros de la realidad que les rodea, surgiendo así la necesidad de abordar los contenidos de una manera integradora y facilitando la adquisición de los conocimientos y actitudes. Otros objetivos con los que nos topamos son: indagar las posibilidades del sonido como elemento de comunicación, explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, aplicar los conocimientos en la observación y análisis de problemas de la vida diaria, mantener una actitud de búsqueda e indagación, conocer las posibilidades de los medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conocer y valorar las diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural, desarrollar una actitud de auto-confianza con la producción artística, realizar producciones artísticas de forma cooperativa y conocer algunas de las profesiones del ámbito artístico, entre otros. Asimismo, esta materia se centra en contribuir a la adquisición de distintas competencias clave establecidas por el currículo de Educación Primaria. Éstas son la Competencia Cultural y Artística, la Competencia de Autonomía e Iniciativa Personal, la Competencia Social y Ciudadana, la Competencia en el Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico, la Competencia para Aprender a Aprender, la Competencia en Comunicación Lingüística y la Competencia en el tratamiento de la Información y la Competencia Digital.

## **1.2. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013.**

### ***1.2.1. Rasgos Generales.***

La segunda ley educativa que nos encontramos es la LOMCE. Puesta en vigor en este año académico y situada en los cursos impares de esta etapa, establece que la finalidad de la Educación Primaria es:

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que



contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, ésta seguirá comprendiendo seis cursos y en todos ellos se deben cursar, al menos, estas áreas del bloque de asignaturas troncales: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, y Primera Lengua Extranjera. Las áreas del bloque de asignaturas específicas que se deben cursar son la Educación Física, la Religión o Valores Sociales y Cívicos (dependiendo del tipo de centro escolar y a elección de los padres, madres o tutores legales), y, en función de la oferta educativa establecida por la Administración o por el centro docente, la Educación Artística o una Segunda Lengua Extranjera. En todas estas áreas se trabajan la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional, además de orientar el proceso educativo individual y colectivo del alumnado a través de la acción tutorial y atender especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer y el sexto curso de la Educación Primaria. También se debe poner especial interés en la atención personalizada de los alumnos, así como en la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar. Como ya se ha mencionado antes, esta ley se implantó en los cursos primero, tercero y quinto de Educación Primaria en el curso escolar 2014-2015, implantándose en el curso 2015-2016 en los cursos segundo, cuarto y sexto de la misma etapa.

### ***1.2.2. Educación Artística Musical.***

En cuanto a la Educación Artística, nos encontramos con el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. De nuevo, se determina que esta área debe estar dividida en dos partes: la Educación Plástica y la Educación Musical. En nuestro caso, es la segunda parte la que nos interesa, estando dividida a su vez en otros tres bloques: el primero está referido a la escucha y en él los alumnos indagarán las posibilidades del sonido; el segundo se refiere al desarrollo de habilidades para la interpretación musical; y el tercero comprende el desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.

Por otro lado, nos volvemos a encontrar con la LOMCE, que define esta área como “un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos”. Los objetivos de esta materia se desarrollan en cuatro direcciones fundamentales. En primer lugar, tenemos las capacidades referidas a la educación de los sentidos, al desarrollo de la sensibilidad, a la percepción del mundo y del arte, y con las destrezas y habilidades relacionadas con la observación atenta. En segundo lugar, tenemos las capacidades relacionadas con la creación artística. También podemos encontrar las capacidades que pretenden facilitar la adquisición de la integración lúdica de los códigos artísticos, la experimentación con materiales y técnicas, la iniciación al conocimiento del patrimonio artístico y cultural de Aragón, la alfabetización en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el acercamiento a las profesiones vinculadas a la industria del arte, y el desarrollo de actitudes adecuadas para disfrutar, opinar, ampliar gustos y participar en las comunicaciones artísticas. Por último, todas ellas se engloban en las habilidades y destrezas para lograr la maduración, el crecimiento y el desarrollo personal. De igual manera, cabe mencionar la labor de la Educación Musical para trabajar en el aula y desarrollar en los alumnos todas y cada una de las competencias claves establecidas en el currículo de Educación Primaria.

Con respecto a la manera de impartir esta materia, esta ley establece una metodología activa basada en la participación y en la implicación del alumno en la producción de sus propias obras como garantía de éxito en el aprendizaje de las enseñanzas expuestas que permiten al alumno desarrollar todos sus talentos e inteligencias. Esto favorecerá la integración y libre expresión del alumno, respetando los distintos ritmos de aprendizaje y características personales para lograr una escuela inclusiva. Igualmente, a lo largo del proceso de aprendizaje del alumno se ha de buscar la manipulación de instrumentos, la investigación y experimentación de vivencias artísticas, la comprensión y activación de los procesos mentales, la integración de los lenguajes visual, vocal, corporal, instrumental y dramático. El trabajo de todo ello haría que, junto al lenguaje de las emociones, se experimenten aprendizajes consistentes y motivadores; la interacción de aprendizajes de diferentes áreas, la estimulación de la creatividad, el desarrollo de la psicomotricidad y la motricidad fina, el enriquecimiento de la actividad mental y física, la exploración de la voz, etc. Todo esto favorecerá, además, un mayor disfrute de las artes por parte del alumno durante su tiempo de ocio, así como la mejora de su capacidad de atención, su memoria, sus habilidades manipulativas y su pensamiento crítico y creativo.

Otro aspecto a tener en cuenta en la Educación Musical según el currículo en el que nos hallamos es la estimulación de las Inteligencias Múltiples, promoviendo la comprensión del conocimiento por parte del alumno a través de la elaboración de sus propias producciones y potenciando aquellas para las que presenta mayores capacidades. Igualmente, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación será de gran importancia en el aula para la creación y difusión de nuestras propias producciones musicales, pero no permitiendo nunca que estas tecnologías sustituyan a las experiencias reales manipulativas. Por otra parte, también se favorecerá el trabajo cooperativo y el diálogo a través de proyectos comunes relacionados con la interpretación de canciones, instrumentaciones, dramatizaciones, danzas y escenografías. Por último, se establecen distintos papeles dentro de este proceso de enseñanza – aprendizaje sin los cuales no se podría llegar a la consecución de los objetivos de la Educación Artística: el del alumno, papel primordial en este grupo y cuya implicación y participación activa en el proceso educativo es fundamental; el del docente, profesional planificador, dinamizador y evaluador de sí mismo, del proceso y del alumno, quien para ello contemplará todas las variables y hará consciente al alumno de su progresión; y, finalmente, el de la familia, prolongación de la vida académica que deberá estimular y reforzar las enseñanzas artísticas durante el tiempo de ocio.

### ***1.2.3. Valores Sociales y Cívicos.***

De nuevo nos volvemos a encontrar con el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, que establece nuestra segunda materia de interés, Valores Sociales y Cívicos, como un área de valía fundamental para las personas en una sociedad democrática que garantiza el derecho universal de los niños a recibir una educación que desarrolle al máximo sus posibilidades, los forme en el respeto de los Derechos Humanos y libertades fundamentales y los prepare para asumir una vida responsable en una sociedad libre y tolerante con las diferencias. Esta área incita a la reflexión para construir un autoconcepto ajustado y una buena autoestima, así como al fomento de la empatía, el positivismo y el respeto. De esta manera se orienta a los alumnos para resolver los conflictos de forma reflexiva, anteponiendo las emociones positivas para que éstas no perjudiquen en dicha resolución. Esto les ayuda a enfrentar problemas, tomar decisiones y generar alternativas personales.

De igual manera, la LOMCE establece esta nueva asignatura en el currículo a través de tres bloques de contenido. En el primer bloque se recogen aquellos contenidos que tratan sobre la identidad y la dignidad de la persona, resaltando la importancia de la escuela en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, partiendo del conocimiento de uno mismo, la autoestima, la afectividad y la autonomía personal. El segundo bloque recoge aspectos sobre la comprensión y el respeto de las relaciones interpersonales para una buena comunicación con los demás. En el último bloque se trabajan los aspectos de la convivencia y los valores sociales, mediante los cuales se trabaja la capacidad de la persona para transformar las ideas en actos, la creatividad, la innovación y la toma de decisiones. Por otro lado, el área de Valores Sociales y Cívicos se centra en trabajar todas las competencias clave establecidas en el currículo de Educación Primaria para su posterior aplicación en la vida cotidiana de los alumnos, pero, como es lógico, basando todos sus objetivos en la consecución de la Competencia Social y Cívica. Asimismo, la metodología ha de ser activa y ha de favorecer la experimentación del alumno y el desarrollo de todos sus talentos e inteligencias, mejorando sus relaciones interpersonales y el análisis, expresión e interpretación de los propios pensamientos, sentimientos y acciones en distintos contextos sociales y culturales. También se debe tener en cuenta la gran diversidad de las aulas, por lo que se establece que la práctica docente debe contar con un amplio abanico de estrategias para que se alcancen los estándares de aprendizaje a la vez que se respetan los distintos estilos de aprendizaje, capacidades, actitudes y valores culturales. Igualmente, también se fija la importancia de tener en cuenta la edad madurativa del niño tanto a nivel emocional como cognitivo, por lo que todas las actividades vinculadas al área deben partir de aprendizajes previos y experiencias muy cercanas que permitan al alumno sentirse seguro para construir las bases para una interacción social y personal positiva.

También se considera clave el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas de acceso al conocimiento y como ocasión para la enseñanza de un uso responsable de las mismas. Es importante además la conexión entre disciplinas para un aprendizaje integral y completo de esta área, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad del mundo exterior que el niño percibe y del que aprende. En relación a ello, se sugiere una colaboración con la Educación Artística a través de “proyectos en común que supongan la expresión creativa de las conclusiones a las que los alumnos llegan tras trabajar determinados contenidos”. Todo ello se supone que debe fundamentarse en la

relación entre el progreso personal y el académico, en el equilibrio entre afectividad y aprendizaje del que dependen las bases de esta etapa educativa.

En el caso del área de Valores Sociales y Cívicos, es bastante probable que ésta no se encuentre en todos los centro educativos. Por lo tanto, si ese es el caso del nuestro, hemos de ser conscientes de que los contenidos y valores de la misma se pueden trabajar de manera implícita a través de otras áreas del currículo.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1. Desarrollo evolutivo del niño de 6-7 años.

#### 2.1.1. *Desarrollo cognitivo.*

Nos situamos en el periodo preoperacional del desarrollo cognitivo infantil, en la etapa prelógica o intuitiva más concretamente. Según Flavell (1981, p.168) y Pulaski (1989, p.209) en sus estudios sobre la psicología evolutiva de Jean Piaget, el pensamiento propio de esta etapa es sumamente concreto, estático, inmóvil, y constituye una incursión social en un terreno nuevo y desconocido para el niño. Asimismo, el periodo preoperacional está caracterizado por el egocentrismo del menor en relación con las representaciones, estando éste a medio camino del pensamiento adulto pero manifestando aún incapacidad para mostrar empatía, lo que hace que no busque manera alguna de justificar su punto de vista. También está caracterizado por la ausencia de equilibrio entre asimilación y acomodación en su organización tanto cognoscitiva como afectiva, razón por la cual el infante tiende a ser inestable y cambiante. Por otra parte, el pensamiento representacional se irá desarrollando conforme éste comience a reflexionar sobre la organización de sus propios actos. El niño que se encuentra en este periodo del desarrollo tiene una concepción animista del mundo que le rodea, no distinguiendo entre realidad y juego como ámbitos cognoscitivos diferentes, pero desarrolla su pensamiento conceptual gracias a las imágenes creadas y signos lingüísticos utilizados durante dicho juego. De acuerdo con Langer y Killen (1998, p.223), a los 6-7 años el aprendizaje tiende a ser por imitación debido a la reproducción activa que hacen aquellos menores de dicha edad de gran parte de los hechos externos a ellos, sirviéndoles éstos de modelo para futuras estructuras cognitivas y conductuales tanto internas como visibles; este mismo aprendizaje por imitación los sitúa en la etapa de “la comprensión de los agentes reflexivos”, durante la cual tienden a emular los gestos y actitudes de los adultos más cercanos y a interpretar todos los actos como intencionados, llevándoles esto a adquirir poco a poco las competencias sociales necesarias para integrarse en la sociedad. La imposibilidad para distinguir entre significativo y significado en la llamada “función simbólica” es otra de las características más conocidas del periodo preoperacional, siendo así el niño incapaz de evocar una palabra o imagen que simbolice un hecho ya ausente que ha vivido con anterioridad. También existe una tendencia clara a centrar su atención en un solo rasgo del objeto que está observando, lo que distorsiona el razonamiento, y sus conceptos y percepción de la moralidad y justicia son primitivos. En relación al aspecto formal, Langer y Killen nos

cuentan que el niño es cada vez más capaz de resolver pruebas de juicio con éxito y centrarse en una tarea especificada aplicando la “inteligencia adaptada”, construyendo de esta manera su camino hacia las operaciones concretas.

### ***2.1.2. Desarrollo motor.***

Siguiendo los estudios de Jean Piaget sobre el desarrollo evolutivo de la infancia, son los hermanos Carrasco Bellido (2007, p.38, 44) los que nos hablan esta vez del desarrollo motor del niño en el periodo preoperacional. Durante esta etapa, la noción del cuerpo está aún muy subordinada a la percepción que el niño tiene de él. Asimismo, la lateralidad ha llegado a su completo desarrollo, así como la identificación y el afianzamiento de la preferencia lateral, haciendo, por ejemplo, que el alumno escriba con una mano o con otra. Este hecho también hace posible que el menor sea consciente de la orientación de su cuerpo en el espacio, siendo su cuerpo las referencias de orientación espacial: arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda. De igual manera, los procesos perceptivo-cognoscitivos implicados en las tareas motrices inician su desarrollo: tiempo de reacción, toma de decisiones, discriminación perceptiva, atención, memoria, creatividad, etc., mejorando el rendimiento en las tareas de fuerza, velocidad, resistencia, motricidad fina, equilibrio y agilidad.

Por otro lado, nos encontramos con los patrones motores fundamentales: marcha, carrera, salto, lanzamiento, recepción, golpeo, pateo del balón y flotación. Con respecto a estos patrones, podemos percibir el desarrollo motor del niño y la aparición de diferentes características tales como menor tiempo de apoyo y mayor propulsión en la carrera; movimiento integrado de brazo, piernas y tronco en el lanzamiento; seguimiento visual del móvil desde el inicio de la trayectoria y buena coordinación motriz y temporal en la recepción; participación coordinada del tronco en el pateo del balón; e incorporación de patrones técnicos, movimientos simétricos y coordinados, buen nivel de apnea, movimientos coordinados con la respiración y alto nivel de resistencia a la hora de permanecer en el agua en la flotación.

### ***2.1.3. Desarrollo lingüístico.***

A los 6-7 años de edad el niño manifiesta una madurez neuropsicológica suficiente para el aprendizaje y el desarrollo de un lenguaje cada vez más abstracto, pudiendo percibir la lectura como un todo (Castañeda, 1999). Dicha madurez es expresada por preguntas o comentarios correspondientes a la “segunda edad interrogadora”, en la que el niño ya es capaz de utilizar una media de dos mil palabras y cuya estructura y forma del lenguaje ya son completas (Sánchez Loya, 2002, p.66).

