



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria

El tratamiento de la música como herramienta para
el desarrollo socio-afectivo en la infancia

Using music as a tool for socio-emotional
development during childhood

Autora

Sara Lardiés Cover

Directora

Pilar Cáncer Lizaga

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

RESUMEN

El presente proyecto consiste en el diseño de una secuencia didáctica de innovación educativa desde un formato de programa de intervención, cuya finalidad es el desarrollo socio-afectivo y cognitivo-musical a través de experiencias musicales guiadas en alumnado de 3º de Primaria.

Para ello, se va a llevar a cabo una revisión bibliográfica previa de las distintas investigaciones y publicaciones sobre los efectos físicos, fisiológicos, psicológicos y sociales de la experiencia musical desde tres ámbitos distintos: el biológico, el psicológico y el sociológico.

Finalmente, se va a presentar el desarrollo y estructuración de las diversas actividades musicales a implementar con el objetivo de fomentar el reconocimiento de las emociones básicas propias y ajenas, el desarrollo de estrategias de gestión emocional y la gestación de habilidades interpersonales en el alumnado.

Palabras Clave: Educación musical, desarrollo socio-afectivo, psicología de la música, habilidades interpersonales, emociones básicas.

ABSTRACT

The present project consists of the design of a didactic sequence of educational innovation, aimed at socio-affective and cognitive-musical development in 3rd grade students through guided musical experiences.

To this effect, a previous bibliographical revision of the different investigations and publications on the physical, physiological, psychological and social effects of the musical experience will be conducted; attending three different areas: the biological, the psychological and the sociological.

Finally, the development and structuring of the various musical activities to be implemented will be presented, the aim of which, is promoting the recognition of basic emotions, the development of emotional management strategies, and the application of interpersonal skills in students.

Keywords: Music education, socio-emotional development, music psychology, interpersonal skills, basic emotions.

0. Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. Aproximaciones teóricas desde la Biología	6
2.2. Aproximaciones teóricas desde la Psicología	7
2.3. Aproximaciones teóricas desde la Sociología	11
3. Marco Metodológico	13
3.1. Justificación	13
3.2. Objetivos Específicos	15
3.3. Propuesta de Intervención	16
3.3.1. Metodología	16
3.3.2. Temporalización	20
3.3.3. Diseño de Actividades	20
3.3.4. Evaluación	39
4. Conclusiones	41
5. Referencias Bibliográficas	43
6. ANEXOS	
6.1. Anexo I	47
6.2. Anexo II	49
6.3. Anexo III	51
6.4. Anexo IV	52
6.5. Anexo V	53
6.6. Anexo VI	54
6.7. Anexo VII	56
6.8. Anexo VIII	57
6.9. Anexo IX	58
6.10. Anexo X	59
6.11. Anexo XI	60

1. Introducción

Actualmente la enseñanza en las escuelas se fracciona en un número concreto de asignaturas que, a su vez, se encuentran delimitadas y definidas por un currículo que exige la consideración de un excesivo número de estándares de aprendizaje explícitos: han de tratarse una infinidad de temáticas complejas distintas, favoreciendo que no llegue a profundizarse en ninguna. Con ello, la docencia cambia de signo convirtiéndose en una labor más organizativa, instructiva e impersonal. Ante esta realidad, recae en manos del personal docente la responsabilidad de desarrollar metodologías que, desde un enfoque competencial, permitan que el alumnado interactúe y se familiarice de forma efectiva con los diversos procesos y dinámicas que rigen su medio.

El ideal de metodologías didácticas que se persigue pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo desde la comunidad educativa una reinterpretación de la vida en el aula, dotando al aula de vida. En este proceso, toma protagonismo la búsqueda y elección de herramientas educativas eficaces como medio fundamental para la consecución de objetivos.

Por todo lo mencionado, el objetivo general del presente trabajo es el diseño de una secuencia didáctica de innovación educativa que, enmarcada en el contexto legislativo actual, extienda su repercusión educativa a algunos de los ámbitos de desarrollo personal que actualmente se encuentran relegados a un segundo plano en las agendas de nuestro alumnado.

Adentrándonos en la estructura y características de la secuencia didáctica a plantear, cabe destacar que tiene por finalidad el desarrollo socio afectivo y cognitivo-musical en alumnado de 3º de Primaria. La elección de este objetivo general para el curso mencionado viene determinada por varios factores: el primero y más concreto, hace referencia a un mayor nivel de experiencia docente en este nivel académico; el segundo y más general, está relacionado con la relevancia del momento evolutivo en el desarrollo del alumnado entre los 8 y los 10 años.

En cuanto al método, procede mencionar la elección de las experiencias musicales guiadas como eje de la implementación didáctica. La designación de la educación musical como materia de referencia para la presente secuencia didáctica se debe a varios motivos, entre los que destacan su relación con la formación académica recibida y el desconocimiento generalizado acerca de la multitud de posibilidades educativas inherentes a la educación musical.

En consecuencia, a lo largo de la presente publicación se va a llevar a cabo una revisión bibliográfica de las distintas investigaciones y publicaciones sobre los efectos físicos, fisiológicos, psicológicos y sociales de la experiencia musical. Posteriormente, se va a contextualizar el diseño didáctico de una serie de actividades musicales organizadas en distintas sesiones. Todo ello, con el fin último de asentar un modelo de secuenciación didáctica novedoso, reformador y viable.

2. Marco teórico

La música lleva siendo parte de la vida desde que el ser humano comenzó a organizarse en comunidades. Las teorías sobre su origen son numerosas: algunas sitúan el germen en los sonidos de la naturaleza, otras como parte de los primeros rituales espirituales de la especie humana y otras como los sonidos no verbales de las madres a sus hijos e hijas. Aún hoy sigue sin existir un consenso sobre el verdadero origen de la música, sin embargo, todas coinciden en que surgió a la par que la conciencia humana (Byrne, 2012).

La música nunca se agota, pero sus utilidades y significados cambian y evolucionan. La repercusión y los efectos de las experiencias musicales llevan siglos despertando fascinación en la especie humana. ¿Cómo es posible que la audición de una combinación de parámetros sonoros como son la altura, el timbre, la intensidad y la duración; provoquen respuestas tan variadas en quienes las escuchan?

Los fenómenos musicales parten de sonidos provocados por el movimiento del cuerpo humano y, del mismo modo, parecen retornar a él despertando la motricidad del organismo. Esta premisa aleja la audición musical de ser un entretenimiento pasivo y la sitúa como vehículo de multitud de procesos cognitivos. Del mismo modo, la música tiene una importante función social. Nos acompaña desde que nacemos hasta que morimos, alzándose nuestras preferencias musicales como parte fundamental en las dinámicas de los grupos sociales en los que nos vamos desarrollando.

Durante las últimas décadas se ha dado un incremento exponencial en la investigación asociada al estudio de las bases científicas sobre las que se asientan los efectos causados por las experiencias musicales. Los hallazgos han sido de gran interés. Neurológicamente, se ha revelado que, a diferencia de mediante cualquier otro proceso, en los distintos aspectos del procesamiento musical se ven implicadas todas las regiones del cerebro; incluyendo el córtex prefrontal, el cortex premotor, el cortex motor, el cortex somatosensorial, el córtex parietal, el córtex occipital, los lóbulos temporales, el

cerebelo y las regiones límbicas (Chartrand, Peretz, y Belin, 2008; Koelsch y Siebel, 2005; Zatorre, 2005; Zatorre, Chen, y Penhune, 2007). También han sido documentados los potenciales efectos de la música en la plasticidad neuronal (Fujioka, Ross, Kakigi, Pantev, y Trainor, 2006), así como los beneficios de la música como herramienta terapéutica (Thaut, 1984) e instrumento educacional (e.g., Purnell-Webb y Speelman, 2008; Schon et al., 2008).

La cuestión, entonces, no sólo es el por qué de la influencia provocada por las armonías que nos acompañan a lo largo de nuestra vida; sino también el fundamento biológico, psicológico y sociológico en el hallazgo de contextos sonoros que nos mueven y conmueven. Atendiendo a la perspectiva evolucionista, ¿existen ventajas adaptativas en el goce musical? ¿Encontramos en la música algún uso práctico para la vida?

A continuación, se abordará la respuesta a los interrogantes planteados desde diversos ámbitos.

2.1. Aproximaciones teóricas desde la Biología

Una reciente investigación científica de La Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), al cargo de los neurólogos Istvan Molnar-Szaks y Katie Overy, determina que un conjunto de neuronas en el observador refleja lo que ve en el observado. Este estudio, basado en el análisis de diversos encefalogramas que recogen las respuestas neuronales de un grupo de personas que observaban a otras personas llevar a cabo acciones específicas y experimentar emociones específicas, pone de manifiesto la importancia de las denominadas “neuronas espejo” (Molnar-Szakacs y Overy, 2009).

Basándonos en este paradigma, se descartaría la representación del cerebro como una máquina aislada de estímulo-respuesta y acción-percepción. Primeramente, porque el funcionamiento cerebral estaría íntimamente conectado con el cuerpo y, seguidamente, porque el sistema neural habría evolucionado hacia la interacción y el entendimiento con otros. En consecuencia, las propiedades del sistema de neuronas espejo (SNE) nos permiten considerar la comunicación social en términos de acción secuencial, intencionalidad, predicción y representaciones compartidas.

Este descubrimiento nos lleva a un entendimiento mayor de los mecanismos perceptivos, la comunicación humana y la empatía. La aplicación de la teoría de las neuronas espejo en los efectos de las experiencias musicales expone los sistemas

perceptivos por los cuales el cerebro procesa patrones complejos de estímulos sonoros dando lugar a respuestas emocionales (Molnar-Szakacs y Overy, 2009).

A raíz de estas investigaciones, surge el reciente modelo de respuestas emocionales a la música *Shared Affective Motion Experience* (Green, Molnar-Szakacs y Overy, 2011). En el mismo, se estudia el potencial rol de las neuronas espejo en las respuestas emocionales y motrices que surgen de las vivencias musicales. Como resultado, se formula que la música es percibida no sólo como un signo auditivo, sino también como un sistema jerárquico de réplicas motrices expresivas que dan respuesta al estímulo que supone la misma.

Orgánicamente, esto se debe al conjunto de procesos que se llevan a cabo en el sistema nervioso formado por el cortex temporal, el SNE frontoparietal y el sistema límbico. Las características auditivas de la señal musical son procesadas primeramente en la circunvolución del lóbulo temporal superior y se combinan con las características estructurales de la expresión motriz halladas en el SNE. La corteza insular anterior toma la función de conducto neuronal entre el SNE y el sistema límbico (Carr et al., 2003), permitiendo la evaluación autónoma en relación al estado personal y emocional del perceptor. Todo ello nos lleva a la respuesta afectiva o emocional ante la experiencia musical (Molnar-Szakacs y Overy, 2006). La interacción dada entre los sistemas neurológicos mencionados en agente y oyente desemboca en la experiencia motriz y afectiva compartida. Adicionalmente, este estudio revela que incluso las experiencias musicales más sencillas facilitan el desarrollo de las capacidades empáticas y el reforzamiento de vínculos sociales.

En conclusión, basándonos en el modelo de *Shared Affective Motion Experience* (Green, Molnar-Szakacs y Overy, 2011), podemos afirmar que las experiencias musicales proveen una representación auditiva del estado físico y emocional propio, así como del de otras personas o grupos sociales. En el ámbito de la audición individual, la música se aleja de ser una simple señal auditiva para convertirse en un signo comunicativo y, en el contexto de la experiencia musical grupal, se pone de manifiesto el potencial de la música para proveer vivencias afectivas y comunicativas sincronizadas, sin tener que renunciar a la expresión individual.

2.2. Aproximaciones teóricas desde la Psicología

La psicología de la música nace a principios del siglo XX con los primeros trabajos de Seashore (1934). Este psicólogo y educador estadounidense, fue uno de los

primeros que consideró la relevancia de los factores humanos en la música. Su objeto de estudio, por tanto, fue más allá de la música en sí; estimando también la importancia de todos los rasgos fisiológicos, psicológicos, físicos y estéticos que se ven implicados en las experiencias musicales.

Sin embargo, no es hasta la década de los años 80 cuando se da la diáspora sobre la investigación de las habilidades musicales a manos del psicólogo estadounidense Gardner (1983) y su teoría de las Inteligencias Múltiples. En ella, sitúa la inteligencia musical como una de las nueve inteligencias presentes en el desarrollo de la vida humana. A raíz de esta teoría, surgieron muchas otras que dieron lugar al amplio y multidisciplinar campo que hoy día conocemos como psicología de la música.

La psicología de la música ha desarrollado durante las últimas tres décadas un corpus teórico muy extenso, conformado por distintas escuelas de pensamiento.

Una de las perspectivas de mayor relevancia es la psicología del desarrollo musical, la cual toma como objeto de estudio cuestiones sobre el desarrollo musical en las primeras etapas de la vida, abordando desde la primera infancia hasta la adolescencia. Heargreaves (1986), como máximo exponente de esta corriente, formula tres líneas de pensamiento sobre las que asentar las bases de este enfoque:

a) Primeramente, afirma que los niños y niñas toman un rol activo determinando el curso de su propio desarrollo. Los investigadores en esta área sugieren la intersubjetividad como mediadora en este fenómeno, esto es, la construcción mutua de significados entre el niño o niña y su cuidador o cuidadora.

b) Esta afirmación nos lleva a la segunda premisa, la cual formula que los infantes no sólo son instruidos por sus cuidadores, sino que también “entrenan” a quienes se hacen cargo de ellos desde una muy temprana edad. Se abandona, por tanto, el entendimiento de la socialización infantil como proceso de instrucción unidireccional.

c) La tercera tendencia de esta disciplina es el entendimiento del desarrollo humano como conjunto. Esta aproximación *ecológica* considera la influencia del contexto sobre el desarrollo infantil.

En consecuencia, el desarrollo afectivo del niño a través de la música se presenta como un conjunto de vivencias significativas a propiciar durante las etapas infantiles. Por ende, se ha de abandonar el enfoque formalista y académico en la enseñanza de la música para abordar una educación que fomente las capacidades sociales e intuitivas de nuestro alumnado.

Otra de las escuelas teóricas más importantes es la de cognición musical, en la cual se enmarcan los procesos de improvisación y creación musical. Esta doctrina pone énfasis en las reglas, estrategias y operaciones internas que las personas emplean mediante la inteligencia musical, así como en las respuestas externas a estos procesos. La composición, la escucha y la interpretación se han alzado como las habilidades musicales más relevantes según los resultados de proyectos de investigación en cognición musical (Sloboda, 2001). Se pone de manifiesto, por tanto, la necesidad de implementar didácticas que desarrollen las habilidades creativas, auditivas e interpretativas del educando.

Una vez formulados los enfoques más representativos de la psicología de la música a tener en cuenta en la relación que se pretende construir entre las experiencias musicales y el desarrollo infantil, es momento de sentar las bases de la interacción entre música y emoción.

Tomamos como punto de partida los tres enunciados por los cuales el psicólogo Sloboda (2001) legitima la conexión entre las experiencias musicales y las emociones que de ellas subyacen:

- a) Las emociones del sujeto influyen inicialmente en la elección de música a escuchar,
- b) la música expresa emoción,
- c) la música puede inducir estados emocionales genuinos en quienes la vivencian.

La emoción es uno de los conceptos clave en la psicología experimental. Durante las últimas décadas, multitud de autores han hecho de la emoción el eje de sus estudios y publicaciones académicas. Encontramos como máximo exponente de este campo al psicólogo estadounidense Ekman (1992), quien formula la categorización de emociones básicas en seis: tristeza, ira, alegría, miedo, sorpresa y asco. Sin embargo, la categorización de emociones básicas es un tema ampliamente discutido en el ámbito psicológico actual.

En el año 2014, desde el Instituto de Neurociencia y Psicología de la Universidad de Glasgow, se llevó a cabo la publicación de una esclarecedora investigación dirigida por los psicólogos Jack, Garrod y Schyns. Esta investigación tomó como objeto de estudio la comparación de expresiones faciales asociadas a las diversas emociones para establecer una serie de patrones motrices que rigiesen la manifestación facial de las emociones básicas en occidente. En el estado de la cuestión se concluye que los modelos perceptivos de la expresión facial apoyan la distinción de

tan sólo cuatro categorías de emociones básicas; ya que se equiparan miedo y sorpresa, e ira y asco (Jack, Garrod y Schyns, 2014).

Sea como fuere, las investigaciones coinciden en que las emociones básicas se combinan generando un amplísimo espectro de estados emocionales los cuales guían e influyen nuestro comportamiento ante las diversas situaciones a las que nos enfrentamos a lo largo de la vida. Su aparición ante distintos estímulos es de gran relevancia, y está estrechamente relacionada con las presiones adaptativas a nivel evolutivo.

La emoción, además, incita a la moción. Esto es, la respuesta a la emoción está vinculada a las reacciones físicas y fisiológicas que la reflejan. A menudo, la identificación de las emociones ajenas es una tarea significativamente ardua. Por ello, resulta primordial diferenciar las emociones de los estados anímicos, los impulsos, las disposiciones y las actitudes.

Por todo lo mencionado anteriormente, para poder sintonizar con la emoción ajena hemos de tomar como punto de partida la identificación de la emoción propia, tomando la conducta motriz asociada a las emociones básicas como vehículo de reconocimiento. Una vez superado este punto de partida, nace la necesidad de permitir y atender a la vivencia emocional, para posteriormente desarrollar estrategias de gestión y canalización de emociones.

Nos enfrentamos ahora al gran interrogante: cómo desarrollar la didáctica de estas enseñanzas. Crear contextos que faciliten el desarrollo de las capacidades mencionadas resulta, sin duda, complejo. Primeramente, porque son infinitas las variables a considerar y, seguidamente, porque la experiencia emocional es un proceso estrechamente ligado a los caracteres personales de cada individuo.

Sin embargo, por todo lo expuesto con anterioridad, la vivencia de experiencias musicales guiadas se presenta como una herramienta eficaz para el progreso de la inteligencia afectiva. Mediante el diseño de actividades que propicien el desarrollo de las capacidades intuitivas, auditivas, creativas e interpretativas de los oyentes; se estimula el aumento de las inteligencias intra e interpersonal. Adicionalmente, las experiencias musicales grupales facilitan el establecimiento de vínculos sociales y potencian las habilidades comunicativas durante la vivencia afectiva compartida pues, citando al dramaturgo estadounidense T.S. Eliot, “tú eres la música, mientras la música dura”.

2.3. Aproximaciones teóricas desde la Sociología

En relación con la dimensión social de la música, tomamos como punto de partida la concepción de este arte como canal de comunicación genuino. La música se nos presenta como un medio de expresión mediante el que personas de distintos ámbitos pueden compartir emociones, intenciones y significados. Del mismo modo, las experiencias musicales atesoran la capacidad de ejercer toda una serie de efectos físicos, fisiológicos, psicológicos y anímicos en quienes las vivencian. En definitiva, la música es una línea vital de interacción humana.

A día de hoy, el rol que toma la música en nuestras vidas tiene un peso mucho mayor que en el pasado. Esta realidad es mayormente resultado de la escalada de progreso que se ha dado en el desarrollo de las tecnologías durante las últimas décadas, unida al incremento exponencial de la comercialización musical y el poder económico de su industria (MacDonal, Hargreaves y Miell, 2009). Anteriormente, las experiencias musicales eran un evento social y auditivo: escuchabas y experimentabas en un contexto sonoro concreto. De forma previa a la tecnología de la grabación, la disociación entre la música y su contexto social era impracticable. La música se presentaba como una vivencia singular, conectada a un momento y situación determinados.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la música pasó a ser considerada un producto y, con ello; su compra, venta, intercambio y reproducción aumentaron de forma exponencial. Pese a que los formatos cambian, las posibilidades no hacen más que aumentar (Byrne, 2012).