Así pues, son Molina, Ampudia, Aguas, Guasch y Tomás (1998, p.8) quienes nos sitúan al niño de esa edad en el periodo lingüístico. El léxico aumenta cada vez más, llegando el dominio completo de la tercera persona y de los posesivos a los 7 años. La distinción de género y número en los pronombres es clara y el uso de los tiempos y modos verbales, mejor, aunque no en condicionales y subjuntivos. Aparece el uso de oraciones coordinadas, subordinadas y yuxtapuestas, aunque los verbos utilizados no se siempre se ajusten correctamente a ellas. Asimismo, también hace uso de algunos complementos del verbo y de frases de relativo. En cuanto a la fonología, esta etapa supone una “culminación del repertorio fonético”, llegando a adquirir los sonidos problemáticos a nivel productivo y a usar palabras cada vez más largas. Según González, Martín y Núñez (2004, p.11), los niños de 6-7 años deben ser capaces de:

Leer y contar historias que conocen bien, utilizar varias maneras de ayudarse a leer una historia, como leer de nuevo, predecir lo que va a suceder, hacer preguntas o usar las pistas que hay en los dibujos, decidir por su propia cuenta cómo utilizar la lectura y la escritura para varios propósitos, leer algunas cosas en voz alta sin dificultades, identificar nuevas palabras usando combinaciones de letras y sonidos, partes de palabras y su comprensión del resto de la historia o texto, identificar un mayor número de palabras de vista, deletrear y representar los sonidos más importantes en una palabra al tratar de escribirla, escribir sobre temas que tengan gran significado para ellos e intentar usar puntuación y letras mayúsculas.



## **2.2. Desarrollo y educación emocional del niño de 6–7 años.**

### **2.2.1. *Desarrollo socioafectivo.***

Alcázar (2011, p.1) nos habla del periodo preoperacional como una etapa de cambio y transición en el que los niños aumentan su resistencia física y su sentido del ritmo, poseyendo control de todos sus movimientos. En cuanto al desarrollo emocional durante este periodo, el niño sigue teniendo la necesidad de estar en compañía de los demás pero comienza a gozar de más iniciativa y deseo de hacer las cosas a su manera. Sigue basándose en sus propias normas para juzgar cualquier acto suyo o de sus seres cercanos, aunque cada vez recurre más a los adultos para pedir consejo. Su noción de lo bueno y lo malo está relacionada con aquello que es aceptado por sus personas de referencia (padres, abuelos, profesores...), y su autonomía crece, aunque anímicamente sigue dependiendo de su madre sobre todo. Ahora el carácter del niño se está forjando, adoptando éste poco a poco las virtudes humanas que le caracterizarán. De acuerdo con los estudios de Ocaña y Martín (2011, p.19) sobre el desarrollo socioafectivo, el niño superará el egocentrismo que lo ha ido caracterizando hasta ahora conforme la etapa prelógica o intuitiva vaya evolucionando, naciendo así la cooperación con sus compañeros y avanzando hacia el juego grupal de reglas; el niño será cada vez más capaz de lograr acuerdos, organizar grupos, mantener amistades, practicar nuevas habilidades sociales adquiridas, etc. Según nos siguen mostrando Ocaña y Martín, aparecerán tres nuevas habilidades sociales que contribuirán en su desarrollo emocional: “expresar emociones a compañeros, influir y ser influido por los compañeros, y tener interés por competir con iguales”. Conforme este desarrollo vaya teniendo lugar a lo largo de esta edad, el niño comenzará a tener la capacidad de hacer inferencias sobre la conducta del resto de personas, apareciendo así la empatía ausente nombrada en el párrafo anterior, logrando así ponerse en el lugar del otro para resolver conflictos, pero seguirá sin diferenciar de manera clara entre sus propios sentimientos y los del resto.

### **2.2.2. *Inteligencia Emocional.***

Una propuesta defendida por Howard Gardner es la de la existencia de inteligencias múltiples e independientes unas de otras, y entre ellas se encuentra la Inteligencia Emocional, definida por Lacárcel (2003, p.10) como:

Un conjunto de habilidades como el control de los impulsos, el entusiasmo, la perseverancia, la capacidad de motivarse a uno mismo, la empatía, la agilidad mental, etc.; es una forma de actuar con el mundo que tiene en cuenta los sentimientos.

Esta inteligencia contribuye al desarrollo de capacidades tanto cognitivas como sociales, siendo un vínculo entre los sentimientos y los impulsos, vehículo de la emoción. Además, también supone una habilidad para comprender emociones propias y de otras personas, así como para regularlas, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Fernández y Extremera, 2005, p.6). Esta habilidad implica el reconocimiento y categorización de los sentimientos con anticipación, así como una visión de las causas de esos sentimientos y las consecuencias que tendrán, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras y la intensificación de las positivas a la vez que la moderación de las negativas. Por otra parte, Ramos (2009, p.194) nos relata cómo esta habilidad también consiste en dar significado a las distintas experiencias vividas para mejorar la autoestima y autoconfianza del individuo, estableciendo así una relación adecuada entre sentimientos, pensamientos y comportamientos. Todo esto supone una regulación de nuestro estado de ánimo y un desarrollo de nuestras habilidades emocionales, de nuestra capacidad intelectual. Con respecto a la Inteligencia Emocional, Ramos (2009, p.195) sigue aportándonos más información, recurriendo esta vez a sus estudios de Salovey y Mayer, mostrándonos así cinco competencias o dominios principales de esta inteligencia, siendo éstos el conocimiento de las propias emociones, la autorregulación, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales. En relación a esto, también se establecen otras competencias en base a la forma de atender las emociones propias, siendo éstas el autoconsciente emocional, el descontrol emocional y la aceptación resignada del estado emocional. Asimismo, el concepto de “afrontamiento emocional” se referiría a la anteriormente nombrada capacidad para manejar los sentimientos negativos, teniendo bajos niveles de estrés aquellas personas que gozaran de esta capacidad y siendo más capaces de controlar todo tipo de situaciones sociales. Por otro lado, Balsera y Gallego (2010, p.75) nos recuerdan que la autoconciencia de nuestras emociones es también un factor muy importante a la hora de reconocer y manejar las emociones propias, expresando así los sentimientos de la manera adecuada y aprendiendo de ellos mientras actuamos de manera inteligente. Finalmente y en relación a la Inteligencia Emocional, cabe destacar la Inteligencia Interpersonal, producto de Howard Gardner que, según Ramos (2009, p.52), “se concibe como el conjunto de nuestras habilidades para las comunicaciones y las relaciones con los demás y facilita entendernos con distintas personas”.

Ésta forma parte de la Inteligencia Emocional ya que hace que orientemos y desempeñemos de modo satisfactorio las labores de nuestra vida diaria. Asimismo, dentro de la Inteligencia Interpersonal nos encontramos con las Inteligencias Sociales y Afectivas que proporcionan las capacidades del individuo para adaptarse a distintas situaciones cambiantes que generan determinados estados de ánimo y conflictos emocionales. Ambas inteligencias operan conjuntamente y permiten que la persona se relacione de manera socialmente adecuada y canalizar los sentimientos en beneficio común.

### ***2.2.3. Educación Emocional.***

Un aspecto de gran importancia en el desarrollo de los niños es el estado emocional de los mismos y la educación emocional que reciben. Estas emociones son expresiones de las experiencias vividas tanto de manera positiva como negativa, por lo que una buena educación de los sentimientos para su autorregulación es esencial en el desarrollo socioafectivo del niño (Llopis, 2003, p.22). De acuerdo con Lacárcel (2003, p.6), estos sentimientos, esta afectividad, son el contenido básico de nuestra conciencia y nuestra actividad psíquica. Por ello, la educación en la escuela ha de sobrepasar los límites de la enseñanza de habilidades meramente cognitivas, resaltando la importancia del aprendizaje de aspectos emocionales y sociales que ayudarán a los alumnos a resolver sus problemas y a adaptarse de manera más eficiente al medio (Fernández y Extremera, 2005, p.3). Este aprendizaje permitiría al niño ser consciente de sus propias emociones, lo que le ayudaría a saber cómo se siente y a regular aquellas que sean desagradables; el desarrollo emocional y la diferenciación de las emociones irá teniendo lugar conforme el desarrollo cognitivo del niño vaya avanzando (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007, p.3). Dicha enseñanza resulta también prioritaria a la hora de enseñar habilidades y estrategias sociales para entender y aceptar su mundo emocional y las reacciones que las emociones producen tanto en él como en el resto de personas, así como anticipar emociones para ver si le interesan o no. Este mismo aprendizaje tendrá lugar siempre con la ayuda del adulto, aprendiendo así a interpretar el lenguaje verbal y no verbal y ampliando su vocabulario emocional, lo que a su vez impulsará el desarrollo de la empatía. Esta necesidad de educar emocionalmente está íntimamente ligada a la capacidad de control del nivel de autoestima y la motivación, siendo aspectos fundamentales en la calidad de vida del niño. Dicho control, además, hace que éste se sienta mejor consigo mismo y sea socialmente más competente. Por otro lado, autores como Duncan (2007, p.1) insisten en la

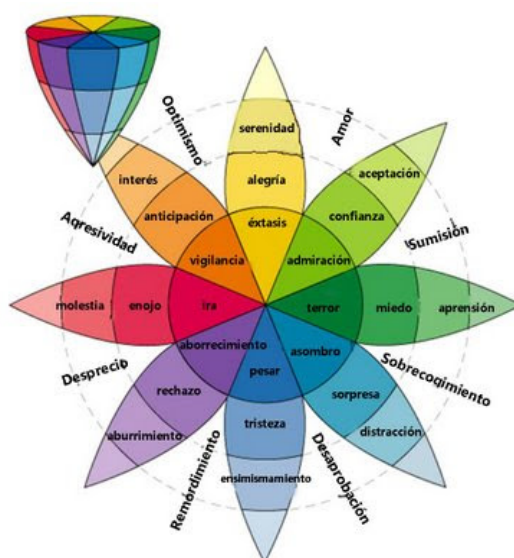
importancia de saber controlar y expresar emociones adecuadamente para comunicar de mejor manera las palabras, pues éstas nos ayudan a expresar mucho más que el discurso solo. Estas emociones favorecen también la expresión de aspectos de nuestro inconsciente, proporcionando así un puente entre los procesos racionales e irracionales, y se convierte en algo fundamental para movilizar los sentimientos de otras personas a la hora de generar una satisfacción de las necesidades humanas; todos estos procesos influyen en el pensamiento, toma de decisiones, relaciones sociales, acciones, etc., de todas las personas. En el mismo camino, Scherer (2010, p.4) nos enseña cómo las emociones varían dependiendo de las personas que las sientan y de sus experiencias vividas, influyendo esto en distintos procesos cognitivos implicados en el desarrollo del niño tales como atención, memoria, resolución de problemas, preferencias, etc. Otra razón por la que educar en emociones es de tipo preventivo se encuentra en el creciente auge de trastornos depresivos y de ansiedad en la que diferentes emociones se hallan implicadas tanto en forma de consecuencias como de causas. Dichos trastornos se deben a las dificultades de nuestro sistema emocional a adaptarse a las exigencias del mundo en el que vivimos (Sala y Abarca, 2002, p.5). La etapa de Educación Primaria es muy importante en el desarrollo del menor, por lo que si se prescinde de la educación emocional, el desarrollo socioafectivo de los niños no podría alcanzar una completa estabilidad, y tal y como dicen Balsera y Gallego (2010, p.21), “las emociones son importantes porque son impulsos que nos mueven a actuar”.

Diversos autores han definido y clasificado las emociones sentidas en distintas ocasiones y que pretendemos educar en la escuela. Por su parte, Ramos (2009, p.194) nos muestra la alegría, la tristeza, la ira o enfado, la sorpresa, el miedo y el desprecio o asco como “emociones básicas o innatas”, mientras que Soldevila et al. (2007, p.3) nos presentan la clasificación hecha con anterioridad por Bisquerra, según la cual:

Aparte de clasificar las emociones en positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión), ambiguas (emociones como esperanza, compasión y sorpresa) y estéticas (las inducidas a través de distintas manifestaciones artísticas), también pueden clasificarse en básicas o primarias (alegría, ira, miedo, tristeza) y complejas o secundarias (vergüenza, ansiedad, orgullo, celos).

Otra perspectiva sobre el tema es la de Plutchik (2009, p.198), quien define las emociones como formas de expresión que juegan un papel fundamental en el proceso de

adaptación de los seres vivos a su entorno. En consecuencia, las emociones tienen una función adaptativa. Este autor establece ocho emociones básicas, siendo éstas la alegría, la confianza, el miedo, la sorpresa, la tristeza, el disgusto, el enojo y la anticipación, mientras que el resto de emociones son estados mixtos derivados de la combinación de las primarias. Asimismo, cada emoción tiene un propósito distinto, como, por ejemplo, el propósito de protección en el miedo, la reproducción en la alegría, la orientación en la sorpresa, etc. Además, Plutchik creó su propia rueda de las emociones, según la cual cada emoción varía su intensidad y tiene su opuesta, siendo completamente imposible sentir emociones opuestas simultáneamente. Como vemos en la imagen, cada emoción está enfrentada a su opuesta, variando además su grado de intensidad (pudiéndolo notar en la distinta intensidad del color de sus pétalos). De igual modo también podemos apreciar los sentimientos resultantes de la combinación de dos emociones contiguas; por ejemplo, el resultado entre alegría y confianza es el sentimiento de amor, mientras que de la confianza y el miedo resulta el sentimiento de sumisión.



Rueda de las emociones de Robert Plutchik (2009). Recuperada de <http://kliquers.org/tutores/plutchik/>

Por contra, otros autores como Soldevila et al. (2007, p.3) destacan el hecho de que sí que podemos sentir dos emociones opuestas y diferentes de forma paralela ante una misma

situación, denominándose esto, tal y como mencionan en su estudio sobre Palacios, Marchesi y Coll, “ambivalencia emocional”.

Como conclusión a este apartado, cabría destacar la posibilidad de que ambos casos se dieran, es decir, que, dependiendo de la situación, una persona pudiera ser capaz de sentir dos emociones distintas a la vez o de sentir solamente una de ellas. Por esta razón, sigue siendo importante la educación de nuestras emociones, ya que ésta será la que nos enseñe cómo saber llevar ambas situaciones de la manera adecuada y cómo darle más importancia a aquellas emociones que sean positivas para poder manejar mejor dicha circunstancia.

### **2.3. Desarrollo y educación musical del niño de 6-7 años.**

#### ***2.3.1. Desarrollo musical y sensorial.***

Según Ramos (2009, p.7), el niño de 6-7 años se encuentra en:

Una etapa básica para la consolidación de las capacidades y destrezas relacionadas con el ritmo y la melodía, a la vez que incluyen el desarrollo de capacidades que posibilitan el descubrimiento de otras dimensiones del discurso musical, particularmente del sentido armónico y estilístico.

Durante este tiempo, nos cuenta Ramos, el niño también hace progresos en el canto afinado, percibiendo mejor la música tonal que la atonal así como la consonancia y la disonancia. A esta edad el niño se encuentra en la fase de la expresión, caracterizada por la imitación del entorno sonoro y en la que la expresividad personal se manifiesta mediante una clara tendencia a la expresión vocal. A lo largo de esta etapa, surge una predisposición al uso de figuras rítmicas y patrones métricos tomados del entorno, lo que hace que sus composiciones sean más previsibles. Durante este periodo los sentidos se van desarrollando poco a poco a través de la educación audio-perceptivo sensorial, siendo la interpretación de canciones y los juegos de discriminación básicos para su desarrollo. Además, el uso de las canciones colabora con el desarrollo socioafectivo del niño. Por otro lado, éste comienza a diferenciar sonidos, ruidos, distintos tonos, timbres e intensidades, a expresar la música con su cuerpo y a través del dibujo, y a identificarse con canciones que posteriormente cantará e incorporará al juego. Igualmente, Lafarga (2009, p.4) nos enseña cómo el desarrollo musical

evoluciona paralelamente al desarrollo lingüístico. A esta edad, los niños ya poseen la capacidad de crear sus propias canciones y reproducir otras propias de su cultura, emergiendo a la vez la preferencia por pasajes musicales en cuanto al desarrollo armónico nos referimos. A la vez, el niño irá adquiriendo la habilidad de hablar de manera gramaticalmente correcta con oraciones compuestas y más complejas y de conversar sobre experiencias personales. Por otro lado, Lacárcel (1992, p.13) nos indica que el trabajo del niño durante su desarrollo musical forma aparte de un proceso artístico, adquiriendo éste un sentido de competencia. Cuando un niño de 6-7 años escucha dos fragmentos distintos de la misma melodía tiende a juzgar que pertenecen a piezas musicales diferentes si éstos no son continuos o casi idénticos, justificando su respuesta a través de la discriminación de ciertos parámetros como alto - bajo, fuerte - débil, rápido - lento, etc. Lacárcel nos indica, como conclusiones de distintos estudios sobre “la percepción de las carencias y tonalidad”, que los niños de esta edad ya pueden percibir “la bondad de la tríada tónica como un final, mostrando que podían detectar los cambios en tales finales más fácilmente que los cambios que no afectaban a la tríada tónica”, así como cambios de claves en melodías conocidas. Del mismo modo también nos destaca la importancia de que los niños vivan el ritmo a partir de experiencias corporales y análisis de las sensaciones que las piezas musicales les producen. Éstos comienzan a desarrollar la habilidad de moverse a ritmo de canon, copla, estribillo, lied y rondó entre otros a la vez que manipulan distintos instrumentos de percusión, resultando la actividad muy atractiva para ellos. Todo esto implica una carga afectivo – emocional en el menor, no habiendo por otra parte diferencia entre sexos e inteligencia para el desarrollo musical.

Por otra parte, Galera (2014, pp.1-5), en su investigación sobre la teoría de Edwin Gordon sobre el aprendizaje musical, nos enseña cómo ese desarrollo está influido por el entorno del menor, por el contexto musical al que éste está expuesto hasta los nueve años de edad. Durante este periodo de tiempo el niño va desarrollando su habilidad musical y, a los 6-7 años, “el niño o la niña es capaz de coordinar con cierta precisión sus movimientos y respiración durante las canciones”; además, “el niño comienza a dar significado y a generalizar en relación a los componentes musicales (tal y como ocurre en el lenguaje verbal)”.

### **2.3.2. *Inteligencia Musical.***

Otro concepto de gran importancia en este ámbito, siguiendo la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, es el de Inteligencia Musical, que atiende a la capacidad de reconocer patrones tonales, ritmos y sonidos con gran sensibilidad (Ramos, 2009, p.53). Esta inteligencia, consiste, además, en la habilidad para el uso de instrumentos musicales, canto, composición e interpretación de obras musicales, expresar sentimientos y emociones a través de la música. La habilidad musical surge muy temprano, pues incluso los fetos oyen, y aquellas personas que más tarde la desarrollan tienen la capacidad de “pensar con el sonido”, manifestándose de diferente manera en cada una de ellas. Esta inteligencia está basada en varios componentes: el afectivo, el sensorial y el formal, referentes a las relaciones, a las sensaciones producidas por la audición de la música y elementos formales de la misma.

Según Gardner (1987, p.5), esta inteligencia es la que hace que los alumnos se sientan “atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías” y disfruten “siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente”. Igualmente, manifiesta que “la persona alta en inteligencia musical tiene la habilidad de expresar emociones y sentimientos a través de la música”. Dicha destreza también hace que se aprenda mejor utilizando la música, es decir, escuchándola de fondo, tarareando, relacionando conocimientos con canciones, interpretando música, etc.

### **2.3.3. *Educación musical.***

Algo de suma importancia en el desarrollo y crecimiento de los niños es la presencia de la música, pues con ella no sólo expresamos ideas, sino también sentimientos, además de ser una vía de comunicación usada por todos (Llopis, 2003, p.29). Y es así, pues siguiendo las palabras de Seashore (2006, p.39), “la música, tanto en la mente del compositor como en la del que la escucha, no existe sólo en forma de sonido, sino en imágenes, ideas, pensamientos y emociones”. En el desarrollo personal de todos y cada uno de los niños la música, al igual que otros tipos de arte, representa un papel importante a la hora no sólo de expresar emociones y comunicarse, sino también como acercamiento a otras facetas humanas y como vehículo de aprendizaje en cualquier área del conocimiento (Casas, 2001, p.1). La música afecta tres aspectos diferentes: el fisiológico, el afectivo y el mental; será a través de



su enseñanza la manera de solucionar distintos problemas surgidos en cualquiera de esos tres ámbitos. Siguiendo ese camino, es la sensibilidad afectiva la que despierta cuando el niño pasa del acto pasivo de oír al de escuchar ya que el sonido tiene un poderoso dominio sobre la afectividad. El trabajo musical adecuado con el infante puede despertar las *autoestimas afectiva, social, académica y estética*, lo que hará que éste reconozca su valor personal, fortalezca el sentido del trabajo cooperativo y el respeto por los demás, aproveche sus potencialidades, sea perseverante y asuma responsabilidades. Además, Lacárcel (2003, p.9) anatómicamente hablando, nos cuenta que las sensaciones producidas por la música van directamente a parar al diencéfalo, zona del cerebro donde también se recogen todas las emociones sentidas, por lo que la melodía afecta a la vida emocional y afectiva de la persona, adquiriendo así significado y despertando distintas emociones al escucharla; siguiendo sus mismas palabras, podemos decir que “la música estimula los centros cerebrales que mueven las emociones y siguiendo un camino de interiorización, nos puede impulsar a manifestar nuestra pulsión, nuestro sentimiento musical, o dejarnos invadir por la plenitud estética que nos hace felices”. Como ya hemos dicho antes, este arte colabora en el desarrollo psíquico y emocional del niño, proporcionándole el equilibrio necesario para alcanzar el grado adecuado de bienestar; escucharla e interpretarla desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de análisis. Además, al escuchar los sonidos de la música nacen el ritmo, la melodía y la forma musical en el niño a la vez que disciplina la mente y las emociones, desarrolla hábitos de atención y agudiza la capacidad de concentración. La música ayuda también al desarrollo psicomotriz, provocando actividad motriz y situaciones de integración, siendo el ritmo el elemento clave en ello. Uno de los aspectos claves del medio musical es el canto, la modulación de la voz, el instrumento musical más antiguo, la primera manifestación emocional de cualquier recién nacido. El canto es uno de los medios de expresión musicales que ayuda al niño a descubrir su propio cuerpo, establecer la dinámica de la actividad cerebral, despertar la actividad motriz y emocional y producir satisfacción y autorrealización. Además, tal y como nos cuenta Conejo (2012, p.3):

La música cumple una función muy importante en el desarrollo socioafectivo del niño al enseñar a diferenciar roles y definir responsabilidades, lo capacita para una mayor y mejor participación en el aula, en la relación con los compañeros y hasta con los mismos adultos al compartir o interactuar con ellos a través de juegos y actividades musicales (canto y ejecución instrumental), dirigidas fundamentalmente a ejercitar destrezas.

De la mano del canto viene la canción, que según Corredor (2010, p.5), “constituye una de las bases sobre las que se apoya la educación musical ya que en ella se sintetizan todos los elementos de la música; y además, con ella se puede educar la voz, el oído y el ritmo”. Asimismo, también afirma que ésta “sirve para profundizar o reforzar contenidos que se trabajan en el aula”. Por otro lado, en su estudio sobre Willems nos muestra la lista de tipos canciones que éste hace sobre aquellas que intervienen en la educación del niño: canciones populares tradicionales, que provienen del hogar y son la construcción de la base auditiva; canciones preparatorias para la práctica instrumental; canciones sencillas para principiantes, con pocas notas y pequeños saltos; canciones mimadas, que establecen “un vínculo entre el sentido de las palabras y la mímica (el rostro y el cuerpo ayudan a que la canción adquiera vida)”; y, por último, canciones ritmadas, cuyo objetivo es “desarrollar el instinto del ritmo musical basado en el movimiento natural (que parte del impulso físico)”. De esta manera, el uso de canciones facilita la transmisión de conocimientos musicales a los alumnos y el aprendizaje de distintas áreas del conocimiento, aparte de ser un gran agente socializador y de expresión de sentimientos.

De igual forma, Conejo nos sigue mostrando cómo la música también motiva la aceptación del niño de todo cuanto le rodea, le otorga seguridad al ubicarse en el tiempo y en el espacio, le sensibiliza frente al arte y le permite descargarse y relajarse. Y no sólo eso, sino que también promueve la participación activa del niño en diversos aprendizajes a través de la vivencia de la música, favorece la iniciativa, impulsa su vida interior, atenúa tensiones, plantea interrogantes, etc. (Vílchez, 2010, p.6). Igualmente, Poch (2001, p.9) ya nos advierte de que “la música no puede ser considerada, jamás, como un lujo, como algo superfluo, o para llenar un tiempo”, ya que ésta es un arte que actúa sobre el ser humano en su totalidad inmediatamente, llegando a todos, uniendo a las personas al estar presente en todos los momentos importantes de sus vidas, paliando carencias afectivas, etc.

#### ***2.3.4. Métodos de enseñanza de la música.***

A lo largo de la historia, la educación ha ido evolucionando al mismo tiempo que lo hacía la sociedad; así pues, nos encontramos con la evolución de la educación musical. Hemsy de Gainza (2004) nos muestra la evolución pedagógica de la música a lo largo del

siglo XX en distintos países, haciendo así la siguiente clasificación de los precedentes de la educación musical actual:

#### Primer periodo. Métodos precursores

Anteriormente ya se conocía en Europa el método de la *Escuela nueva* o *Escuela activa*, la cual se centraba en la personalidad y las necesidades del alumno, pero es entre 1930 y 1940 cuando nos encontramos con los métodos *Tonic – Sol – Fa* (Reino Unido) y *Maurice Chevais* (Francia), en los que se utilizan los signos de la mano, las sílabas rítmicas y “la fonomimia en la didáctica del canto en el nivel inicial”.

#### Segundo periodo. Métodos activos

Durante los años 40 y 50 destaca E. Jacques Dalcroze, músico y educador suizo creador de la *Euritmia*, la cual se focalizaba en el movimiento armonioso y la búsqueda de la belleza para expresar los estados de ánimo. De igual manera surgen las aportaciones de Edgar Willems y Maurice Martenot, cuyas pedagogías coincidirán con la de E. J. Dalcroze.

En la misma época pero en distinto continente, John Dewey, filósofo y educador estadounidense, “proclama la necesidad de una educación para todos, la democracia en la educación (la enseñanza debía cambiar para que todo el mundo pudiera tener la posibilidad de aprender)”, influenciando así a distintos pedagogos musicales tales como James Mursell.

#### Tercer periodo. Métodos instrumentales

Los métodos por excelencia de este periodo (1950 – 1960) son los del alemán Carl Orff, del húngaro Zoltán Kodály y del Japonés Suzuki, centrados en los conjuntos instrumentales, la voz, el trabajo coral y la enseñanza del violín. Durante estas décadas, se pasará del interés por el educando al interés por el ser humano y su relación con la música, y a aquel por la producción de piezas orientadas a la estimulación de la ejecución grupal de instrumento, voz y cuerpo. Con estos métodos aprendemos a valorar el folclore como pieza

imprescindible en la educación musical y, a raíz de ello, se publican los primeros cancioneros de canto popular.

Este periodo fue bautizado como “idealista” dentro de la educación musical, siendo las instituciones musicales nacionales e internacionales lideradas por destacadas personalidades del campo musical de aquella época.

#### Cuarto periodo. Métodos creativos

En las décadas de los 70 y 80, el profesor comparte la creatividad con sus alumnos, apareciendo así la “generación de los compositores”. De esta manera, distintas personalidades del mundo de la música como M. Schafer, J. Paynter y B. Dennis influyen de manera definitiva en la educación musical. Los educadores de esta época se ven determinados por la aparición de la música contemporánea (dejando de lado los instrumentos tradicionales) y por la obra *New Sounds in Class* del inglés George Self. Así, la música contemporánea se convierte en la principal propuesta educativa, publicándose en nuestro país materiales didácticos orientados a trasladar esta música al aula para la enseñanza. A su vez, el pedagogo y compositor uruguayo Coriún Aharonián crea y dirige los *Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea*, cuna de nacimiento y aprendizaje de muchos de los pedagogos musicales más destacados a nivel mundial.

#### Quinto periodo. Transición

Tras el retorno de la democracia (1980-1990), nos encontramos en una época de transición que carece de “la perspectiva necesaria para emitir un juicio valorativo desde el punto de vista de la educación musical”. Aparecen nuevos problemas en la pedagogía musical y, aunque continúa el interés por la música contemporánea, aparecen nuevas tendencias artísticas basadas en el uso de la tecnología, la ecología, los movimientos alternativos, la corporalidad, la musicoterapia y las técnicas grupales de enseñanza y terapia. De igual manera nos encontramos en una etapa influida por numerosas olas migratorias, lo que provoca la aparición de la globalización y de un nuevo perfil multicultural en muchos

países. Por esta razón se insiste a los alumnos a conservar la propia identidad en la educación musical mientras se integran nuevas músicas de diferentes culturas.

#### Sexto periodo. Nuevos paradigmas

A partir de la década de los años 90, el panorama general de la educación musical comienza a aclararse de nuevo. Durante este periodo presenciamos la polarización final de la educación musical inicial y la formación musical especializada o superior, existiendo alrededor de la primera una serie de modelos que se sitúan como opciones pedagógicas para la enseñanza de la música. A día de hoy, nos encontramos con la enseñanza-aprendizaje de juegos rítmico-corporales y danzas étnicas y populares como modelo pedagógico musical principal en Europa, el cual encauza las prácticas escolares en las que se trabajan en grupo patrones sonoros y de movimiento siguiendo el paradigma recreativo de acción: “aprender haciendo”. Por otro lado, en algunos países latinoamericanos se aprende música a través de distintas prácticas populares como la danza, el canto, la formación de bandas musicales, el juego, la celebración de ceremonias, etc. Todos estos modelos contemporáneos se identifican con modelos ecológicos, tecnológicos y lúdicos.

#### **2.4. Música y emociones.**

La música a utilizar en el aula puede estar clasificada de distintas maneras dependiendo de las emociones que despierten en el oyente. Por ejemplo, Vargas (2009, p. 55), en su estudio de la musicoterapia, cataloga algunas obras de determinados compositores en las categorías de composiciones relajantes, estimulantes y energizantes. Entre ellos destacan Beethoven, Brahms, Bach, Schubert, Vivaldi, Mozart, Chopin, Offenbach, Tchaikowsky, Debussy y Wagner como relajantes; Dvorák, Boccherini, y Borodin como estimulantes; y, por último, Elgar, Verdi, Faure, Toselli y Rossini como energizantes. Bien cierto es que esta clasificación en concreto se centra solamente en la música clásica, pero, de igual manera, podemos advertir cómo los tres campos en los que diversos compositores han sido divididos tienen una estrecha relación con las emociones positivas que pueden sentir los oyentes, pues la relajación, la energía y la estimulación pueden etiquetarse como precursoras de la alegría y el júbilo. Pero, por otro lado, también está la clasificación subjetiva de la

música, es decir, aquella que depende de la interpretación que hace cada persona de distintas composiciones y en distintos momentos. Esta interpretación desigual de una misma pieza musical por parte de dos personas hace que cada una de ellas despierte emociones distintas en su interior, incluso contrarias, ante la misma canción, y ello se debe a las experiencias personales que se asocian a ella, a imágenes o afectos que se despiertan al venir un recuerdo a la mente, al escuchar una canción que evoca una determinada situación pasada o que se escuchó mientras dicho evento se desarrollaba. Ese recuerdo que viene a la mente de dicha persona es una fuente de emoción que hará que ésta pueda categorizar una pieza musical como “alegre” mientras que otra la categorizará como “triste”, por ejemplo (Swanwick, 1988, p.32; Meyer, 1956, p.261; López, 2007, p.27). Asimismo, esas interpretaciones y emociones opuestas de las que hemos hablado también pueden venir determinadas por la influencia del entorno cercano a la persona, educación formal, opiniones y actos de la familia y grupo de iguales, así como preferencias televisivas y radiofónicas, etc. (Cremades, 2008, p.142).