Uno de los resultados de este fenómeno es que la música se ha convertido en un medio de construcción y expresión de identidades individuales. Además de ser un regulador de nuestros estados anímicos y comportamientos, nuestras preferencias musicales nos presentan ante los demás. Nuestras predilecciones musicales pueden suponer una declaración de nuestros valores y actitudes. En palabras del musicólogo Cook (1998): en el mundo actual, decidir qué música escuchar es una parte fundamental en la determinación de anunciar en tu entorno no sólo quien quieres ser, sino también quien eres. ‘‘Música’’ es un término muy breve para abarcar un fenómeno que presenta tantas formas como identidades culturales existen.

Ante esta disyuntiva, nace el concepto de *identidad musical*, entendida como la continua reconstrucción y renegociación del autoconcepto a través de experiencias y contextos musicales. Este término nos permite percibir la extensión y variedad de

interacciones que se dan entre la música y el individuo (MacDonal, Hargreaves y Miell, 2009).

La identidad mencionada se estructura en torno a los distintos niveles de la experiencia musical. Sloboda (2005) propone cuatro niveles de análisis:

a) Como primer nivel encontramos el intra individual, constituido por los mecanismos específicos a los que el individuo recurre para situarse en un contexto sonoro;

b) el segundo nivel es el inter individual, y en él se manifiestan los efectos del pequeño grupo;

c) el tercer nivel es el social, en el que interceden los roles culturales asociados a la pertenencia a un grupo o institución;

d) el cuarto y último nivel es el ideológico, en el que toma parte la argumentación cultural a través de las normas morales y creencias.

Aplicando esta estructura al campo educativo actual, nos hallamos primeramente ante un cuarto nivel muy heterogéneo. La diversidad cultural existente en la actualidad es un fenómeno ante el que hemos de responder propiciando la asimilación de todo un sistema de valores desde la infancia. Para ello, el foco de conocimiento en las aulas ha de desviarse del saber erudito para contemplar enseñanzas propias que se conviertan en herramientas para la vida en sociedad. Del mismo modo, los contenidos a impartir han de tornar en aprendizajes que se relacionen entre sí de manera transversal, situando el respeto, la gestión afectiva y la coeducación como ejes de toda implementación didáctica.

En lo referente al tercer nivel, nos encontramos enmarcados en la escuela como institución. La conflictividad existente en muchas de las aulas de nuestro país pone de manifiesto los contenidos nulos en nuestro Sistema Educativo. Se ignoran fenómenos que forman parte de la cotidianidad de nuestro alumnado tales como los enfrentamientos generados por la delimitación de territorios, las desavenencias ocasionadas por las migraciones, los altercados suscitados entre distintos grupos sociales, las pugnas acontecidas por los intereses económicos etc. Se considera que deberían tratarse todos estos interrogantes para favorecer la gestión de las experiencias a las que muchos de nuestros alumnos y alumnas se han enfrentado y siguen teniendo que enfrentarse.

Atendiendo al nivel inter individual y al intra individual, el desarrollo de la identidad en términos de autoestima se presenta como pilar fundamental de las

interacciones que subyacen a la construcción de relaciones personales puesto que, en palabras del autor Hargreaves (2009), las identidades infantiles se construyen a través de la comparación entre iguales.

Ante la complejidad de estas realidades, las experiencias musicales se nos presentan como una herramienta multidisciplinar a través de la cual, además de la esencial interiorización de conocimientos musicales, podemos fomentar el establecimiento de vínculos sociales y afectivos en nuestro alumnado. Adicionalmente, las manifestaciones sociales de la música propician la regulación de los afectos y la gestión de estados emocionales, así como el desarrollo de la identidad personal (Hargreaves, Mill y MacDonald, 2009).

3. Marco Metodológico

3.1. Justificación

Asistimos a un momento histórico caracterizado por las variaciones en los flujos migratorios internacionales. En las últimas dos décadas, España se ha convertido en el destino de millones de migrantes: en 1998, tan solo poco más de medio millón de empadronados era extranjero. Actualmente, la cifra supera los cuatro millones y medio, es decir, casi el 10% de la población (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Esta situación se ve reflejada en las instituciones educativas, haciendo del aula un escenario de diversidad. Ante esta realidad, las reformas implementadas por parte de las instituciones gubernamentales han sido a menudo insuficientes. En consecuencia, el marco escolar se presenta como un medio incierto, complejo y cambiante, donde tienen lugar interacciones que difícilmente pueden preverse.

Por tanto, recae más que nunca en manos del personal docente la responsabilidad de generar climas de aula en los que imperen el respeto y la igualdad de oportunidades. Estos ambientes han de construirse de forma paulatina, promoviendo desde todos los ámbitos el desarrollo activo de habilidades interpersonales en nuestro alumnado.

Las experiencias musicales se nos presentan como un recurso de alta accesibilidad para la evolución socio-afectiva en la búsqueda proactiva de estrategias de gestión de la interpersonalidad. En el contexto de diversidad y conflictividad actual, la vivencia musical se encumbra como una alternativa efectiva para el desarrollo de habilidades cognitivo-musicales y socioemocionales, ya que como señala Bernabé (2012 a),

La música crea actitudes positivas ante el proceso de aprendizaje intercultural porque su práctica y aprendizaje parten del conocimiento de la procedencia de los elementos que la caracterizan, de la interiorización de una serie de normas de intervención caracterizadas por el respeto a la aportación e intervención del otro, convirtiéndose además en una actividad participativa, creativa y entretenida (p. 91).

Encontramos, por tanto, diversas manifestaciones sociales de la música. Además de favorecer el establecimiento de vínculos y la construcción de significados compartidos, la vivencia musical se alza como un medio de formulación y expresión de identidades (Cook, 1998).

Los modelos teóricos sobre motivación en la educación musical giran en torno a las teorías del yo. Se puede decir que el sistema del yo está compuesto por una serie de auto conceptos o auto imágenes. Estos auto conceptos en música pueden ser situados en un contexto específico (cómo me veo en una situación determinada) o relacionados con un dominio específico (cómo me veo como intérprete o espectador). La autoestima es el componente evaluativo del yo, y tiene aspectos tanto cognitivos como emocionales sobre cómo pensamos y lo que sentimos que somos (Hargreaves, 2002).

La autoimagen y la autoestima han sido foco de atención de distintos autores, especialmente en los periodos de la niñez y adolescencia. La autoimagen incluye aspectos del estilo de la personalidad, la apariencia y los roles que tomamos. La socióloga Harter (1999) sugiere que esta típica autoimagen en dominios específicos llega a integrarse en un autoconcepto generalizado alrededor de los ocho años.

Durante el periodo de la infancia media (8-10 años), los niños y niñas comienzan a atribuirse caracteres personales. Son capaces de describirse a sí mismos atendiendo a sus competencias. Del mismo modo, también comienzan a percibir y atribuir caracteres de/a otros, aumentando así la complejidad de las interacciones entre ellos (Harter, 1999). Es por ello que esta etapa evolutiva del niño/a se presenta como un momento clave en el desarrollo de su identidad personal, y requiere de una atención especial a los distintos aspectos de la gestión interpersonal y del estado emocional.

El proceso que emerge durante este periodo también se aplica a la conceptualización de las emociones. Un creciente número de estudios empíricos revela que los niños y niñas desarrollan un sistema representacional en el que las emociones positivas están integradas con representaciones emocionales negativas (Carroll y

Steward, 1984; Donaldson y Westerman, 1986; Fischer, Shaver, y Carnochan, 1990; Gnepp et al., 1987; Harter, 1986; Saarni et al., 2006).

Ante todas estas evidencias, surge la necesidad de desarrollar desde el contexto escolar metodologías que promuevan la interiorización de estrategias loables de gestión emocional, para así favorecer el establecimiento de vínculos socio-afectivos estables y, en consecuencia, fomentar la construcción de identidades personales equilibradas.

Pese a que se considera la relevancia de implementar didácticas que respondan a las necesidades mencionadas a lo largo de toda la etapa escolar, se ha escogido el curso de 3º de Primaria como marco contextual para el diseño de esta secuencia didáctica.

3.2. Objetivos Específicos

Una vez expuesto el objetivo general de esta propuesta educativa: favorecer el desarrollo socio-afectivo y cognitivo-musical a través de experiencias musicales guiadas en alumnado de 3º de Primaria; nos encontramos ante el menester de establecer una serie de objetivos específicos que guíen la propuesta hacia la finalidad establecida.

Así, las premisas que se van a tomar como base de esta secuenciación didáctica se plantean en una relación de precedencia. Esto es, una serie de pasos consecutivos a propiciar en el alumnado:

1. El primer nivel atiende al *reconocimiento de algunas de las emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo; en uno mismo.*

La elección de éstas viene motivada por varios motivos: el primero es que son las que encabezan las cuatro categorías de emociones básicas de acuerdo con los autores Jack, Garrod y Schyns (2014). El segundo es que llamar a la emoción a través de la vivencia musical es un proceso complejo y en el que influyen muchas variables, por tanto, se considera que acotando las emociones a abarcar se puede profundizar más en las mismas.

2. El segundo está vinculado con el *reconocimiento de estas emociones en los demás a través de la moción de la emoción.* Esto es, la identificación de gestos y conductas que genera cada una de las emociones básicas con la finalidad de sintonizar con la emoción ajena.

3. El tercero está estrechamente ligado a los dos anteriores, puesto que se toma como finalidad de ambos, y consiste en la *legitimización de las emociones*, es decir, permitir y atender a la vivencia emocional.

4. El cuarto es aprender a *regular la emoción*, tomando como base de este proceso la capacidad de diferenciar entre emoción y conducta.

Para ello, se llamará a la aplicación de estrategias de gestión y canalización de emociones.

5. El quinto y último nivel está relacionado con la reflexión sobre la emoción: aproximación al equilibrio mental que surge de la coherencia entre sensaciones (notar), emociones (sentir), pensamientos (pensar) y acciones (hacer).