Además, la música también es definida como un arte, y eso es gracias a su componente afectivo (Ramos, 2009, pp.53-56). De hecho, Scherer (2010, pg.8) nos indica que la música es una de las vías más potentes para despertar tanto emociones nuevas como otras previamente experimentadas, reafirmando así su calidad afectiva. Por otra parte, este arte se concreta como uno de los determinantes universales a la hora de producir diversas respuestas afectivas en distintas situaciones, independientemente de la cultura y la personalidad de los individuos (Kirke et al., 2011, p.4). Por ello, a causa de dicho componente emotivo propio de la música y presente en cada instante de nuestras vidas, según sigue contándonos Ramos, siempre hay en todo momento alguna parte de nuestro cerebro en la que se origina la necesidad de escuchar música o incluso de producir sencillos ritmos a través de nuestro cuerpo. Gracias a estos hechos, descubrimos una vez más cómo la música es la herramienta perfecta para trabajar las emociones en el aula, y en especial, para fomentar aquellas que son positivas.

## **SEGUNDA PARTE. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

### **1. INTRODUCCIÓN**

El diseño de la intervención profesional que se expone a continuación tiene el propósito de, como ya se ha mencionado varias veces con anterioridad, fomentar las emociones positivas a través de la música. Para ello, se hará una selección de determinadas piezas musicales que, posteriormente, serán reproducidas en un aula de Educación Primaria con el fin de provocar emociones auténticas y provechosas en los alumnos. Finalmente, se intentarán recoger los indicios de dichos sentimientos e impresiones a través de diferentes herramientas seleccionadas en función de las características individuales de cada niño y del nivel de desarrollo cognitivo y motor de los mismos.

Los resultados recogidos tras la realización de esta propuesta de intervención educativa serán analizados para conseguir elaborar unas conclusiones satisfactorias sobre el tema en cuestión.

### **2. OBJETIVOS**

Para la realización de esta propuesta de intervención educativa, se establecen los siguientes objetivos como punto de partida de la misma y como metas a alcanzar a través de ella:

#### Objetivos generales

- Lograr la plena participación de todos los alumnos en la propuesta de innovación educativa utilizando la música para despertar emociones positivas en niños de primer curso de Educación Primaria.
- Trabajar determinadas Inteligencias Múltiples para comprobar la efectividad de las piezas musicales seleccionadas para el propósito de despertar determinadas emociones a través de la música.

### Objetivos específicos

- Motivar a los alumnos mediante actividades atractivas para que participen en la intervención.
- Utilizar las siguientes piezas musicales para despertar emociones positivas:  
*Maketume papa*  
*El cocherito leré*  
*Head, shoulders, knees and toes*  
*Sinfonía n° 9 en mi menor, Op. 95, “Sinfonía del Nuevo Mundo”, 2° movimiento*  
*Gloria allEgitto e ad Iside, Marcia Trionfale, Ballabile*  
*Concerto n° 1 en Mi mayor, Op. 8, “La primavera”*  
*La puerta hacia el amor – Love is an open door*  
*Campeones: Oliver y Benji – CaptainTsubasa.*
- Trabajar las inteligencias musical, emocional, corporal o cinestésica, espacial o visual, interpersonal e intrapersonal.

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

El primer aspecto a tener en cuenta antes de llevar a cabo esta intervención profesional será el clima del aula. De acuerdo con Ramos (2009, p.234), el lugar en cuestión debe ser tranquilo y gozar de una atmósfera de respeto y confianza en la que el alumno se sienta relajado para así centrarse en la escucha de la música y en las emociones que ello le produce. Este sería el mejor ambiente para buscar pensamientos positivos y deshacerse de los negativos.

Debido a la franja de edad del grupo de alumnos seleccionado para la intervención y a la etapa educativa en la que nos situamos, la metodología a utilizar ha de promover la parte lúdica de los contenidos para que los aprendizajes sean significativos. De igual manera y teniendo en cuenta el tema principal de nuestro trabajo, ésta también ha de favorecer la adquisición de la sensibilidad por la música así como de las habilidades correspondientes a la concienciación y expresión de los propios sentimientos. Además, no nos podemos olvidar de



las competencias clave, siendo éstas la base de la metodología del aula. A través de esta propuesta, se trabajarán la Competencia en Aprender a Aprender y la Competencia Social y Cívica.

Por otro lado nos encontramos con la figura del educador, del conductor de la sesión. Esta persona ha de tener en todo momento una actitud receptiva que favorezca la participación de todo el alumnado en la actividad. Asimismo, también ha de fomentar la interacción entre los alumnos en los momentos que esto sea requerido, así como una actitud de descubrimiento en todos los niños que les permita indagar en su mundo interior y descubrir las emociones que las piezas musicales previamente seleccionadas les producen.

También debemos tener en cuenta el lenguaje a usar durante toda la intervención. Éste será de dos tipos: verbal y no verbal. Con respecto al lenguaje verbal, el discurso que se presente a los alumnos ha de ser cortés e informal y ha de contener rutinas interactivas para hacer más fácil la comprensión del contenido a los niños. Además debe poseer el nivel adecuado de volumen y velocidad, así como pausas suficientes para asegurar su comprensión y dar la palabra a aquel que la pida. Por otro lado tenemos el lenguaje corporal o no verbal. Este tipo de lenguaje refleja la mayor parte de las cosas que decimos, por lo que, indudablemente, ha de ser congruente con nuestras palabras. Siguiendo este camino, debe favorecer la aparición de un clima de confianza y relajación, así como la comprensión de nuestro discurso oral, siendo estas las razones por las que el lenguaje no verbal debe transmitir sensaciones de paciencia, seguridad en uno mismo, interés, franqueza, sinceridad, buena disposición, etc.

Por último, tampoco debemos olvidarnos de la interdisciplinariedad que esta propuesta de intervención profesional posee. Esto se debe a la presencia de varias áreas del currículo en distintos momentos de la sesión. Por ejemplo, la materia de Educación Artística Musical se encuentra presente en todo momento, mientras que Educación Física y Educación Artística Plástica las encontramos en los distintos procedimientos de recogida de datos, siendo todos los alumnos los que trabajan todas ellas.

#### 4. CONTEXTO

Para realizar la intervención profesional nos situamos en el colegio Bajo Aragón – Marianistas, de carácter concertado y tradición católica. Este centro educativo bilingüe se encuentra en el área de Montemolín o Bajo Aragón, entre los barrios de Las Fuentes y San José. La multiculturalidad crece en las aulas de este centro educativo con el paso de los años, pudiendo encontrar hoy en día una media aproximada del 15% de alumnos extranjeros en cada aula. El centro abarca diferentes etapas de estudio: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, habiendo dos vías por curso.

El aula en la que llevaremos a cabo nuestra intervención corresponde a un curso de primero de Educación Primaria. Esta clase está formada por 24 alumnos, de los cuales 14 son chicos y 10 son chicas, siendo esto un 58,33% frente a un 41,67% del total de alumnos. En general, todos los alumnos son de clase socioeconómica media. Por otro lado, su nivel cognitivo puede ser considerado como el correspondiente al grado de desarrollo normal de cualquier niño de 6-7 años y no destacando ningún alumno ni por encima ni por debajo de la media de la clase. Entre estos 24 alumnos nos encontramos con dos niños de distinta nacionalidad, senegalesa y rumana, así como con una alumna con problemas familiares que desembocan en nerviosismo en el aula y en mayor distracción por parte de la menor, requiriendo ésta una atención más personalizada por parte de la maestra. Igualmente, también localizamos en esta clase un alumno con un trastorno del comportamiento agresivo que está siendo tratado con medicación para la hiperactividad, lo que hace que esté calmado y centrado en las actividades de aprendizaje propuestas en la escuela. Finalmente, nos encontramos con un niño con un Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado; este alumno tiene un nivel cognitivo medio, teniendo éxito en casi todas las tareas y aprendizajes llevados a cabo en el aula (aunque de manera más lenta), pero fallando en las interacciones sociales con el resto de los alumnos, en su conducta en algunas ocasiones, y en el seguimiento de las órdenes y sugerencias dadas por los profesores. Por ello, este alumno es siempre ayudado por sus compañeros de mesa para seguir las indicaciones, realizar las tareas sin distraerse, no olvidarse del material en clase y relacionarse con el resto de sus compañeros (cabe mencionar la inmensa consideración, amabilidad y cariño con el que tratan dichos compañeros de mesa a este alumno).

Por otra parte, el centro sigue una política de trabajo cooperativo, razón por la que los alumnos están separados en el aula en grupos de trabajo, aprendiendo así a cooperar entre ellos para alcanzar el aprendizaje.

## **5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Esta propuesta de intervención educativa se divide en tres partes; cada una de ellas será llevada a cabo en días y horas diferentes de acuerdo con la disponibilidad horaria de la clase de primer curso de Educación Primaria en la que se desarrollará.

### **5.1. Clasificación de la música empleada.**

Las piezas musicales propuestas para esta intervención profesional han sido escogidas en base a tres aspectos.

#### ***5.1.1. Primer grupo. Música seleccionada en base a las experiencias vividas.***

En primer lugar, se han seleccionado tres canciones que los niños hubieran aprendido con anterioridad, ya fuese en la etapa de Educación Infantil como en los meses anteriores del curso de primero de Educación Primaria. La razón para ello es la existencia de la memoria emocional, según la cual muchos de los recuerdos más intensos proceden de los primeros años de vida del niño y de sus primeras experiencias (Poch, 2001, p.8), y cuya evocación puede reproducir la misma emoción que se sintió en aquel momento, aunque la duración e intensidad de la misma dependerán de la capacidad de recuerdo y de las habilidades de procesamiento de la información que el niño posea (Ramos, 2009, p.202). Aún así, para la selección de canciones en base a este criterio hemos tenido que asegurarnos con anterioridad de que los recuerdos que los alumnos poseen de estas canciones son positivos, pues si no podemos arriesgarnos a que, tal y como afirman Swanwick (1988, p.32), Meyer (1956, p.261) y López (2007, p.27), cada uno categorice dicho recuerdo de distinta manera y con emociones opuestas. Así pues, cumpliendo con este primer criterio de selección, las canciones escogidas para ser reproducidas en la intervención son:

- *Maketume papa* (canción del folklore africano).

- *El cocherito leré* (canción popular infantil).
- *Head, shoulder, knees and toes* (canción infantil en lengua inglesa).

### **5.1.2. Segundo grupo. Música seleccionada en base a su carácter positivo.**

El segundo criterio de búsqueda de canciones ha sido condicionado por la clasificación hecha por Vargas (2009, p.55) en su estudio sobre la musicoterapia. Según dicha clasificación, compositores como Antonio Lucio Vivaldi, Giuseppe Verdi y Antonín Dvorák se catalogan por sus obras de carácter relajante, energizante y estimulante. Estas características emocionales mencionadas las categorizamos anteriormente como precursoras de la alegría y el júbilo y, por lo tanto, de las emociones positivas. Por ello, las obras seleccionadas en base a este criterio son:

- *Sinfonía nº 9 en mi menor, Op.95, “Sinfonía del Nuevo Mundo”, 2º movimiento* (Antonín Dvorák).
- *Gloria all Egitto e ad Iside, Marcia Trionfale, Ballabile* (Giuseppe Verdi).
- *Concerto nº 1 en Mi mayor, Op.8, “La primavera”* (Antonio Lucio Vivaldi).

### **5.1.3. Tercer grupo. Música seleccionada en base a los gustos.**

El tercer y último aspecto que se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionar las piezas musicales para esta intervención profesional está basado en los gustos de los niños. La razón para elegir música en base a ello es evidente: si al infante le gusta una determinada canción, su alegría incrementará en el momento en el que la escuche y se espera que sus ganas de bailar o cantar, o incluso simplemente tararear la canción o seguir su ritmo, no se vean reprimidas. La predilección por esta música puede venir influida por el entorno, tal y como nos cuenta Cremades (2008, p.105), por las tendencias en música infantil de la actualidad, establecidas éstas por medios de comunicación y cine. Asimismo, también la letra de la canción puede influir en la aparición de un estado de ánimo u otro, por lo que también las canciones candidatas para esta categoría de selección han tenido que pasar un filtro. Y teniendo en cuenta estos hechos y tras las averiguaciones pertinentes sobre los gustos musicales de los niños de 6-7 años de hoy en día, y en particular del grupo seleccionado para participar en la intervención, las canciones elegidas para ser reproducidas son:

- *La puerta hacia el amor - Love is an open door* (Frozen, el Reino del Hielo – Walt Disney Animation Studios).
- *Campeones: Oliver y Benji – Captain Tsubasa* (serie de animación animé – Yōichi Takahashi).

## **5.2.Procedimientos de recogida de datos.**

No todos los niños son iguales, por lo que la forma de recogida de datos debe ser diferente, adaptada a distintos estilos y distintas formas de ser. Por ese motivo, esta propuesta estará centrada en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, pudiendo tener cada alumno la posibilidad de expresar lo que siente de tres maneras distintas. Cada opción trabajará una o más Inteligencias Múltiples y los alumnos podrán hacer uso de su inteligencia particular cuando se dé el caso y así poder expresar sus sentimientos de mejor manera, además de las inteligencias musical y emocional, que se trabajarán en todos los momentos de la intervención.

Así pues, cada forma de recogida de datos será posteriormente asociada a un grupo específico de clasificación de la música escogida para recolectar los resultados de cada intervención hecha usando cada conjunto de piezas musicales.

### **5.2.1. *Primer procedimiento según inteligencia corporal o cinestésica.***

Puesto que los niños de 6-7 años se encuentran en pleno desarrollo de su sistema motor y vienen de la Etapa de Educación Infantil, en la cual muchos aprendizajes tanto académicos como éticos se expresan mediante movimientos corporales, una buena manera de exteriorizar las emociones que una determinada música les producen es mediante el movimiento. Esta forma de expresión será utilizada por todos los alumnos, siendo además ideal para todos aquellos que se sientan más cómodos exteriorizando sus emociones haciendo uso de sus habilidades corporales y motrices. Para ello, deberán reflejar lo que sienten tras escuchar una serie de piezas musicales mediante un conjunto de movimientos, o incluso mediante un baile. Además, para lidiar con la timidez de aquellos que la sientan a la hora de representar sus movimientos ideados, se dará la opción de hacerlo por grupos, por lo que la inteligencia interpersonal también será trabajada. A la hora de interpretar los resultados

provenientes de esta opción se tendrá muy en cuenta el lenguaje no verbal utilizado por los alumnos en cuestión y la interacción entre ellos.

Durante su realización, dicho lenguaje no verbal será recogido en un cuaderno de notas.

### ***5.2.2. Segundo procedimiento según inteligencia espacial o visual.***

Esta propuesta llevará a la realización de un dibujo libre en el que manifiesten cómo se sienten en ese momento. Esta forma de expresión será utilizada por todos los alumnos, estando por otro lado diseñada para aquellos que se encuentren más cómodos al expresarse de manera visual, artística, usando imágenes mentales y su sentido personal por la estética. Además, también se trabajará de nuevo la inteligencia intrapersonal. Otro punto a destacar de este sistema es la presencia de tres caras con tres expresiones diferentes (contenta, seria y triste) en la hoja que se les entregará a los alumnos: éstos tendrán que colorear una de las tres caras, aquella que más les guste, con la que más identificados se sientan en ese momento.