3.3. Propuesta de Intervención

3.3.1. Metodología

A continuación, se exponen los distintos métodos pedagógicos a través de los cuales se pretenden guiar las experiencias musicales en el alumnado. Podemos establecer una categorización metodológica en la que distinguimos entre:

1. Las técnicas pasivas o receptivas, aquellas en las que la vivencia musical se centra en la escucha, tomando el educando un rol de oyente. Se utiliza como medio de estimulación de la introspección, la creatividad y la capacidad de análisis. Suelen ser individuales.

2. Las técnicas activas o creativas, en las que los sujetos intervienen de manera directa como protagonistas de la experiencia musical. Este método pone el foco de atención en el desarrollo de las capacidades creativas, interpretativas y de repertización de manera individual o grupal. A través de la puesta en práctica de las habilidades de improvisación musical, se trabajan las áreas creativas y motrices, así como la capacidad de concentración, atención y discriminación de estímulos.

La aplicación y combinación de los diversos métodos pedagógicos se establece partiendo de las necesidades del alumnado. Esto es, priorizar el establecimiento de un hilo conductor que favorezca la interiorización paulatina de las diversas dinámicas musicales. De esta forma, el niño o niña podrá ir construyendo su identidad musical en un ambiente estable, diverso y positivo.

Para ello, partimos de las técnicas receptivas, como forma de establecer un primer contacto entre el alumno o alumna y el tipo de vivencia musical que queremos proporcionar. Estas experiencias son individuales con el fin de iniciar el autodescubrimiento personal. Se considera que, de esta manera, se facilita la adaptación a los diversos contextos sonoros por parte del niño o niña de forma natural y progresiva.

Una vez se han sentado las bases del autoconocimiento a través de la música, se pasa a una fase productiva en la que el alumnado toma las riendas de su experiencia musical, iniciándose en las técnicas creativas. Éstas sitúan al organismo como intermediario entre el sonido y la mente, haciendo del propio cuerpo un instrumento directo para la expresión de significados (Dalcroze, 1898). Esta segunda fase metodológica se caracteriza por la implementación de dinámicas grupales en las que la expresividad ajena toma protagonismo.

a) Método de imágenes guiadas con música (GIM)

Este método especializado se enmarca dentro de la musicoterapia receptiva. Surge durante la década de los setenta a manos de la musicoterapeuta Helen Bonny. Consiste en la audición de obras de la música clásica con la finalidad de evocar imágenes y símbolos asociados al estado interno de quien escucha.

En palabras de Clark y Keiser (1989), este es un método de auto-expresión, en el que se utiliza la música clásica para acceder a la imaginación. Incluye una audición atenta en un estado de relajación, propiciando que el imaginario guíe al conocimiento consciente. La experiencia de GIM puede conducir al desarrollo del auto-conocimiento y la ordenación de la psique. A su vez, la Asociación for Music and Imagery -AMI-, define este método como “una terapia de transformación que utiliza música específicamente programada para estimular, apoyar dinámicamente y desarrollar experiencias internas al servicio de la integración global de la persona, física, psicológica y espiritualmente” (Association for Music and Imagery, 1990).

b) Método Receptivo de Jost

Este método, enmarcado también dentro de la pedagogía musical receptiva, consiste en la audición de fragmentos musicales asociados a distintas emociones. Estos fragmentos se organizan de dos en dos, y su audición consiste en la identificación de emoción que expresan.

Ej: 1. MIEDO/ ALEGRÍA

- a) Requiem: Lacrimosa en Re menor, Wolfgang Amadeus Mozart
- b) Hungarian Dance no. 5 en Sol menor, Johannes Brahms

2. TRISTEZA/ IRA

- a) Nocturne no. 20 en Do menor, Frédéric Chopin
- b) O Fortuna de Carmina Burana, Carl Orff y John Williams

c) Diálogo musical de Orff-Shulwerk

El internacionalmente reconocido educador musical, director de orquesta y compositor Carl Orff ideó en la década de los años 30 una propuesta pedagógica capaz de estimular la evolución musical natural en los niños y niñas. El foco de su metodología se encuentra en el sentido rítmico, la improvisación de sonidos y la improvisación de movimientos como una forma de expresión personal (Pascal, 2002).

En palabras de Orff (2002): “La música nunca está sola sino que está conectada con el movimiento creativo, el baile y el habla. No sólo para ser escuchada sino también para ser significativa en participación activa.”

Su método se caracteriza por el uso del cuerpo como instrumento, y en éste propone cuatro planos sonoros: chasquidos de dedos, palmas, palmadas en rodilla y pisadas. En el ámbito melódico, destaca el uso de los ostinatos.

El desarrollo de las capacidades de improvisación parte de los sonidos del propio cuerpo. De esta manera, el niño/a comienza a tomar conciencia de las posibilidades motrices y sonoras de éste. Más adelante, se pueden introducir también instrumentos musicales con facilidad de interpretación tales como los instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado (claves, triángulos, sonajas, cajas chinas, maracas, panderos etc.) los instrumentos de placas o láminas de sonido determinado (carillones, xilófonos, metalófonos etc.), algunos instrumentos de viento (flautas) e instrumentos de cuerda (guitarra) (Pascal, 2002).

d) Técnica de Improvisación Vocal de Solokov

Lisa Solokov (1987) crea una terapia de improvisación vocal partiendo de la premisa de considerar la voz como intermediario entre el control consciente y la regulación inconsciente. Así, la sitúa como medio entre el ser físico, emocional e intelectual. Sokolov considera que vivimos en sistemas sociales, entendidos como complejos funcionamientos corporales y que estamos configurados a partir de nuestras relaciones corporales, nuestro cuerpo familiar, social y comunitario (Loewy, 2004).

En su método, utiliza el canto, la respiración, la entonación, la postura corporal y la imaginación para establecer un medio de expresión genuino.

La voz es el principal órgano de comunicación en nuestro organismo. A través de su uso en improvisaciones melódicas expresivas, se pueden generar diálogos que favorezcan el desarrollo del conocimiento intra e interpersonal.

e) Método Productivo de Friedemann

El objetivo de este método pedagógico es lograr una “nueva creatividad” a través de improvisaciones grupales guiadas. Al alumnado se le ofrecen unas pautas contextuales a través de las que desarrollar sus improvisaciones. Se centra en dos aspectos:

1. Improvisaciones imitativas: Se presenta una situación hipotética (un cumpleaños, una discusión, una pérdida, una fobia) y, partiendo de los sonidos y motricidad del cuerpo como instrumento, se han de expresar las emociones que subyacen de la vivencia.

2. Improvisaciones de Juego y Contraste: Parte de la identificación de lo expresado por un primer individuo a través de una improvisación corporal o instrumental sonora, y consiste en la emisión de una respuesta contraria que la contraste.

f) Rítmica y Movimiento según el Método Dalcroze

La didáctica de Dalcroze es un método multidisciplinar e interactivo, que se enmarca en el campo de la pedagogía musical activa. Esta metodología establece la estimulación de la motricidad global como vehículo de desarrollo de los sistemas perceptivos y la conciencia corporal. Sostiene, por tanto, que el sentido y conocimiento de la música han de desarrollarse a través de la participación corporal en el ritmo musical (Bachmann, 1998).

En palabras de Trias (1996), los ejes de la disciplina dalcrozina corresponden a tres principios de trabajo fundamentales:

1. La educación sensorial y motriz: Ataño a la primera forma de comprensión, y consiste en la vivencia corporal instintiva de las variaciones de tempo, ritmo, matiz, etc. Se trata, por tanto, de una educación musical de base que abarca el desarrollo de la sensibilidad y de la motricidad.

2. El conocimiento intelectual: Se introduce una vez adquirida la experiencia sensorial y motora. Se apoya en el canto y el movimiento corporal para desarrollar capacidades musicales de base tales como la de audición, el sentido rítmico, la sensibilidad o la expresión de sensaciones.

3. Las capacidades improvisatorias: Relaciona la improvisación corporal con el desarrollo de facultades corporales y mentales que cristalizan en una multiplicidad de posibilidades de consciencia.

En conclusión, la didáctica de Dalcroze toma como finalidad el desarrollo de la capacidad de contacto a través de la comunicación no verbal y la expresión personal.

3.3.2. Temporalización

De acuerdo con el ANEXO III del Artículo 10 de la Orden ECD/850/2016, en el que se recoge el horario escolar para cada una de las áreas de conocimiento en los distintos cursos de la etapa, al área de Educación Artística en 3º de Primaria le corresponden 120 minutos semanales. La distribución de éstos depende del Proyecto Educativo de Centro pero, suponiendo que se dé un reparto equitativo de minutos entre el área de Educación Plástica y el área de Educación Musical, se dispondría de una sesión de 60 minutos a la semana.

Esta secuenciación didáctica está diseñada para llevarse a cabo durante un trimestre. La cuantía de semanas que un trimestre engloba varían dependiendo del trimestre que sea y de las festividades presentes en el mismo, pero la media se encuentra en las 10 semanas. En consecuencia, la presente propuesta educativa consta de 10 sesiones.

Evidentemente, esta temporalización es una orientación aproximada. Su aplicación dependerá de la motivación y capacidades del alumnado, de las ganas con las que se aborde el proyecto, de los inconvenientes que vayan surgiendo y de la manera en que se integren las técnicas pedagógicas.

3.3.3. Diseño de Actividades

SESIÓN I: INTRODUCTORIA

a) Objetivos:

- Llevar a cabo una evaluación inicial de algunas de las competencias interpersonales del alumnado; tales como la empatía, la capacidad para la toma de decisiones o las habilidades de comunicación.
- Hacer partícipe al alumnado en su proceso de aprendizaje mediante la reflexión y análisis de normas de comportamiento en el aula.
- Introducir rutinas de escucha activa como proceso de análisis y atención hacia los estímulos auditivos.
- Comenzar a sentar las bases de la desinhibición corporal y expresiva a través de dinámicas de escucha activa.

b) Materiales:

- Cuestionario Evaluación de las Habilidades Interpersonales: CEHI, de elaboración propia tomando como referencia la propuesta de Balsera y Gallego (2010: 139 – 144) (Anexo I)
- Ordenador y proyector.
- Historia “La Corte Real” (Anexo III)
- Equipo reproductor de música.
- *Audiciones:*
 - a) Aida/ Act.2: Marcia, Giuseppe Verdi (Primer Movimiento)

c) Temporalización:

- Realización individual del Cuestionario para la Evaluación de Habilidades Interpersonales en la clase, adaptación al marco escolar a partir de la propuesta de Balsera y Gallego (2010: 139 – 144) (Anexo I) (20 minutos).
- Redacción de las “Normas de Trabajo en Equipo” (20 minutos).
- Actividad de “La Corte Real”; audición: Aída/Segundo Acto: Marcia, Giuseppe Verdi (20 minutos)

d) Desarrollo:

Primeramente, se hará entrega al alumnado del cuestionario para la evaluación de habilidades interpersonales en la clase (Anexo I). Tras explicar las instrucciones a seguir para completarlo, se incidirá en el hecho de todas las respuestas son correctas siempre y cuando se conteste con sinceridad. Para facilitar la realización del mismo, se irán leyendo los ítems uno por uno, abordando en el momento las dudas que puedan surgir. Una vez completados, los cuestionarios se recogerán para ser posteriormente corregidos por el/la docente, de la forma indicada en la rúbrica de evaluación de los mismos, basada en la propuesta de Balsera y Gallego (2010: 139 – 144) (Anexo II).

A continuación, se llevará a cabo una presentación de la dinámica metodológica a seguir durante las siguientes sesiones, incidiendo en la importancia de los aspectos comportamentales durante la consecución de la secuencia didáctica. Seguidamente, se propondrá que, uno por uno, los alumnos y alumnas vayan expresando en voz alta las normas que consideren fundamentales para este tipo de trabajo en el aula. Las reglas propuestas se podrán debatir, negociar y concretar. El/la docente irá elaborando un

esquema en la pizarra con todas estas normas, incluyendo las que considere oportunas, con la finalidad de elaborar un cartel o mural que las recoja. Esta proclama se colocará en un lugar visible del aula, como elemento de referencia para el educando.

Para concluir, se implementará una dinámica de grupo llamada ‘‘La Corte Real’’. De manera introductoria, se llevará a cabo la audición conjunta del primer movimiento de la ‘‘Marcia’’ del Segundo Acto de la Ópera de Aída, compuesta por Giuseppe Verdi. Se pedirá al alumnado que camine por el aula al pulso de la obra mientras reflexiona sobre la situación que puede estar describiendo el fragmento musical escuchado. Después, se pedirá que los alumnos y alumnas vuelvan a su sitio y se pondrán en común las ideas que el educando percibe de la audición del fragmento musical.

Una vez contrastadas las diversas interpretaciones, se desvelará que la audición pertenece a la Ópera de Aida, compuesta por Verdi, y que versa sobre un encuentro en la Corte Real de Etiopía. A continuación, se implementará una actividad para familiarizar al alumnado con la puesta en práctica de las destrezas de audición activa:

Se dividirá la clase en cuatro grupos: uno de ellos será el Rey, otro la Reina, otro el Príncipe y el último la Princesa; y se pedirá que los alumnos y alumnas permanezcan sentados en sus sillas mientras escuchan por segunda vez la audición mientras el/la docente relata la historia de La Corte Real (Anexo III). Cuando el profesor o profesora nombre una de las palabras subrayadas en negrita los alumnos y alumnas del grupo correspondiente deberán levantarse y volverse a sentar rápidamente. Cuando el profesor o profesora lea la palabra ‘‘Corte’’, toda la clase deberá levantarse y sentarse a la vez.

SESIÓN II : MÉTODO GIM

a) Objetivos:

- Desarrollar la escucha activa a través de la audición y análisis guiado de una selección de piezas instrumentales de distintos estilos y épocas.
- Favorecer el desarrollo del imaginario a través de la Metodología de Imágenes Guiadas.
- Fomentar el acrecentamiento de las capacidades creativas mediante la representación de sonoridades con grafías no convencionales.
- Facilitar la aplicación de estrategias inter e intrapersonales mediante la verbalización de opiniones.

b) Materiales:

- Relato relajación (Anexo IV).
- Ordenador y proyector.
- Equipo reproductor de música.
- Ficha método GIM (Anexo V).
- *Audiciones:*
 - a) Cello Suite no.1 en Sol Mayor, BWV 1007: Preludio; Johann Sebastian Bach
 - b) Sonatine Bureaucratique, Frank Glazer
 - c) El Pájaro de Fuego, Igor Stravinsky
 - d) Las 4 Estaciones, Op.8: El Invierno I ‘‘Allegro’’, Antonio Vivaldi

c) Temporalización:

- Experiencia guiada de relajación (Anexo IV). (10 minutos)
- Aplicación del método de imágenes guiadas con música mediante la audición de cuatro piezas de distintas épocas y estilos. (20 minutos)
- Puesta en común. (5 minutos)
- Expresión de la sonoridad mediante grafías no convencionales. (20 minutos)
- Discusión sobre la diferencia entre unas obras y otras. (5 minutos)

d) Desarrollo:

Partiendo del propósito de favorecer la escucha activa y el desarrollo de destrezas de discriminación auditiva en el alumnado, recae en el docente la responsabilidad de crear un ambiente de calma y atención que propicie la consecución de nuestros objetivos. Un recurso muy eficaz para conseguir este clima son las técnicas de relajación. Por sus múltiples beneficios tanto psicológicos como fisiológicos la relajación es una herramienta clave para favorecer una mayor dinámica de interacción con el medio.

Por todo ello, se dará comienzo a la sesión poniendo en práctica una combinación de técnicas de relajación y respiración.

La metodología a seguir en esta ocasión en particular consistirá en el relato de una historia (la cual se puede adaptar o variar según la condición del alumnado) que dirija la imaginación y la condición del alumnado hacia los diferentes estados de relajación.

Así pues, tras situar a los alumnos y alumnas de pie en círculo, se relatará de manera tranquila y pausada el relato (Anexo IV).

A continuación, se dará comienzo a las audiciones de las cuatro piezas seleccionadas. Durante la escucha atenta de las mismas, el/la docente habrá de ir guiando la imaginación del alumnado evocando distintas imágenes o situaciones ligadas a la expresividad de las distintas obras.

Tras finalizar esta dinámica, se recomienda una puesta en común de las diversas ideas que en el alumnado ha generado la escucha de las cuatro piezas, así como la presentación de las cuatro obras.

Seguidamente, se hará entrega de una ficha (Anexo V) en la que el alumnado se encontrará ante el reto de recoger mediante símbolos y grafías no convencionales los matices expresivos de la obra que escoja. Para ello, se volverán a reproducir las cuatro audiciones en orden explicitando el nombre de cada una de ellas para facilitar su representación por parte de los niños y niñas.

SESIÓN III : MÉTODO RECEPTIVO DE JOST

a) Objetivos:

- Desarrollar la escucha activa mediante la audición y análisis de una selección de piezas instrumentales de distintos estilos y épocas.
- Favorecer el reconocimiento de la emoción generada por la experiencia musical a través de asociaciones guiadas.
- Mejorar las habilidades comunicativas mediante dinámicas de verbalización de ideas y significados compartidos.

b) Materiales:

- Equipo reproductor de música.
- Ficha método Receptivo Jost (Anexo VI).
- Audiciones:

BLOQUE 1 (Alegría)

A1) Hungarian Dance no. 5 en Sol menor, Johannes Brahms

A2) Prelude y Fuga en Do: BWV 846, Johann Sebastian Bach

A3) El Cascanueces, Op. 71: No. 12c Danza China, Pyotr Ilych Tchaikovsky

BLOQUE 2 (Tristeza)

B1) Emerald and Stone, Brian Eno

B2) Sonata no. 14 en Do# menor, Op. 27 no.2: I Adagio Sostenuto, Ludwig van Beethoven

B3) Nocturne no. 20 en Do menor, Frédéric Chopin

BLOQUE 3 (Ira)

C1) O Fortuna de Carmina Burana, Carl Orff y John Williams

C2) La Nozze di Figaro, K. 492: Sinfonía (Presto), Wolfgang Amadeus Mozart

C3) Die Walkure, Act. III: Ride of the Valkyries, Richard Wagner

BLOQUE 4 (Miedo)

D1) Requiem: Lacrimosa en Re menor, Wolfgang Amadeus Mozart

D2) Complex Heaven, Brian Eno

D3) Symphony No.3: Passacaglia Allegro Moderato, Krzysztof Penderecki

c) Temporalización:

- Repaso de las conclusiones emitidas en anteriores sesiones. (10 minutos)
- Realización de la ficha del Método Receptivo de Jost (Anexo VI). (25 minutos)
- Ejercicio de análisis e interpretación de la expresividad en distintas audiciones. (25 minutos)

d) Desarrollo:

De forma introductoria, se procederá a llevar a cabo un repaso de lo acontecido en las anteriores sesiones. Si se da el caso, sería recomendable que algunos alumnos/as mostrasen de manera voluntaria sus partituras alternativas ante la clase, verbalizando los caracteres que han expresado en su composición.

A continuación, se hará entrega de la ficha del Método Receptivo de Jost (Anexo VI) y se presentará la siguiente dinámica. Ésta consiste en llevar a cabo la audición de fragmentos breves (de aproximadamente un minuto) de obras musicales organizados de dos en dos y relacionarlos con la emoción que expresan, generando asociaciones.

Una vez completadas las fichas, se corregirán los resultados de las asociaciones de manera conjunta. Seguidamente, se agruparán los alumnos y alumnas en parejas o tríos y se les asignará una de las audiciones a cada grupo. A continuación, se les pedirá que se pongan de acuerdo para escoger o formular una de las ideas generadas a partir de la audición de la obra que les haya tocado. Estas ideas pueden ser desde situaciones hasta estados anímicos, personajes, fenómenos meteorológicos, elementos naturales etc. Todas las respuestas serán válidas.

Una vez los grupos hayan decidido cuál es la idea a transmitir, se irán reproduciendo los fragmentos musicales por orden y las parejas o tríos intervendrán cuando les toque para relatar a los compañeros y compañeras las imágenes, situaciones, lugares o elementos evocados por la audición de la pieza correspondiente.