Tras su realización, las creaciones artísticas serán recogidas.

### ***5.2.3. Tercer procedimiento según inteligencias intrapersonal, espacial o visual y corporal o cinestésica.***

En esta última propuesta de recogida de datos se unen las diferentes inteligencias trabajadas en los anteriores sistemas. Mediante este método, los alumnos mostrarán las emociones que hayan sentido tras la reproducción de las piezas musicales correspondientes a través de la elección de una serie de caretas previamente seleccionadas (*Anexo II*) que representarán diversos estados de ánimo (alegría, euforia, tristeza, miedo y pasividad), así como con gestos de las manos y la cabeza que representarán positivismo, neutralidad y negativismo. Tres inteligencias del conjunto de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner son estimuladas en este sistema de recogida de datos a través de la búsqueda e identificación de sentimientos y emociones en el mundo emocional de cada uno (inteligencia intrapersonal), la representación de lo sentido mediante imágenes visuales seleccionadas

constantemente (inteligencia espacial o visual) y el movimiento de algunas partes del cuerpo para expresar cómo se sienten (inteligencia corporal o cinestésica).

Durante su realización, los porcentajes de cada gesto emitido y de cada imagen seleccionada serán recogidos en un cuaderno de notas.

### 5.3. Primera intervención educativa.

Título: “*Canciones que marcan nuestra vida*”.

Piezas musicales utilizadas:

- *Maketume papa*. Recuperada de [https://youtu.be/qg6WNal\\_WEM](https://youtu.be/qg6WNal_WEM)
- *El cocherito leré*. Recuperada de [https://youtu.be/i\\_pOYI26gGo](https://youtu.be/i_pOYI26gGo)
- *Head, shoulders, knees and toes*. Recuperada de <https://youtu.be/ZanHgPprl-0>

#### 5.3.1. Materiales.

- 1) Cuaderno de anotaciones para la recogida de los resultados.
- 2) Bolígrafo.

Los únicos instrumentos a usar en esta primera parte de la propuesta de intervención educativa en cuestión son el cuerpo y la voz, por lo que ningún material será requerido para ser usado por los alumnos.

#### 5.3.2. Fases de la intervención.

Primera fase:  fase de conocimiento	Se les explica a los alumnos qué se va a hacer durante esta parte de la intervención de manera sencilla y breve.
Segunda fase:  fase de desarrollo	Los alumnos cantan junto con el conductor de la sesión todas las canciones

	agrupadas en el primer criterio de clasificación de piezas musicales descrito en apartados anteriores.
Tercera fase:  fase de evaluación	Se toma nota de las emociones sentidas durante la fase anterior (ahora exteriorizadas) mediante el primer sistema de recogida de datos descrito en apartados anteriores.

#### 5.4. Segunda intervención educativa.

Título: “*Descubriendo sensaciones positivas*”.

Piezas musicales utilizadas:

- Sinfonía nº 9 en mi menor, Op. 95, “Sinfonía del Nuevo Mundo”, 2º movimiento. Antonín Dvorák. Recuperada de <https://youtu.be/xbDd51E3gmg>
- Gloria all Egitto e ad Iside, Marcia Trionfale. Giuseppe Verdi. Recuperada de <https://youtu.be/T9b5IoSX90I>
- Concerto nº 1 en Mi mayor, Op. 8, “La Primavera”. Antonio Lucio Vivaldi. Recuperada de <https://youtu.be/MJ40QQ78Wjs>

##### 5.4.1. Materiales.

- 1) Pistas de las piezas musicales seleccionadas.
- 2) Ordenador y altavoces.
- 3) 24 hojas de papel tamaño DIN-A4.
- 4) Pinturas de diversos tipos: madera, ceras duras, ceras blandas y rotuladores.
- 5) Cuaderno de anotaciones para la recogida de los resultados.
- 6) Bolígrafo.

\*\* Los materiales número 2 y 4 serán suministrados por el colegio.



**5.4.2. Fases de la intervención.**

Primera fase: fase de conocimiento	Se les explica a los alumnos qué se va a hacer durante esta parte de la intervención de manera sencilla y breve.
Segunda fase: fase de desarrollo	Se reproducen todas las obras agrupadas en el segundo criterio de clasificación de piezas musicales descrito en apartados anteriores. Los alumnos escuchan atentamente y en silencio, con los ojos cerrados, concentrados solamente en la música que está sonando.
Tercera fase: fase de evaluación	Se toma nota de las emociones sentidas durante la fase anterior (ahora exteriorizadas) mediante el segundo sistema de recogida de datos descrito en apartados anteriores.

**5.5. Tercera intervención educativa.**

Título: “*De gustos va la cosa*”.

Piezas musicales utilizadas:

- Canción *La puerta hacia el amor - Love is an open door*. Frozen, el Reino del Hielo – Walt Disney Animation Studios. Recuperada de <https://youtu.be/OesJgZI05g>
- *Campeones: Oliver y Benji – Captain Tsubasa*. Serie de animación animé – Yōichi Takahashi. Recuperada de <https://youtu.be/Hy3R7Dm3M8c>

**5.5.1. Materiales.**

- 1) Pistas de las piezas musicales seleccionadas.

- 2) Ordenador y altavoces.
- 3) 120 caretas de papel tamaño DIN–A5: 24 caretas del dibujo nº1, 24 caretas del dibujo nº2, 24 caretas del dibujo nº3, 24 caretas del dibujo nº4 y 24 caretas del dibujo nº5 (*Anexo II*).
- 4) Cuaderno de anotaciones para la recogida de los resultados.
- 5) Bolígrafo.

\*\* El material número 2 será suministrado por el colegio.

### ***5.5.2. Fases de la intervención.***

Primera fase: fase de conocimiento	Se les explica a los alumnos qué se va a hacer durante esta parte de la intervención de manera sencilla y breve.
Segunda fase: fase de desarrollo	Se reproducen todas las obras agrupadas en el tercer criterio de clasificación de piezas musicales descrito en apartados anteriores. Los alumnos escuchan atentamente, con los ojos cerrados, concentrados solamente en la música que está sonando.
Tercera fase: fase de evaluación	Se toma nota de las emociones sentidas durante la fase anterior (ahora exteriorizadas) mediante el tercer sistema de recogida de datos descrito en apartados anteriores.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Primera intervención educativa.

#### 6.1.1. Descripción.

La primera intervención se llevó a cabo una tarde durante la hora de Educación Física puesto que ese día estaba programado juego libre para dicha sesión, por lo que se aprovechó tal circunstancia. Debido al alboroto formado en el patio de recreo por otras clases que también estaban haciendo Educación Física, se dividió a los 24 alumnos de nuestro grupo de clase en tres subgrupos para poder realizar la intervención en un espacio más reducido del patio y, por lo tanto, poder escucharnos mejor los unos a los otros y disfrutar de un mayor silencio.

El primer subgrupo estaba formado por 9 alumnos. En primer lugar, nos sentamos todos en círculo en el suelo y se les explicó en qué iba a consistir la actividad. A continuación, cantamos todos juntos las canciones previstas para esta intervención. Finalmente, los alumnos pudieron bailar siguiendo sus propias emociones (tal y como habíamos establecido en la primera propuesta de procedimientos de recogida de datos). El segundo subgrupo estaba formado por otros 9 alumnos y el tercero, por 6, y en ambos se siguió el mismo proceso seguido en la intervención con el primer subgrupo. A partir de la actuación de danza de los alumnos tras el canto coral de las canciones propuestas se tomaron las siguientes anotaciones:

SUBGRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS	RESULTADO DE LA ACTUACIÓN
1	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin interacción.</li> <li>- Sonrisas.</li> <li>- Saltos.</li> <li>- Movimientos continuados con los brazos.</li> <li>- Giros sobre el propio eje.</li> </ul>
2	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción.</li> <li>- Saltos.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sacar a bailar al resto.</li> <li>- Giros en parejas y tríos.</li> </ul>
3	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción.</li> <li>- Saltos.</li> <li>- Sacar a bailar al resto.</li> <li>- Giros en parejas y tríos.</li> <li>- Presencia de una directora.</li> <li>- Desplazamientos.</li> </ul>

Tras la realización de la intervención en los tres subgrupos, se creó un nuevo agrupamiento formado por 5 alumnos de la clase que querían repetir la intervención, proponiendo realizar el mismo procedimiento pero interactuando con aros esta vez. Por supuesto, su propuesta fue aceptada y de ella se recogieron los mismos resultados que en las intervenciones de los dos últimos subgrupos.

### **6.1.2. Análisis.**

A partir de los resultados obtenidos en la recogida de datos de esta primera intervención educativa podemos concluir que la música empleada, en particular aquella que despierta los buenos recuerdos de los alumnos sobre épocas anteriores, despierta emociones positivas en los mismos.

A dicha afirmación llegamos tras el análisis de los datos recogidos de las actuaciones de los alumnos al final de la intervención educativa realizada. En ello podemos observar cómo todas las conductas de los alumnos han sido positivas: los más vergonzosos evitaban la interacción, pero aquellos de carácter más extrovertido decidieron interaccionar y relacionarse entre sí durante el baile, expresando ganas de contacto con otras personas y voluntad por compartir su estado de ánimo con el resto. De igual modo, las sonrisas, gesto positivo por excelencia, estuvieron presentes durante toda la intervención. Otro hecho que demuestra la alegría de los participantes al ejecutar su danza es el constante movimiento de

su cuerpo, los giros, los desplazamientos, etc., siendo éstas acciones que transmiten energía y deseo de expresarse.

Otro hecho que lo corrobora es sugerencia de repetición de la intervención por parte de algunos alumnos al final de la misma, demostrando interés por la actividad y gozo por la realización de la misma, es decir, alegría.

## **6.2. Segunda intervención educativa.**

### **6.2.1. Descripción.**

La segunda intervención se llevó a cabo un día tras el rato del recreo, por lo que los alumnos ya estaban más relajados del trabajo de la mañana. Ésta se hizo con todo el grupo de clase a la vez. Desafortunadamente, ese día faltaron 6 alumnos debido a un brote de varicela que hubo por la fecha en las cuatro clases del primer ciclo de Educación Primaria. Aún así, la actividad se llevó a cabo puesto que había que adaptarse a la disponibilidad de horarios del centro para la realización de este tipo de propuestas.

Las piezas musicales previamente seleccionadas fueron reproducidas cuando los alumnos ya estaban sentados cada uno en su sitio y tras ofrecerles una breve explicación sobre qué se iba a hacer durante la sesión. Éstos se colocaron con los ojos cerrados y en silencio para escuchar la música y concentrarse en ella tal y como se les había indicado. La primera obra en sonar fue la compuesta por Antonín Dvorák, la segunda, la perteneciente a Giuseppe Verdi, y la tercera, a Antonio Vivaldi. Durante las dos primeras piezas musicales los alumnos siguieron las indicaciones previas sobre cómo tenían que estar, pero al comienzo de la reproducción de la tercera pista, todos abrieron los ojos y comenzaron tararearla y a mover sus brazos simulando que estaban dirigiendo una orquesta.

A continuación se repartieron las hojas de papel con las tres caras grabadas en la que los alumnos tenían que hacer el dibujo libre. Durante el rato en el que éstos llevaban a cabo la actividad, la mayoría de ellos iban comentando qué era lo que estaban dibujando y qué significaba eso para ellos.

Por otro lado, el resultado de la actividad de colorear las caras que se ofrecían en el folio dado a los alumnos fue el siguiente:

TIPO DE CARA	NÚMERO DE CARAS COLOREADAS
Alegre	16
Seria	2
Triste	0

### 6.2.2. *Análisis.*

\*\*Los dibujos de los alumnos se encuentran numerados en el apartado de *Anexo I* de este mismo Trabajo de Fin de Grado.

A partir de los resultados obtenidos en la recogida de datos de esta segunda intervención educativa podemos concluir que la música empleada, en particular aquella categorizada previamente por otros autores como precursora de la alegría y la relajación, despierta emociones positivas en los niños de 6-7 años.

A tal afirmación llegamos tras el análisis de los datos recogidos a partir los dibujos de los alumnos. En primer lugar nos encontramos con el 80,89% de las caras alegres coloreadas, siendo tan sólo el otro 10,11% de las caras de carácter más triste. Por lo tanto, la mayoría de los sentimientos y emociones transmitidos en la escucha de las piezas musicales seleccionadas han sido positivos, viéndose esto reflejado en el número de caras de cada categoría coloreadas por los alumnos tras la audición de dicha música.

Otro hecho que sustenta esta afirmación es la gran carga de dibujos de carácter positivo realizados por los alumnos durante el tiempo de dibujo libre para la recogida de datos de la intervención educativa. Para explicarlo se han dividido dichas composiciones plásticas en varios grupos: el primer grupo está compuesto por aquellos dibujos realizados por gusto propio, es decir, por las composiciones creadas por los alumnos a los que les agradaba lo que plasmaron sobre el papel. Como ejemplo tenemos las composiciones número 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (*Anexo I*), en las que los niños han reflejado, tal y como ellos mismos

comentaron, que les gusta la Navidad, los aviones, el personaje de dibujos educativos Rasi, el baloncesto y el fútbol.

La segunda agrupación de composiciones plásticas está formada por aquellas en las que los alumnos plasmaron buenos recuerdos que les venían a la mente. Por ejemplo, los dibujos número 7 y 8 nos enseñan el concierto del personaje de ficción Violetta al que asistió una alumna y el estandarte de la cofradía de otro de los alumnos.

El siguiente conjunto de dibujos está compuesto por las imágenes número 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 (*Anexo I*), en los que se reflejan actitudes positivas a través de composiciones imaginativas con familiares, amigos, paisajes en calma, personas y animales sonriendo, corazones, flora, variedad de colores vivos, etc. Así pues, este conjunto de dibujos está compuesto por imágenes trazadas que transmiten alegría y serenidad.

Por otra parte, también nos encontramos con la composición número 16 (*Anexo I*), realizada por un alumno que coloreó la cara sonriente, reflejo de sentimiento positivo, pero que se negó a pintar nada más porque, tal y como comentó varias veces, no lograba tener ideas que plasmar sobre el papel. Este alumno ha sido diagnosticado con un trastorno agresivo del comportamiento y tratado con medicación para la hiperactividad. Además, durante los últimos meses se ha estado planteando la posibilidad de que tal trastorno se trate del Negativista-Desafiante.

Sin embargo, dos alumnas, cuyos dibujos son los número 17 y 18 (*Anexo I*), decidieron pintar la cara seria y realizar composiciones menos alegres. Ambos casos son diferentes, pues la niña correspondiente al número 17 se dibujó a ella misma con su hermano pequeño, quien lloraba por haber visto al fantasma, que estaba embarazado y solamente los había despertado a ellos, no a sus padres. El significado de dicha pintura sería interesante de analizar en otros campos del conocimiento, pero en este caso nos limitaremos a comentar solamente la descripción dada por la niña. En el caso del número 18 se trata de la pintura de una alumna que copió, de manera aproximada, el dibujo de la anterior porque, como dijo ella misma, le parecía una buena idea.

Cabe comentar que todo lo descrito en el análisis de las obras plásticas tiene su origen en los comentarios y explicaciones que todos los alumnos ofrecieron voluntariamente durante la realización de las mismas.