SESIÓN IV: IMPROVISACIÓN RÍTMICA

a) Objetivos:

- Explorar las posibilidades sonoras del propio cuerpo a través de ejercicios imitativos y de improvisación con percusión corporal.
- Desarrollar habilidades de expresión personal y comunicación social a través de dinámicas que requieren una toma de decisiones en grupo.
- Fomentar las aptitudes de discriminación auditiva a partir de la escucha atenta de producciones sonoras ajenas.
- Desarrollar la relación entre los diversos tipos de motricidad y su sonoridad a través de ejercicios de familiarización con los distintos planos percutivos.
- Facilitar la adquisición de la cuadratura del ritmo mediante ejercicios pautados de percusión corporal.
- Interiorizar la valoración del silencio como elemento imprescindible en la escucha atenta.

b) Materiales:

- No se necesita ningún material adicional.

c) Temporalización:

- Calentamiento mediante un ejercicio de percusión corporal imitativo. (5 minutos)
- Iniciación a la improvisación en percusión corporal, incorporando paulatinamente distintos planos. (15 minutos)
- Representación mediante percusión corporal, incluyendo al menos tres planos, de las ideas o fenómenos asociados a las audiciones descritas en la sesión anterior. (25 minutos)
- Diálogos de percusión corporal en forma de pregunta-respuesta. Primeramente entre docente y alumnado, seguidamente entre alumnos/as en parejas. (15 minutos)

d) Desarrollo:

Para comenzar, se implementará una actividad de calentamiento en percusión corporal consistente en que el/la docente lleve a cabo ritmos mediante palmadas en cuatro tiempos, aumentando la dificultad progresivamente, y el alumnado los repita. Se recomienda partir de las figuras que marcan la unidad de tiempo (negras) e intercalarlas posteriormente con silencios para que el alumnado interiorice mejor la cuadratura del ritmo. Así mismo, es de gran relevancia marcar los tiempos fuertes de compás.

Seguidamente, se llevará a cabo una ronda de improvisación en cuatro tiempos consistente en que los alumnos y alumnas vayan uno por uno encadenando ritmos de percusión corporal que encajen sobre la base rítmica de palmadas a pulso. Se darán cuatro rondas: en la primera, los ritmos se elaborarán solo en un plano (palmadas); en la segunda, en dos (palmadas y chasquidos de dedos); en la tercera, en tres (palmadas, chasquidos y palmadas en las piernas); en la cuarta, en cuatro (palmadas, chasquidos, palmadas en las piernas y pies en el suelo).

Una vez los alumnos y alumnas se hayan familiarizado con las posibilidades sonoras de la percusión corporal, se propondrá volver a las agrupaciones establecidas durante la sesión anterior. Una vez establecidas las parejas, se planteará la siguiente actividad: representar utilizando, al menos, tres de los planos percutivos, las ideas suscitadas por las audiciones a lo largo de la última clase. Para ello, se dejará un tiempo de ensayo en pareja o trío de unos 5-10 minutos y posteriormente se enunciará un turno de exposición ante el resto de compañeros.

Finalmente, se llevará a cabo una dinámica de diálogos pregunta-respuesta en la que el/la docente propondrá un ritmo sencillo que los alumnos y alumnas, por turnos, habrán de ‘‘contestar’’ mediante la improvisación de otro ritmo. Para concluir, se practicará esta dinámica en las parejas establecidas durante la actividad anterior.

SESIÓN V: IMPROVISACIÓN VOCAL

a) Objetivos:

- Explorar las posibilidades sonoras y expresivas de la voz a través de ejercicios imitativos y de improvisación.
- Fomentar hábitos de cuidado de la voz implementando dinámicas de calentamiento del aparato fonador.
- Desarrollar habilidades de coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal.

- Desarrollar estrategias de improvisación vocal sobre bases dadas.
- Facilitar el reconocimiento de la expresividad ajena mediante ejercicios de diálogos melódicos no verbales.
- Desarrollar habilidades de expresión personal y comunicación social mediante dinámicas que requieren la toma de decisiones.
- Propiciar la familiarización del alumnado con los matices de carácter expresivo.

b) Materiales:

- Ordenador y proyector.
- Plantilla de calentamiento de la voz mediante grafías no convencionales (Anexo VII).
- Piano o teclado.

c) Temporalización:

- Calentamiento de la voz mediante lectura de grafías no convencionales. (5 minutos)
- Calentamiento y exploración de posibilidades sonoras de la voz mediante una dinámica de imitación en la que el docente establece una línea melódica en cuatro tiempos y el alumnado responde. (5 minutos)
- Iniciación a la improvisación vocal mediante una ronda de improvisación en la que se establece un ostinato melódico común y el alumnado va interviniendo por orden elaborando melodías alternativas sobre el esquema melódico establecido. (10 minutos)
- Diálogos en parejas con forma de pregunta-respuesta: mediante sonidos no verbales el alumnado habrá de establecer diálogos con coherencia melódica. (10 minutos)
- Diálogo grupal: estableciendo una disposición circular, cada alumno o alumna habrá de seguir la estructura de diálogos melódicos de un compañero/a al siguiente. (5 minutos)
- Teléfono roto de melodías vocales. (5 minutos)
- Introducir matices expresivos de carácter. Asignar un matiz a cada pareja y elaboración de diálogos expresivos ante los compañeros y compañeras, que tratarán de adivinar a qué matiz corresponde cada diálogo. (20 minutos)

d) Desarrollo:

Primeramente, se llevará a cabo una breve explicación del funcionamiento del aparato fonador y se incidirá en la importancia del cuidado del mismo. Para ello, se

propondrá un ejercicio de calentamiento mediante la lectura de una partitura de grafías no convencionales (Anexo VII) de manera conjunta.

A continuación, se implementará un ejercicio de calentamiento que favorece las habilidades de entonación y afinación consistente en la imitación por parte de los alumnos de los esquemas melódicos no verbales propuestos por el/la docente.

Una vez el alumnado haya calentado la voz y comience a estar familiarizado con las posibilidades sonoras de la misma, se propondrá una actividad de iniciación a la improvisación vocal. Este ejercicio, consistirá en la invención por turnos de esquemas melódicos no verbales sobre un ostinato melódico común.

Después, se seguirán impulsando las capacidades creativas y de improvisación del alumnado mediante una actividad en parejas en la que el alumnado habrá de establecer diálogos melódicos no verbales con forma de pregunta-respuesta.

Seguidamente, se implementará la dinámica de diálogos en disposición circular de tal forma que la estructura de los diálogos melódicos aumente su complejidad, y favoreciendo la desinhibición del alumnado.

Una vez el alumnado esté familiarizado con la dinámica, se implementará una actividad lúdica consistente en que el/la docente transmita una melodía sencilla (se recomiendan intervalos de 3ª Mayor y 5ª Justa para facilitar la afinación) al oído al alumno/a de su lado y ésta se vaya transmitiendo de alumno a alumno hasta que el último la entone en alto y se descubra si se ha respetado la entonación de la misma. Para ello, el/la docente puede utilizar un piano o instrumento de láminas.

Para finalizar, se introducirá el término de matices musicales como los signos presentes en una obra que determinan la intensidad (*fortissimo, forte, mezzoforte, piano, pianissimo* etc), el tempo (*lento, largo, adagio, andante, moderato, allegro* etc.) y el carácter.

Se profundizará en los matices expresivos de carácter, haciendo hincapié en algunos de los más sencillos tales como:

- *Animato*: animado
- *Mesto*: triste
- *Dolente*: con dolor
- *Con fuoco*: fogosamente, con ira

Posteriormente, se atribuirá uno de estos matices de carácter a cada pareja y habrán de improvisar melodías vocales no verbales que los expresen ante los compañeros.

SESIÓN VI: IMPROVISACIÓN INSTRUMENTAL (I)

a) Objetivos:

- Explorar las posibilidades sonoras de los instrumentos de pequeña percusión mediante ejercicios técnicos, imitativos y de improvisación.
- Desarrollar habilidades de coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación instrumental.
- Facilitar el reconocimiento de los distintos instrumentos de pequeña percusión y de sus sonoridades.
- Desarrollar estrategias de improvisación instrumental sobre bases percusivas dadas.
- Desarrollar habilidades para la toma de decisiones mediante actividades de interpretación en grupo.

b) Materiales:

- Instrumentos de pequeña percusión: claves, maracas, cajas chinas, crótalos, sonajas, triángulos, panderos etc.

c) Temporalización:

- Presentación de los distintos instrumentos de pequeña percusión con los que se pretende llevar a cabo la actividad, establecer unas pautas técnicas para la interpretación instrumental con cada uno de ellos. (10 minutos)
- Asignar los distintos instrumentos al alumnado y llevar a cabo una dinámica de imitación en la que el/la docente interpreta un ritmo en cuatro tiempos (mediante un instrumento de sonoridad pronunciada, como por ejemplo el cajón) y el educando lo imita. Establecer rotaciones de instrumentos. (15 minutos)
- Implantar un ostinato común y llevar a cabo una ronda de improvisaciones en cuatro tiempos. (10 minutos)
- Agrupar al alumnado en conjuntos de unos 6 niños y niñas, asignar una variedad de instrumentos de pequeña percusión y una situación concreta asociada a una expresividad determinada (un amanecer, una tormenta, un río, un terremoto etc.). Establecer un tiempo de ensayo para que se puedan acordar las diversas interpretaciones instrumentales intragrupo y exponer la composición a los demás. (25 minutos)

d) Desarrollo:

Primeramente, se presentarán brevemente los distintos instrumentos de pequeña percusión con los que se va a trabajar. Se explicará la forma de tocar con cada uno de ellos y se irán repartiendo para que los alumnos y alumnas establezcan un contacto con los mismos. Se establecerán rotaciones de instrumentos y se corregirán los errores que puedan surgir de la manipulación de éstos, haciendo hincapié en la importancia de respetar los materiales.

A continuación, se organizará el alumnado en distintos grupos de interpretación (unos 6 o 7, dependiendo de la cantidad de instrumentos de pequeña percusión que se vayan a utilizar en la dinámica) y se asignará un instrumento a cada agrupación. En disposición circular, teniendo cada alumno o alumna el instrumento que le corresponda, se llevará a cabo una dinámica de imitación en la que el/la docente interpretará un ritmo en cuatro tiempos en un instrumento de sonoridad pronunciada y el educando habrá de imitarlo. Se establecerán rotaciones de instrumentos intentando que todos los alumnos puedan manipular todos los instrumentos musicales disponibles.

Para concluir, se unirán varios grupos de los establecidos con anterioridad, creando conjuntos de unos 6 niños y niñas. A cada agrupación se le asignará una situación concreta asociada a una expresividad determinada (p.e. un amanecer, una tormenta, un río, un terremoto) y se les prestarán como materiales para interpretarla una variedad de instrumentos de pequeña percusión. A continuación, se establecerá un tiempo de ensayo y toma de decisiones interpretativas en grupo de unos 10 minutos. Finalmente, los grupos irán interpretando sus composiciones por turnos ante el resto de compañeros y compañeras.

SESIÓN VII: IMPROVISACIÓN INSTRUMENTAL (II)

a) Objetivos:

- Favorecer el desarrollo de habilidades de discriminación auditiva mediante ejercicios de reconocimiento de sonoridades.
- Propiciar la exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos de láminas a través de actividades de interpretación instrumental.
- Sentar las bases técnicas de la interpretación musical en instrumentos de láminas.
- Desarrollar habilidades de coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación instrumental.

- Facilitar el reconocimiento de los distintos instrumentos de láminas y de sus sonoridades.
- Fomentar el interés en las actividades de interpretación y creación mediante dinámicas de improvisación.
- Facilitar el reconocimiento de la expresividad ajena en la interpretación musical.

b) Materiales:

- Instrumentos de láminas: carillones, xilófonos, metalófonos.

c) Temporalización:

- Presentación de los distintos instrumentos de láminas con los que se pretende llevar a cabo la actividad, ejercicios técnicos con baquetas alternando manos. (15 minutos)
- Ejercicio de discriminación auditiva en diversos instrumentos de láminas. (10 minutos).
- Asignar un instrumento de láminas a cada alumno o alumna, implantar un ostinato común (acorde de do ascendente a negras: do-mi-sol-do') y llevar a cabo una ronda de improvisaciones sobre esas notas en cuatro tiempos. Para facilitar la tarea si el educando no está familiarizado con estos instrumentos, se pueden quitar todas las láminas a excepción de esas cuatro notas. (15 minutos)
- Repasar matices expresivos de carácter. Asignar un matiz a cada pareja y elaboración de diálogos expresivos ante los compañeros y compañeras, que tratarán de adivinar a qué matiz corresponde cada diálogo. (20 minutos)

d) Desarrollo:

Primeramente, se presentarán brevemente los distintos instrumentos de láminas con los que se va a trabajar. Se presentarán también los distintos tipos de baquetas y los efectos sonoros de cada una de ellas. Seguidamente, se repartirán los distintos instrumentos y se llevarán a cabo ejercicios de técnica interpretativa tales como:

- Tocar a pulso en una nota central (p.e. 'la') manteniendo el ritmo y la intensidad constantes.
- Tocar a pulso en una nota central alternando manos.
- Tocar cuatro pulsos con cada mano en una misma nota central.
- Tocar la escala ascendente alternando manos.
- Tocar la escala ascendente y descendente alternando manos.

Entre ejercicio y ejercicio se establecerán rotaciones de tal forma que todos los alumnos puedan familiarizarse con todos los instrumentos de láminas.

A continuación, se pedirá que todos los alumnos y alumnas cierren los ojos y el/la docente interpretará un ritmo sencillo en un instrumento de láminas. El alumnado habrá de adivinar de qué instrumento se trata por su sonoridad. Quien acierte, podrá interpretar su propio ritmo en el instrumento de láminas que elija para que sus compañeros y compañeras lo adivinen.

Una vez establecida una familiaridad entre el alumnado y las sonoridades de los distintos instrumentos, así como las técnicas básicas de interpretación a seguir, se asignará un instrumento de láminas a cada alumno o alumna y se implantará un ostinato común sencillo (p.e. el acorde de Do M ascendente a negras). Sobre éste, los alumnos y alumnas habrán de ir interviniendo en una ronda de improvisación en cuatro tiempos.

Para finalizar, se llevará a cabo una actividad interpretativa partiendo de los contenidos impartidos anteriormente sobre matices expresivos de carácter. Tras efectuar un repaso, se asignará un matiz expresivo de carácter a cada pareja y éstos habrán de elaborar un diálogo expresivo ante el resto de compañeros y compañeras, que tratarán de adivinar qué matiz corresponde a cada diálogo.

SESIÓN VIII: MOVIMIENTO EXPRESIVO (I)

a) Objetivos:

- Facilitar la regulación de las emociones generadas por la experiencia musical a través de su expresión motriz.
- Familiarizar al alumnado con las dinámicas de relajación.
- Explorar las posibilidades motrices del cuerpo mediante ejercicios de movimiento guiado.
- Iniciarse en el reconocimiento y aceptación del propio cuerpo.
- Fomentar la desinhibición corporal y reforzar un ambiente grupal de respeto y confianza.
- Desarrollar la capacidad de adecuación de movimientos o gestos corporales al ritmo y situación propuestos.

b) Materiales:

- Equipo reproductor de música.
- Esterillas o colchonetas.

- *Audiciones:*

Parte I (Método ERP y movimiento guiado):

- a) Cello Suite no.1 en Sol Mayor, BWV 1007: Preludio; Johann Sebastian Bach
- b) Sonatine Bureaucratique, Frank Glazer
- c) El Pájaro de Fuego, Igor Stravinsky
- d) Las 4 Estaciones, Op.8: El Invierno I ‘‘Allegro’’, Antonio Vivaldi

Parte II (Espejo)

- a) Alegría: El Cascanueces, Op. 71: No. 12c Danza China, Pyotr Ilych Tchaikovsky
- b) Tristeza: Sonata no. 14 en Do# menor, Op. 27 no.2: I Adagio Sostenuto, Ludwig van Beethoven
- c) Ira: O Fortuna de Carmina Burana, Carl Orff y John Williams
- d) Miedo: Symphony No.3: Passacaglia Allegro Moderato, Krzysztof Penderecki

c) Temporalización:

- Entrenamiento en Relajación Progresiva (ERP) de Jacobson (1938). (10 minutos)
- Ejercicio de movimiento guiado en el plano inferior, consistente en situar el foco de motricidad en un punto concreto del cuerpo cuyo desplazamiento moviliza el resto del organismo. (10 minutos)
- Variante del ejercicio anterior en el que, por parejas, un compañero es el elector del punto de motricidad del otro. Con cambio de roles. En los planos inferior y medio. (10 minutos)
- Modificación del anterior, con cambios de pareja, en el que se establecen dos roles: el motriz y el de observación. Quien se mueve ha de escoger un punto de su cuerpo como foco de motricidad que dirija el desplazamiento del resto del cuerpo y el observador/a ha de averiguar qué punto es. En los planos inferior y medio. (10 minutos)
- Puesta en común de los focos de motricidad escogidos y la dificultad de los mismos. Comentario sobre el trabajo del resto de compañeros y compañeras. (5 minutos)
- Juego del espejo por parejas, asociado a la expresividad de los fragmentos de las distintas audiciones escogidos. Planos inferior, medio y superior sin desplazamiento. (15 minutos)

d) Desarrollo:

Para dar comienzo a la sesión, se implementará una metodología de relajación basada en el Entrenamiento de Relajación Progresiva (ERP) de Jacobson (1938). Este

método de carácter fisiológico favorece una relajación profunda, permitiendo establecer un control voluntario de la tensión y distensión muscular.

Esta dinámica se llevará a cabo a través de dos fases:

- En la primera, se pedirá que el alumnado se tumbe boca arriba disperso por el aula, con los brazos extendidos a los lados del cuerpo y las piernas estiradas. A continuación, el/la docente guiará al alumnado en la tensión y distensión de diferentes grupos de músculos de todo el cuerpo, con la finalidad de propiciar el reconocimiento de la diferencia existente entre un estado de tensión y otro de relajación muscular. De este modo, el estado de relajación se irá generalizando a todo el cuerpo.
- En la segunda fase, se revisarán mentalmente los distintos grupos de músculos, comprobando que están completamente distendidos.

Una vez los alumnos y alumnas se encuentren en un estado de relajación muscular, se procederá a comenzar una actividad para favorecer la conciencia del propio cuerpo en el plano inferior (sin abandonar la posición horizontal en el suelo). Este ejercicio, consistirá en situar el foco de motricidad en un punto concreto del cuerpo (se recomienda comenzar por partes cuyo movimiento resulte sencillo, tales como las manos o los pies). La sensación que se ha de transmitir es la de focalizar toda la tensión en el movimiento de ese punto concreto, y permitir que guíe la movilización de las partes del cuerpo que le siguen. Para ello, se pueden utilizar símiles tales como simular que son una marioneta cuyo hilo conductor se sitúa en una parte del cuerpo u otra.

A continuación, se implementará una variante del ejercicio anterior por parejas en los planos inferior y medio. Esta actividad consistirá en que un integrante de la pareja habrá de elegir el foco de motricidad del otro, dirigiendo el punto establecido el movimiento que lleve al ejecutante del plano inferior al medio. Una vez se llegue al segundo plano, se intercambiarán los roles.

Seguidamente, se cambiará la dinámica, y el ejecutante del movimiento será quien elija en qué punto del cuerpo situar el foco de motricidad que le llevará del plano inferior al medio. El observador habrá de adivinar de qué punto se trata. Se intercambiarán los roles.

Posteriormente, se llevará a cabo una puesta en común en la que se animará a los alumnos y alumnas a compartir sus experiencias motrices, comparando los distintos puntos de movimiento y debatiendo sobre las dificultades encontradas en los mismos.