Así pues, podemos confirmar que tal y como se ha mencionado anteriormente, el porcentaje de emociones positivas sentidas entre los alumnos tras esta intervención educativa es muy superior al de emociones negativas.

### 6.3. Tercera intervención educativa.

#### 6.3.1. Descripción.

La tercera y última intervención también se realizó un día tras el rato del recreo, por lo que, de nuevo, los alumnos ya estaban más relajados del trabajo de la mañana. Ésta se llevó a cabo con todo el grupo de clase, faltando tan sólo 2 alumnos, los cuales continuaban recuperándose del contagio de varicela.

Las canciones reproducidas en esta intervención fueron aquellas seleccionadas previamente en base a los gustos de los niños de hoy en día, y a los gustos de los alumnos objeto de este estudio en particular. Tras ofrecerles una breve explicación sobre la sesión y algunas indicaciones de cómo escuchar en silencio la música para poder concentrarse bien en ella, las pistas elegidas fueron reproducidas. Pese a todos los comentarios del principio de la sesión, los alumnos comenzaron a cantar y a moverse ligeramente en su sitio al son de las canciones, hecho que era de esperar. Cuando esta fase terminó, se comenzó la recogida de datos sobre las emociones sentidas tras la escucha en la que se obtuvieron los siguientes resultados:

RECURSO	REPRESENTACIÓN DEL RECURSO	NÚMERO OBTENIDO
Caretá	Euforia	14
	Alegría	7
	Pasividad	0
	Tristeza	0



	Miedo	1
Mano	Positivismo	22
	Neutralidad	0
	Negativismo	0
Cabeza	Positivismo	20
	Negativismo	2

### 6.3.2. Análisis.

Tras observar los resultados obtenidos en la recogida de datos de esta tercera intervención educativa, podemos afirmar de nuevo que la música empleada, en particular las canciones que son del gusto personal de los niños de 6-7 años, despierta emociones positivas en los mismos.

Y en efecto, podemos observar cómo en la utilización del primer recurso para recoger las emociones sentidas por los alumnos tras la escucha de las canciones programadas, el porcentaje de caretas (*Anexo II*) representantes de emociones positivas (alegría y euforia) escogidas por los mismos es del 95,44%, mientras que aquellas escogidas como representación de emociones negativas (pasividad, tristeza y miedo) representan tan sólo el 4,56%. De igual manera nos encontramos con los dos siguientes recursos, cuyos resultados de elección de gestos representantes de emociones positivas constituyen el 100% y el 90,9% frente al 0% y al 9,1%, respectivamente. Por lo tanto, obtenemos como resultado final un 95,45% de elecciones positivas por parte de los alumnos tras escuchar las canciones propuestas para la intervención.

Finalmente, podemos determinar que la música escogida en base a determinados criterios de clasificación y selección descritos en apartados anteriores produce, mayoritariamente, emociones positivas en los niños de 6-7 años de edad.

## TERCERA PARTE. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

Tras la realización de este Trabajo de Fin de Grado, se ha llegado a una serie de conclusiones que nos hacen meditar sobre el valor del mismo y la aportación que éste ha hecho a nuestra experiencia en la escuela. A continuación, se presentarán dichos juicios y la reflexión final a todo ello.

Como primera conclusión podemos afirmar que este trabajo ha sido satisfactorio desde el punto de la consecución de los objetivos generales marcados al comienzo del mismo:

- Primer objetivo: “***Revisar y analizar diferentes documentos teóricos sobre la relación entre música y educación emocional***”. La consecución de este objetivo ha sido la base para la creación del resto del contenido del trabajo. Gracias a ello hemos podido informarnos sobre todas las teorías e investigaciones realizadas previamente sobre el tema escogido y así poder decidir tanto el enfoque general del mismo como la propuesta de intervención educativa a realizar posteriormente. Y no sólo eso, sino que también ha servido para profundizar más en los campos de la música y de las emociones, aprovechando la nueva información para realizar este trabajo y para poseer más conocimientos sobre el tema, alimentando así nuestra cultura general y nuestra sed de sabiduría. Por otra parte, la investigación y análisis de las leyes educativas vigentes han servido para conocer el código educativo en el que nos encontramos inmersos. De esta manera hemos podido enmarcar nuestra propuesta de intervención educativa dentro de un curso y unas áreas del conocimiento concretas sin salirnos de la normativa actual. Todo esto queda reflejado en la primera parte de nuestro este Trabajo de Fin de Grado y en las características implícitas de nuestra propuesta de intervención educativa.
- Segundo objetivo: “***Realizar una propuesta de intervención educativa para observar y analizar las emociones positivas que produce determinada música en los alumnos de un aula de primer curso de Educación Primaria***”. La consecución de este objetivo se logró gracias al estudio previo de toda la bibliografía analizada en la primera parte de nuestro trabajo, a la formación recibida durante los cuatro años de este grado universitario y a la amabilidad del personal docente del colegio en el que esta propuesta de intervención se llevó a cabo. La mejor manera de comprobar cuáles son las emociones

que produce la música en los niños de una edad determinada es desplazarse hasta un aula de Educación Primaria, donde hemos podido ver la realidad y comprobar aquello que habíamos planificado. El logro de este objetivo se compone de varias partes: conocimiento del alumnado, diseño de la intervención, ejecución de la misma y análisis de los datos recogidos; todo ello está reflejado en la segunda parte de nuestro trabajo. Por otra parte, los objetivos propios de la propuesta de intervención educativa también han sido alcanzados. El primer objetivo general, *“lograr la plena participación de todos los alumnos en la propuesta de intervención educativa”*, ha sido el más sencillo de lograr gracias a la predisposición de los alumnos de nuestra clase a participar en cualquier iniciativa y/o actividad diferente a las que realizan ellos en su día a día. En todo momento tomaron parte en todas las fases de las sesiones diseñadas que se les propuso, enfrentándose a ellas con respeto y resolución. Además, mostraron su interés por todas las tareas a realizar y por dar a conocer sus palabras y pensamientos sobre sus propias composiciones (en el caso de la segunda sesión de la intervención diseñada), yendo todo según lo previsto a la hora de alcanzar este primer objetivo. Gracias a la ayuda de los alumnos para ello, se ha sentido reconocido y valorado nuestro trabajo. La segunda parte de este primer objetivo, *“utilizar la música para despertar emociones positivas en niños de primer curso de Educación Primaria”*, se ha cumplido desde el inicio del trabajo, pues el elemento clave que se ha utilizado en esta intervención educativa ha sido la música. Así, hemos logrado avivar emociones positivas en ellos, quedando esto demostrado en el análisis de los datos recogidos durante las sesiones de la intervención educativa diseñada. De esta manera, hemos comprobado cómo este arte es capaz de despertar emociones positivas. El segundo objetivo, *“trabajar determinadas Inteligencias Múltiples, ha cumplido su función en el trabajo de las inteligencias musical, emocional, corporal o cinestésica, espacial o visual e intrapersonal tanto en el desarrollo de las sesiones como en los procedimientos de la recogida de datos. Este hecho ha dado la oportunidad a todos los alumnos de expresarse de distintas maneras y explorar nuevas formas de dar a conocer sus sentimientos y pensamientos de acuerdo con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. El reflejo de este objetivo se encuentra en todo el diseño e implementación de nuestra propuesta de intervención educativa, y gracias a ello hemos podido descubrir formas alternativas de enseñanza que se ajusten más a las necesidades y habilidades de los alumnos de Educación Primaria. Por último, la segunda parte de dicho objetivo, “comprobar la efectividad de las piezas musicales seleccionadas para el propósito de despertar determinadas emociones a través de la música”, ha sido alcanzado*

gracias a que hemos podido verificar cómo la música seleccionada para nuestra propuesta en base a determinadas características musicales (elementos como el ritmo o la instrumentación que les hacen tener un carácter u otro), así como a la relación de la música y las emociones con los recuerdos y los gustos de cada persona, ha logrado suscitar una serie de emociones positivas en los niños de 6-7 años con los que hemos trabajado. También hemos podido cerciorar con esta experiencia que el comportamiento emocional suscitado por la música es inteligible, pudiendo descubrir el carácter de éste por el comportamiento motor de la persona, por su forma de hablar, etc. (Meyer, 1956, pp.28-59).

Aún así, también nos encontramos con un aspecto negativo en el tema elegido: el gran carácter subjetivo que posee este estudio en relación con las emociones. La primera prueba la hallamos en las palabras de Meyer (1956, p.28), quien nos dice que nuestra prueba, al igual que su estudio, “al no contar con una teoría general de las emociones como base para su interpretación, no produce ningún conocimiento preciso del estímulo que creó la respuesta emocional”, siendo incapaces de descubrir si las emociones sentidas por los alumnos durante las distintas fases de esta propuesta de intervención educativa han sido provocadas por un momento en concreto de cualquiera de las obras musicales reproducidas o por toda la pieza en general. De esta manera, la respuesta la tenemos que hallar en las características generales de la obra en cuestión y por las que, autores como Vargas (2009, p.55) las clasifican. Otros motivos que sustentan esta subjetividad son el desconocimiento a la hora de establecer una distinción entre la emoción sentida por el menor y la predisposición anímica con la que éste se enfrentaba a la actividad (Meyer, 1956, pp.28-59), y la imposibilidad de ver los procesos psicológicos de los alumnos en situaciones tales si no hay ninguna manifestación exterior por su parte, ya sea oral o física (Popper, 1972; Swanwick, 1991, pp.18-19). Para esta última posibilidad, el remedio creado en nuestra propuesta de intervención educativa se basa en los diferentes diseños de recogida de datos en los que hemos podido comprobar las emociones sentidas y, gracias a ello, exteriorizadas por los alumnos tras la escucha de la música.

Pero, pese a ello, seguimos pudiendo comprobar la gran efectividad de la música a la hora de trabajar en el campo de las emociones. El poder emocional de la música radica, tal y como nos dice Scherer (2010, p.9), en la similitud del estado afectivo que ésta produce con las emociones sentidas en la “vida real”, en el día a día. Esto se debe al hecho de que en gran parte de los acontecimientos importantes de nuestra vida la música desempeña un papel muy

importante, teniendo en ellos una presencia dominante y evocando, posteriormente, recuerdos y emociones sentidas en aquellos momentos. Y en efecto, como hemos podido verificar a través de la intervención, la música induce distintas emociones gracias a asociaciones de memoria, empatía, propiocepción, etc. (Scherer, 2010, p.13). Además, el trabajo de las emociones a través de la música goza de una naturaleza muy diversa, pues, independientemente del estilo musical del que se trate, una misma melodía puede no provocar la misma emoción en todas las personas, o provocar emociones distintas en una misma persona dependiendo del momento en el que escuche tal pieza musical (Meyer, 1956, pp.28-59; Buzzian y Herrera, 2014, pp.13-14). Asimismo, podemos comprobar esta realidad en las intervenciones educativas de este trabajo, en las cuales, gracias a la música, hemos logrado fomentar distintas emociones positivas.

Tras todo este análisis y estudio de los resultados de esta propuesta de intervención educativa, llegamos a la conclusión final que nos detalla la importancia de la música para una educación completa de la persona. En este caso, este arte es indispensable para alcanzar una educación emocional satisfactoria que nos ayude a entender nuestro estado de ánimo, para conocernos y entendernos a nosotros mismos y para mejorar nuestras habilidades de comunicación (Ramos, 2009, p.52). Como Buzzian y Herrera (2014, p.15) sostienen, al estar música y emociones intrínsecamente relacionadas, “es importante trabajar la música a través de las emociones y las emociones a través de la música ya no sólo en el ámbito de las Escuelas de Música sino en todos los ámbitos”, pues, como ya hemos explicado antes, “ambos, música y emociones, se hallan presentes en todos los momentos de nuestra vida”. También, gracias a la edad seleccionada para llevar a cabo este estudio, hemos podido comprobar la efectividad de estas afirmaciones, pues según estos mismos autores (2014, p.2), “las emociones en los niños se hallan en estado puro, por lo que la observación del estado emocional del niño es más fácil ya que se manifiesta sin censura”, pudiendo así haber comprobado la efectividad de la música para la educación emocional. Y no sólo eso, sino que, además, a través de prácticas como las desarrolladas en nuestra propuesta de intervención educativa también podemos redirigir las conductas de los alumnos a través del fomento de emociones y actitudes positivas para la resolución de problemas, pues es a partir de esta edad cuando los niños comprenden que es la actitud con la que nos enfrentamos a una situación la que determina la forma en la que ésta será resuelta (López, 2007, p.29). De esta manera, los alumnos podrán sentir buenas sensaciones y solventar sus problemas de mejor manera. Por otro lado, el fomento de emociones positivas también puede ayudar a crear una

predisposición anímica por parte de los alumnos para el aprendizaje. Esto hará que, al sentirse éstos más alegres y con mayor sensación de positivismo, el aprendizaje del contenido que queramos conseguir sea más rápido de lograr, así como más significativo. Por lo tanto, si despertamos emociones y sentimientos positivos en los niños, el clima del aula será más agradable y el conocimiento podrá ser transmitido de una mejor manera, más duradera.

Finalmente, comprobamos una vez más cómo la música es el mejor elemento vehicular a la hora de trabajar en el aula para conseguir distintos aprendizajes, fomentar determinadas actitudes, transmitir conocimientos, etc., pero sobre todo, para trabajar las emociones y, en concreto, fomentar aquellas de carácter positivo, colaborando así con un pleno desarrollo del menor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, J. A. (2011). Programa de Educación Familiar DAIP "Esperar la pubertad". Desarrollo evolutivo de los alumnos de Educación Primaria (6 a 12 años). Recuperado de [http://www.educarpersonas.com/sites/default/files/ficheros/daip\\_pb1.pdf](http://www.educarpersonas.com/sites/default/files/ficheros/daip_pb1.pdf)
- Balsera Gómez, F. J., & Gallego Gil, D. J. (2010). *Inteligencia Emocional y enseñanza de la música*. (1, Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38930>
- Buzzian Benaisa, Y., & Herrera Torres, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *Dedica. Revista De Educação e Humanidades*, 6, 199-218. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734012>
- Carrasco Bellido, D., & Carrasco Bellido, D. (2007). Desarrollo motor [Abstract]. Recuperado de <http://futbolcarrasco.com/wp-content/uploads/2014/08/futbolcarrascoinef2curso7.pdf>
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32(4), 197-198 a 204.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?*. Lima (Perú): Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/leng\\_ni%C3%B1o/caratula.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/leng_ni%C3%B1o/caratula.htm)
- Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista De Educação e Humanidades*, 263-278. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825651>
- Corredor, A. B. (2010). La música. Una canción en educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_36/ANA\\_BRIGIDA\\_GUTIERREZ\\_CORREDOR\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/ANA_BRIGIDA_GUTIERREZ_CORREDOR_01.pdf)
- Cremades Andreu, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. (Editorial de la Universidad de Granada, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17632468.pdf>

- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espaciado Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. Recuperado de [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia - Papeles De Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 2, 39-49. Retrieved Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/9757>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 63-93. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Flavell, J. H. (1981). *La psicología evolutiva de jean piaget* [The developmental psychology of Jean Piaget] (M. T. Cevasco Trans.). (1ª reimpresión ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Galera Núñez, María del Mar. (2014). Music Play. Un útil recurso para la Estimulación Musical Temprana. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 34, 56-73. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centro superacion/La%20Teor% EDa% 20de, 20>.
- González, S., Martín, P., & Núñez, Z. (2004). *Desarrollo del lenguaje*. Instituto Fundación Suzuki.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Kirke, A., Miranda, E. R., & Nasuto, S. J. (2011 - 2012). Learning to make feelings: Expressive performance as a part of a machine learning tool for sound-based emotion therapy and control. Recuperado de <http://cmr.soc.plymouth.ac.uk/pubs/79000490.pdf>



- Lacárcel Moreno, J. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 35-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618820>
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20 - 21, 213-226. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/view/138>
- Lafarga Marqués, M. (2009). Principios Generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. *EUFONÍA, Especial 'Música y Lenguaje'*, Retrieved Recuperado de [http://www.csmalicante.es/campusvirtual/file.php/1/Publicaciones\\_Manuel\\_Lafarga/babysoms.pdf](http://www.csmalicante.es/campusvirtual/file.php/1/Publicaciones_Manuel_Lafarga/babysoms.pdf)
- Langer, J., & Killen, M. (1998). *Piaget, evolution and development*. Mahmaw, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Llopis, C. (2003). *Los Derechos Humanos en Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones; Fundación Intered.
- López Cassà, È. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. (3ª ed.). Las Rozas, Madrid, España: Wolters Kluwer España. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xkhffON8yMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=m%C3%BAsica+y+educaci%C3%B3n+emocional&ots=5VF8YjnkP3&sig=IezcHiPyi6oXZ-4PwqEVOq9Uekc#v=onepage&q=m%C3%BAsica%20y%20educaci%C3%B3n%20emocional&f=false>
- Meyer, L. B. (1956). *Emoción y significado de la música* [Emotion and Meaning in Music] (J. L. Turina Trans.). Chicago: Alianza Música, Alianza Editorial.
- Molina, J., Ampudia, M. S., Aguas, S. J., Guasch, L., & Tomás, J. (1998). Desarrollo del lenguaje., 149-158. Recuperado de [http://www.centrelondres94.com/files/desarrollo\\_del\\_lenguaje\\_2.pdf](http://www.centrelondres94.com/files/desarrollo_del_lenguaje_2.pdf)
- Ocaña Villuendas, L., & Martín Rodríguez, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo* [Desarrollo socioafectivo] (1ª ed.). Madrid, España: Paraninfo, S.A. Recuperado de

[http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PzO-NiaMNpoC&oi=fnd&pg=PA2&dq=desarrollo+evolutivo+emocional+en+la+infancia&ots=60CVIV\\_z\\_q&sig=oe1hq1fySOwQDfBHleMrFf-e0mM#v=onepage&q=desarrollo%20evolutivo%20emocional%20en%20la%20infancia&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PzO-NiaMNpoC&oi=fnd&pg=PA2&dq=desarrollo+evolutivo+emocional+en+la+infancia&ots=60CVIV_z_q&sig=oe1hq1fySOwQDfBHleMrFf-e0mM#v=onepage&q=desarrollo%20evolutivo%20emocional%20en%20la%20infancia&f=false)

Piriarte Redín, C., Alonso-Gancedo, N., & Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (1)(8), 177-212. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/8/espanol/Art\\_8\\_100.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/8/espanol/Art_8_100.pdf)

Plutchik, R. (2009). Emotions: A general psychoevolutionary theory. *Approaches to Emotion*, 87. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=k0mhAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA197&dq=Emotion:+A+Psychoevolutionary+Synthesis.+plutchik&ots=kW0gJNkFWO&sig=8QDkuf1Ke3c0Q-kSflk3CXrMnm0#v=onepage&q=Emotion%3A%20A%20Psychoevolutionary%20Synthesis.%20plutchik&f=false>

Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233619>

Popper, K. (1972). Objective knowledge. Recuperado de <http://www.mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Popper/Objective%20knowledge.pdf>

Pulaski, M. A. S. (1989). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. [Your baby's mind and how it grows. Piaget's theory for parents.] (M. Giménez de Paz Trans.). (2ª ed.). Barcelona: Paidós Educador.

Ramos Díez, J. C. (2009). *"Modelo de aptitud musical". Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*, 455. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26865>

- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el Trabajo de Fin de Grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n2.38488](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488)
- Román, C. A. (2012). The effects of private string instruction on the expressive music performance of beginning string students. (Tesis inédita, sin publicar). Recuperado de <http://www.honors.ufl.edu/apps/Thesis.aspx/Details/1369>
- Sala Roca, J., & Abarca Castillo, M. (2002). La educación emocional en el currículum.13, 209-232. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283032>
- Sánchez Loya, P. M. (2002). Desarrollo del lenguaje. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14(24), 65-66. Recuperado de [http://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2\\_4j.pdf](http://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2_4j.pdf)
- Scherer, K. R. (2010). **Which** emotions can be induced by music? **What** are the underlying mechanisms? And how can we measure them? *Journal of New Music Research*, 33(3), 239-251. Doi: 10.1080/0929821042000317822
- Seashore, C. (2006). *Psicología de la música* [Psychology of Music] (J. González Ortiz Trans.). (1ª ed.). Madrid: Intervalic Press.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, (19), 47-59. Doi: 10.1174/113564007780191278
- Swanwick, K. *Música, pensamiento y educación*. [Music, mind and education.] (M. Olasagasti Trans.). (1ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Vargas, C. (2009). La Musicoterapia: la forma o estilo musical como tratamiento en los desórdenes psicoanímicos.32, 55-60. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/viewFile/8304/7859>
- Vílchez Martín, L. F. (2010). La música y sus mensajes, 1-9. Recuperado de [http://www.unescoandalucia.org/Congresos/2009%20I%20Congreso%20Internacional%](http://www.unescoandalucia.org/Congresos/2009%20I%20Congreso%20Internacional%20de%20M%C3%A9dula%20Espinal)

20de%20Poesia%20y%20Musica%20para%20la%20Paz/Comunicaciones/Descargas/La  
%20M%EF%BF%BDsica%20y%20sus%20mensajes.pdf

#### **DOCUMENTOS LEGISLATIVOS:**

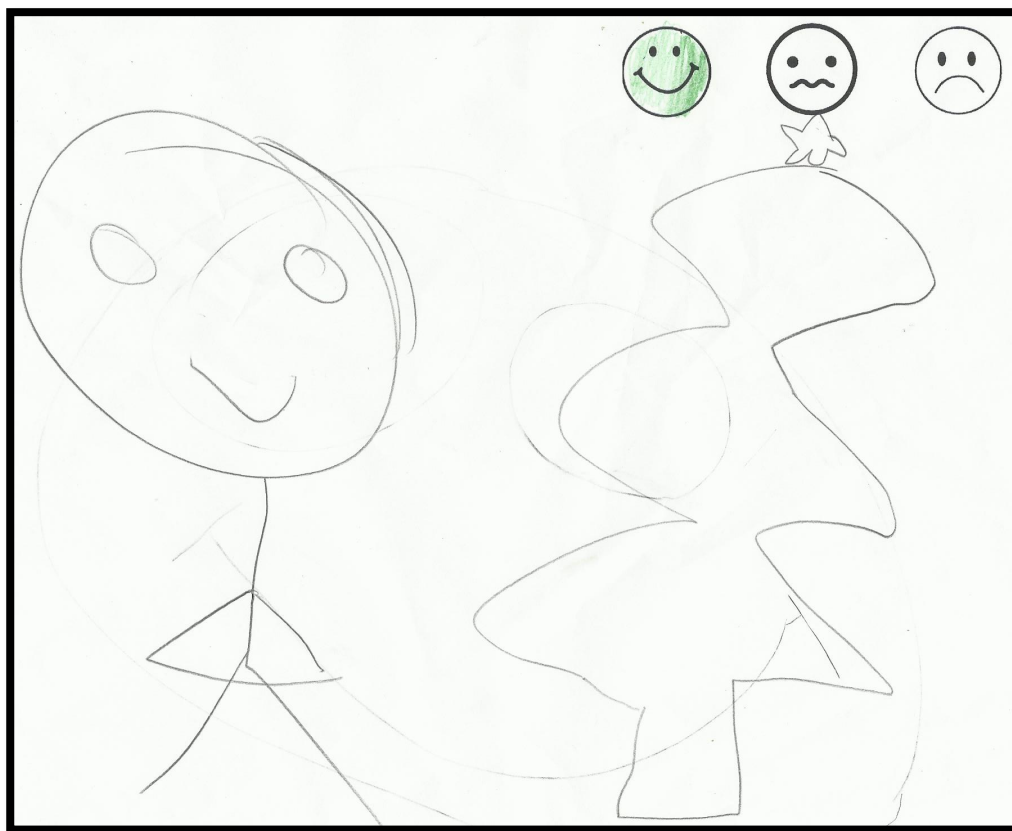
Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo. En Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del 8/2013 de 9 de diciembre. En Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

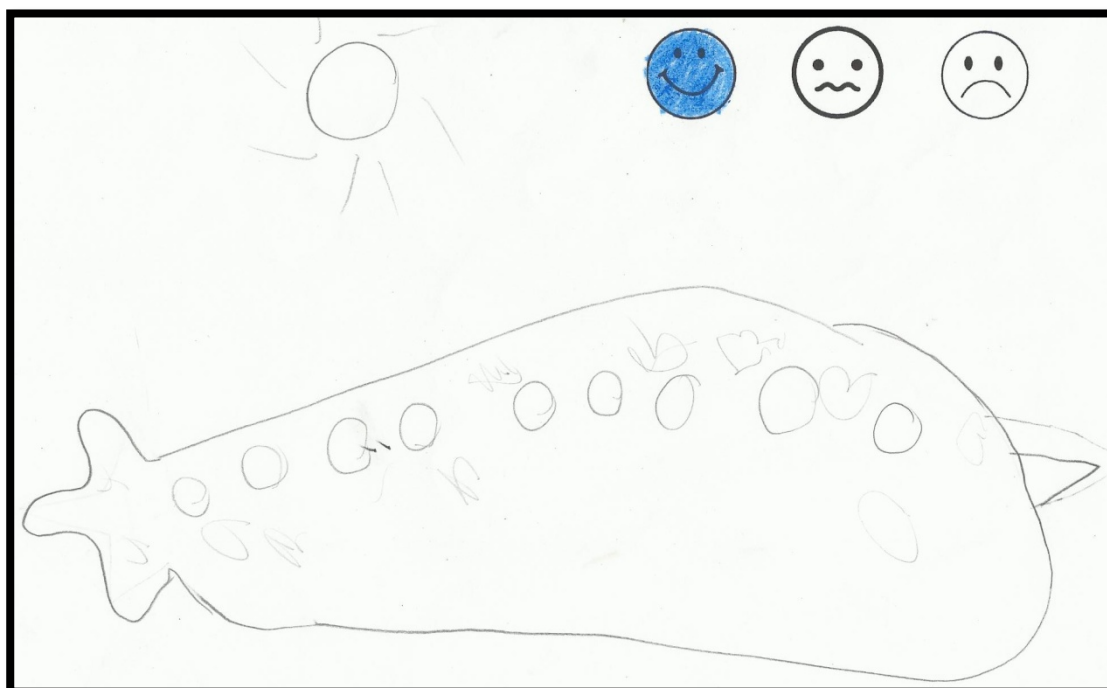
Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre. En Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 216/2014 de 28 de febrero. En Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

## ANEXO I



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 1



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 2

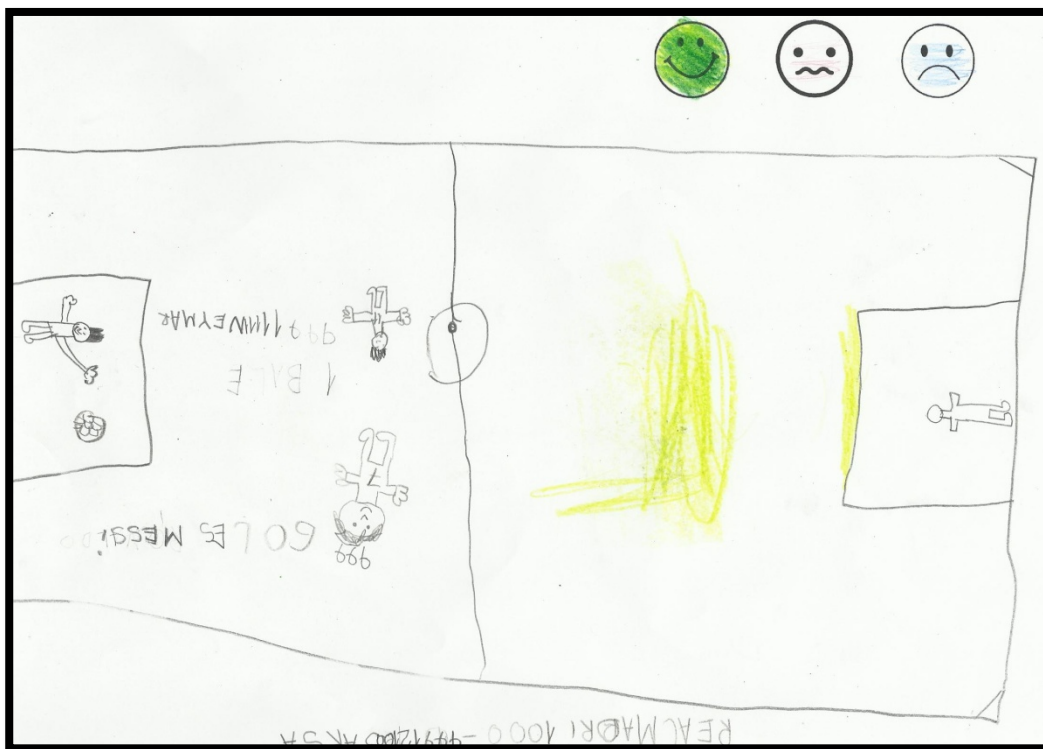


Dibujo alumno segunda intervención, núm. 3



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 4





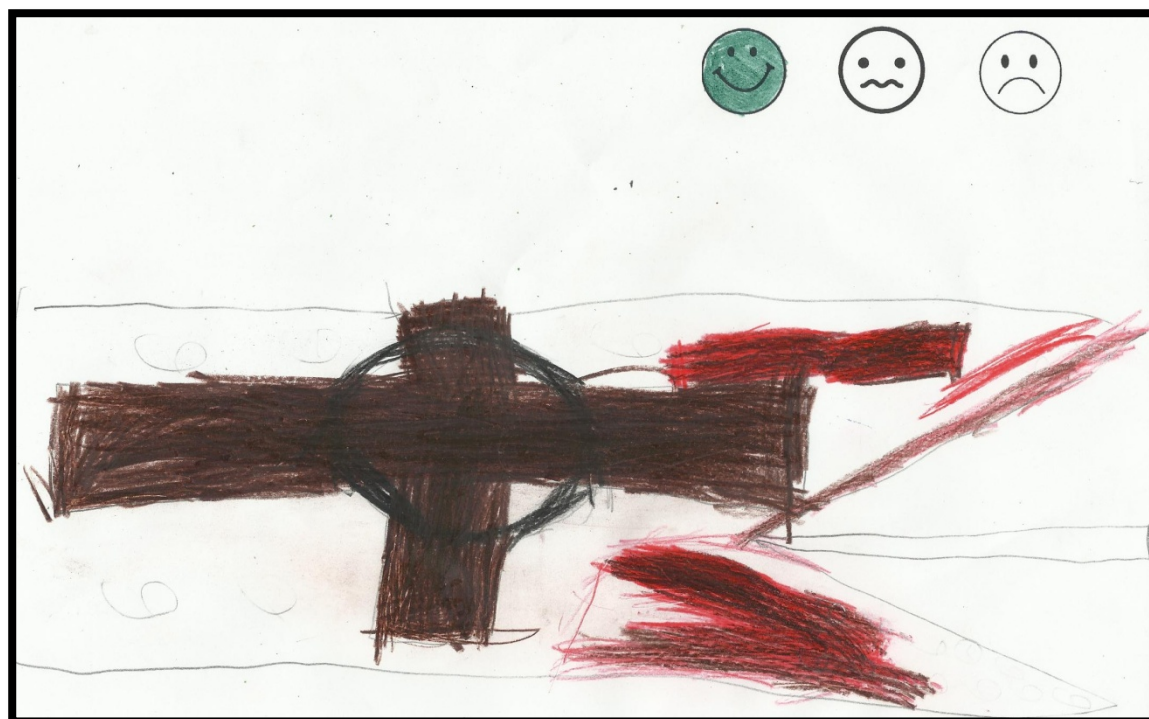
Dibujo alumno segunda intervención, núm. 5



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 6

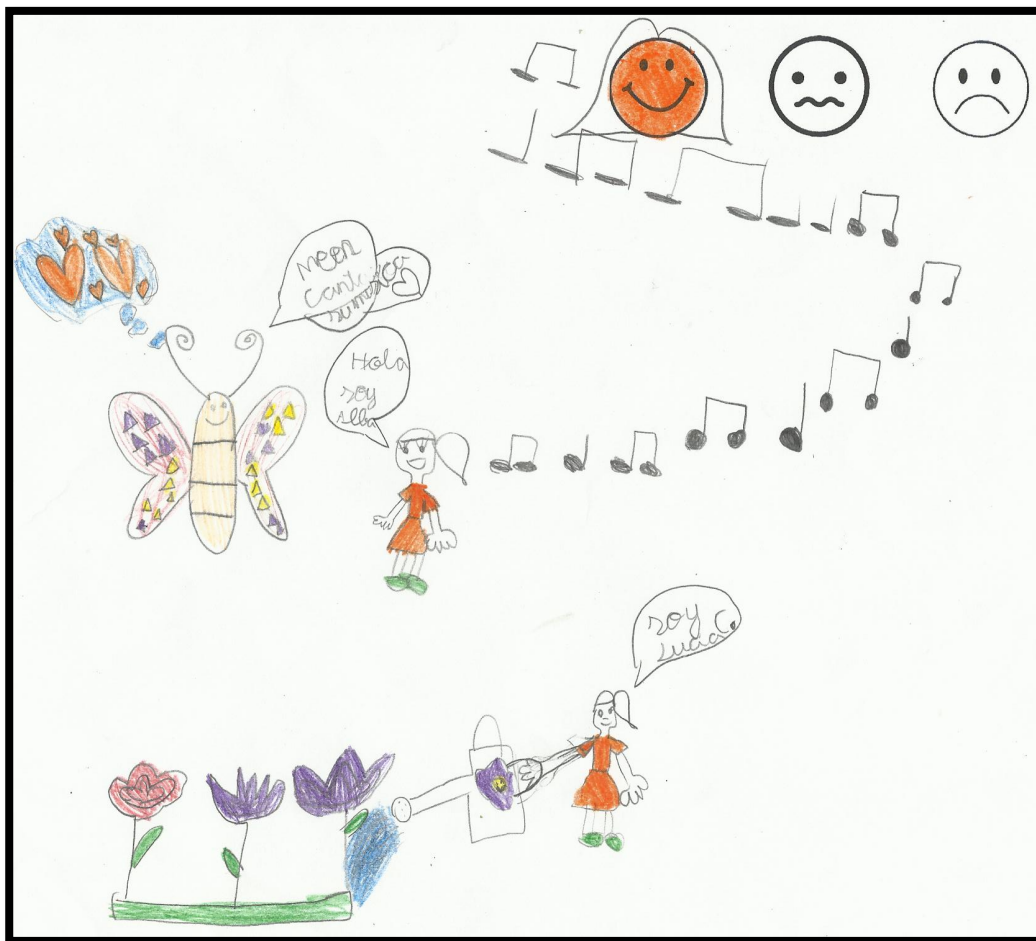


Dibujo alumno segunda intervención, núm. 7



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 8





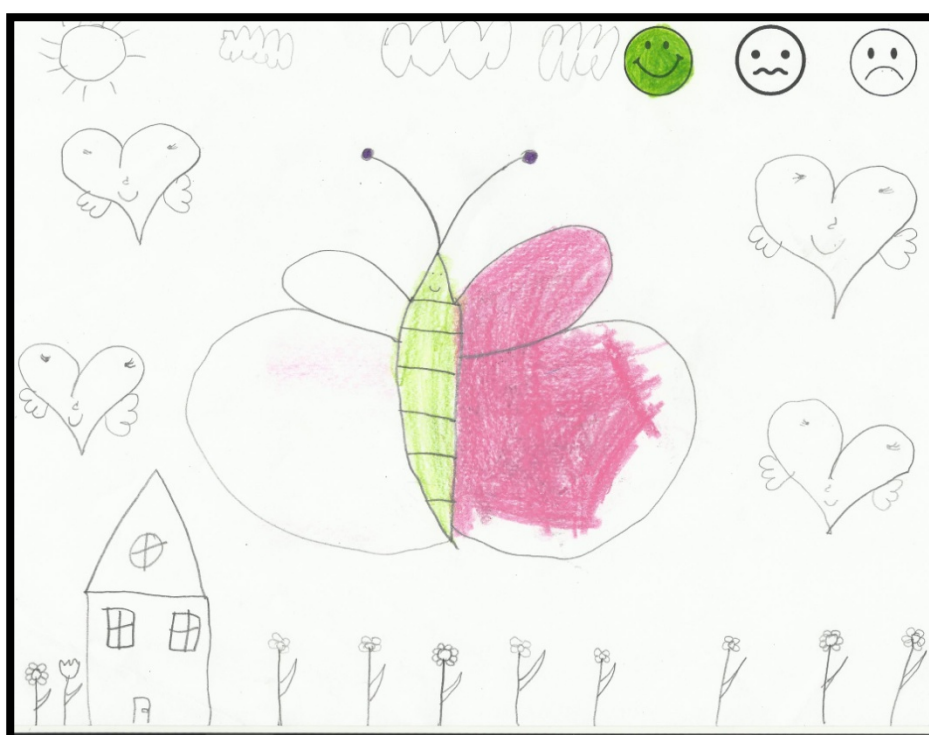
Dibujo alumno segunda intervención, núm. 9



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 10



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 11



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 12



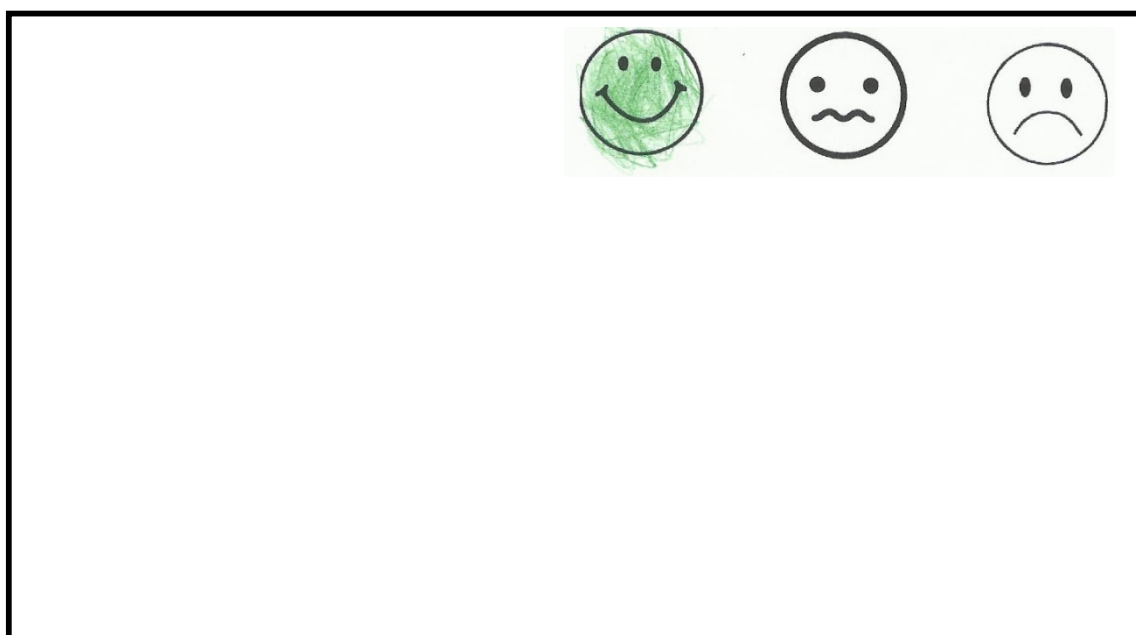
Dibujo alumno segunda intervención, núm. 13



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 14

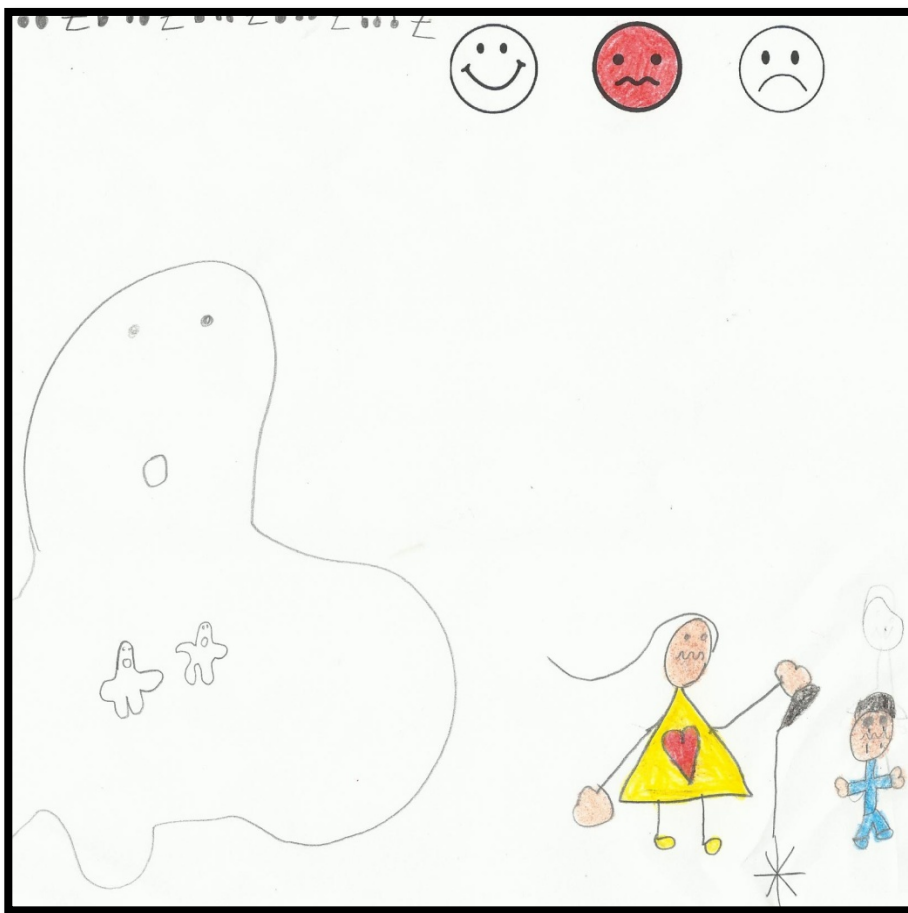


Dibujo alumno segunda intervención, núm. 15

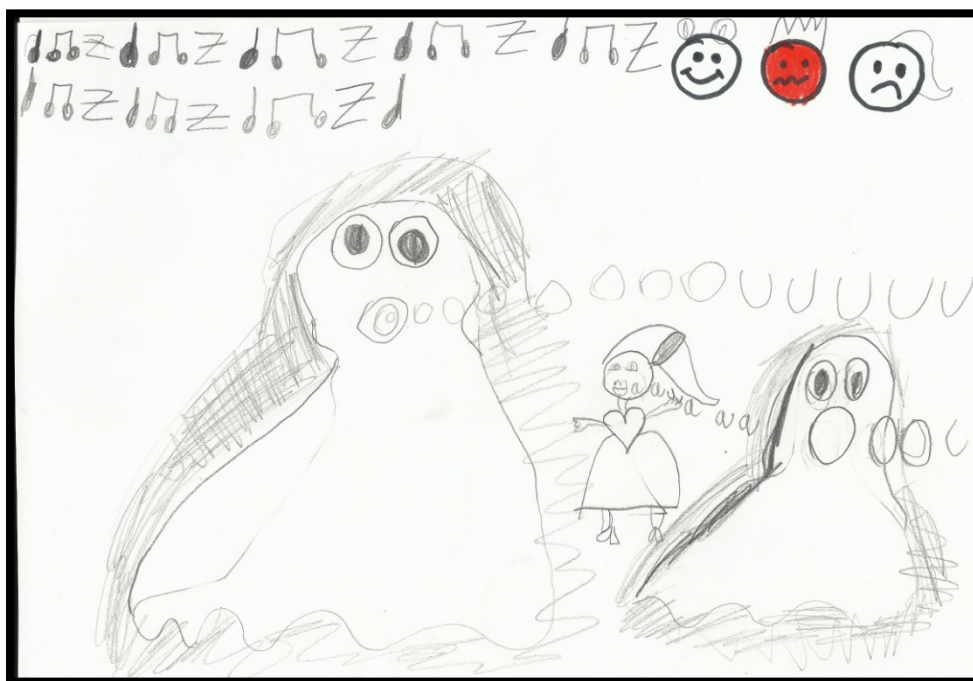


Dibujo alumno segunda intervención, núm. 16





Dibujo alumno segunda intervención, núm. 17



Dibujo alumno segunda intervención, núm. 18

## ANEXO II



Careta tercera intervención. Euforia.



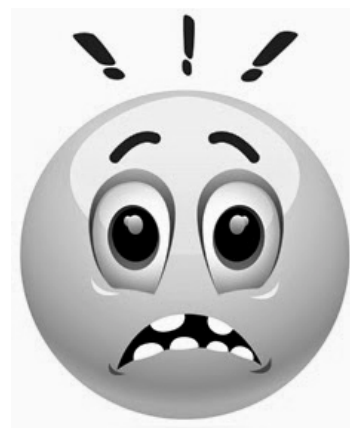
Careta tercera intervención. Alegría.



Careta tercera intervención. Pasividad.



Careta tercera intervención. Tristeza.



Careta tercera intervención. Miedo.

### ANEXO III

#### **Música empleada en la propuesta de intervención educativa:**

Canción *Maketume papa*. Canción del folklore africano. Recuperada de [https://youtu.be/qg6WNal\\_WEM](https://youtu.be/qg6WNal_WEM)

Canción *El cocherito leré*. Canción popular infantil. Recuperada de [https://youtu.be/i\\_pOYI26gGo](https://youtu.be/i_pOYI26gGo)

Canción *Head, shoulders, knees and toes*. Canción infantil. Recuperada de <https://youtu.be/ZanHgPprl-0>

*Sinfonía n° 9 en mi menor, Op. 95, “Sinfonía del Nuevo Mundo”, 2º movimiento*. Antonín Dvorák. Recuperada de <https://youtu.be/xbDd51E3gmg>

*Gloria all Egitto e ad Iside, Marcia Trionfale, Ballabile*. Giuseppe Verdi. Recuperada de <https://youtu.be/T9b5IoSX90I>

*Concerto n° 1 en Mi mayor, Op. 8, “La primavera”*. Antonio Lucio Vivaldi. Recuperada de <https://youtu.be/MJ40QQ78Wjs>

Canción *La puerta hacia el amor - Love is an open door*. Frozen, el Reino del Hielo – Walt Disney Animation Studios. Recuperada de <https://youtu.be/OesJgZIp05g>

*Campeones: Oliver y Benji – Captain Tsubasa*. Serie de animación animé – Yōichi Takahashi. Recuperada de <https://youtu.be/Hy3R7Dm3M8c>