Por último, se establecerán nuevas parejas y se pedirá que se dispongan en círculo. A continuación, se implementará la metodología imitativa del espejo, en la que

un ejecutante habrá de improvisar movimientos acordes a la expresividad de la música escuchada, y el observador habrá de imitarlos de forma simétrica. Se establecerá un cambio de roles por cada fragmento de audición, y un cambio de parejas entre audición y audición.

SESIÓN IX: MOVIMIENTO EXPRESIVO (II)

a) Objetivos:

- Favorecer la reflexión acerca de la emoción, tanto propia como ajena.
- Iniciar al alumnado en las dinámicas de relajación y sus efectos fisiológicos.
- Desarrollar conciencia sobre las posibilidades motrices del cuerpo como medio de expresión a través de actividades de motricidad libre.
- Favorecer la desinhibición corporal y reforzar el ambiente grupal de respeto y confianza mediante los diversos ejercicios de expresión corporal.
- Fomentar la puesta en práctica de las capacidades de adecuación de movimientos o gestos corporales al ritmo y situación propuestos.

b) Materiales:

- Equipo reproductor de música.
- Esterillas o colchonetas.
- Audiciones:

Parte I (Método ERP):

a) Cello Suite no.1 en Sol Mayor, BWV 1007: Preludio; Johann Sebastian Bach

Parte II (Expresividad de las estatuas e interpretaciones expresivas):

- BLOQUE 1 (Alegría)

A1) Hungarian Dance no. 5 en Sol menor, Johannes Brahms

A2) Prelude y Fuga en Do: BWV 846, Johann Sebastian Bach

- BLOQUE 2 (Tristeza)

B1) Emerald and Stone, Brian Eno

B2) Nocturne no. 20 en Do menor, Frédéric Chopin

- BLOQUE 3 (Ira)

C1) La Nozze di Figaro, K. 492: Sinfonía (Presto), Wolfgang Amadeus Mozart

C2) Die Walküre, Act. III: Ride of the Valkyries, Richard Wagner

- BLOQUE 4 (Miedo)

D1) Requiem: Lacrimosa en Re menor, Wolfgang Amadeus Mozart

D2) Complex Heaven, Brian Eno

c) Temporalización:

- Entrenamiento en Relajación Progresiva (ERP) de Jacobson (1938). (10 minutos)
- Actividad de expresividad motriz individual en la que, acorde a la emoción generada por la audición de diversas obras, se han de ir explorando las posibilidades corporales en los distintos planos (partiendo del inferior, siguiendo por el medio y terminando en el superior). (15 minutos)
- Situaciones interpretativas de gran grupo en las que, dadas unas condiciones, el alumnado habrá de adecuar sus movimientos a la audición musical sugerida en la situación planteada. (15 minutos)
- Situaciones interpretativas de grupo reducido (5-6 integrantes) en las que a cada agrupación se le asigna una de las emociones primarias y una obra musical. Los integrantes del grupo habrán de ponerse de acuerdo para expresar mediante el movimiento una situación asociada a la emoción asignada adecuando la motricidad a la obra musical determinada ante el resto de compañeros. (20 minutos)

d) Desarrollo:

Para dar comienzo a la sesión, se implementará de nuevo la metodología de relajación basada en el Entrenamiento de Relajación Progresiva (ERP) de Jacobson (1938), siguiendo la misma dinámica que al inicio de la anterior sesión.

A continuación, se propondrá una dinámica de expresividad motriz individual ligada a la audición de fragmentos musicales asociados a distintas emociones (A1, B1, C1 y D1). Esta actividad, consistirá en, partiendo desde el plano inferior, invitar a que el alumnado explore la capacidad comunicativa de sus movimientos. Cuando la música se interrumpa, deberán convertirse en estatuas que ilustren lo que la obra musical transmite. Una vez cese la música en el plano inferior, se pasará al movimiento en el plano medio para repetir la dinámica, terminando finalmente la audición de cada obra en con una estatua en el plano superior. Se llevará a cabo este ejercicio con cada una de las cuatro obras, improvisando cada alumno o alumna 12 posiciones expresivas en total.

Seguidamente, se implementará una actividad de expresividad motriz grupal guiada asociada a la audición de la segunda tanda de obras musicales (A2, B2, C2 y

D2). Este ejercicio consistirá en proponer una situación a interpretar para cada una de las audiciones de la siguiente forma:

- A2: El reencuentro con un familiar al que no vemos desde hace mucho tiempo.
- B2: La lectura de una muy mala noticia en el periódico.
- C2: Encuentras tu objeto favorito roto y nadie se hace responsable.
- D2: Estar nadando en el mar y darte cuenta de que hay tiburones a tu alrededor.

Para concluir, se llevará a cabo una dinámica de expresividad motriz en grupo reducido consistente en dividir la clase en cuatro agrupaciones y atribuir a cada una de ellas una de las audiciones anteriores (A2, B2, C2 y D2) y una emoción primaria. Se establecerá un tiempo de toma de decisiones en el que cada grupo deberá decidir qué situación les sugiere la audición asignada para posteriormente, por turnos, interpretarla mediante movimiento expresivo ante el resto de los compañeros y compañeras, que habrán de adivinar de qué se trata.

SESIÓN X: FINAL

a) Objetivos:

- Llevar a cabo una evaluación final de las competencias interpersonales del alumnado.
- Aplicar estrategias de reflexión sobre las capacidades y habilidades propias y ajenas.
- Aproximar al alumnado a la consideración de la vivencia emocional mediante dinámicas de reflexión compartida.

b) Materiales:

- Cuestionario Evaluación de las Habilidades Interpersonales: CEHI, basado en la propuesta de Balsera y Gallego (2010: 139 – 144) (Anexo I)
- Ficha “ La Orquesta” (Anexo VIII)

c) Temporalización:

- Realización del Cuestionario Evaluación de las Habilidades Interpersonales: CEHI, basado en la propuesta de Balsera y Gallego (2010: 139 – 144) (Anexo I). (15 minutos)
- Realización de la ficha “ La Orquesta” (Anexo VIII). (20 minutos)
- Puesta en común y reflexión sobre las dificultades enfrentadas y las vivencias favoritas de cada uno/a en la secuencia didáctica. (10 minutos)
- Dinámica grupal “El Círculo”. (15 minutos)

d) Desarrollo:

Al inicio de la sesión, se entregará de nuevo el cuestionario para la evaluación de habilidades interpersonales en la clase (Anexo I) al alumnado. Se recordarán las instrucciones a seguir para completarlo, incidiendo en el hecho de todas las respuestas son correctas siempre y cuando se conteste con sinceridad. Para facilitar la realización del mismo, se irán leyendo los ítems uno por uno, abordando en el momento las dudas que puedan surgir. Una vez completados, los cuestionarios se recogerán para ser posteriormente corregidos por el/la docente, de la forma indicada en la rúbrica de evaluación de los mismos, basada en la propuesta de Balsera y Gallego (2010: 139 – 144). La finalidad de repetir el cuestionario inicial al término de la secuencia didáctica radica en la posibilidad de establecer una comparativa entre los resultados individuales obtenidos al principio y al final de la implementación didáctica. De este modo, se esclarecerán algunos aspectos a considerar en la evaluación del alumnado, en la evaluación de la secuencia didáctica y en la propia autoevaluación docente.

A continuación, se hará entrega de la ficha “La Orquesta” (Anexo VIII) para su realización individual.

Una vez recogidas las fichas, se pedirá que los alumnos y alumnas se sitúen en círculo y se dirigirá una tertulia en la que el educando habrá de reflexionar sobre algunos aspectos de la unidad didáctica tales como sus dinámicas favoritas, las dificultades encontradas etc. Se recomienda tomar anotaciones de los distintos comentarios emitidos por el alumnado para tenerlos en cuenta de cara a la posible modificación de la implementación didáctica.

Para finalizar, en esa misma disposición, se llevará a cabo una dinámica de grupo denominada “El Círculo” consistente en tratar la simbología de unión, confianza y construcción común asociada a esta distribución circular. Para ello, el círculo formado por los alumnos y alumnas representará el contexto del grupo, y uno por uno habrán de ir diciendo algo positivo que querrían incluir en el círculo y algo negativo que consideran que debería salir del mismo.

3.3.4. Evaluación

En lo referente a la evaluación y su naturaleza ha de tenerse en cuenta que la pertenencia de un educador o educadora a una cultura y un sistema educativo determina los sistemas a través de los cuales percibe y desarrolla las diversas prácticas educativas.

Como consecuencia, se da la coexistencia de una multiplicidad de valoraciones y estilos de enseñanza y, por ende, también de tipos de evaluación.

Partiendo de esta base, se esclarece la necesidad de adaptar el estilo evaluativo al marco escolar y contexto de aula en el que nos encontremos inmersos. La propuesta de evaluación que se recoge en este proyecto didáctico toma la vertiente cualitativa, basada en los procesos que rigen la actividad, y se da principalmente por medio de la observación y la recogida de datos durante la implementación de la secuencia didáctica.

El proceso evaluativo se estructura además en torno a tres bloques diferenciados:

- Bloque 1 (Iniciación); que comprende las sesiones I, II y III; valora la primera toma de contacto con las experiencias musicales y las emociones que generan a través del desempeño de las actividades propuestas por parte del alumnado, tomando como referencia el Objetivo Específico 1 de la propuesta educativa *“reconocimiento de algunas de las emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo; en uno mismo”*.

- En el Bloque 2 (Interpretación musical); que comprende las sesiones IV, V, VI y VII; el énfasis se sitúa en las capacidades interpretativas, comunicativas y de improvisación a través de la ejecución de diversos ejercicios de interpretación musical. Está relacionado con los Objetivos Específicos 2 *“reconocimiento de las emociones en los demás”* y 3 *“legitimización de las emociones”*.

- Bloque 3 (Movimiento expresivo); que comprende las sesiones VIII, IX y X; hace alusión a la valoración de las habilidades de motricidad expresiva. Toma como base los Objetivos Específicos 4 *“regulación de la emoción”* y 5 *“reflexión sobre la emoción”* de la propuesta educativa.

Cada uno de los bloques mencionados se corresponde con una rúbrica de observación como instrumento evaluativo de recogida de datos: el Bloque 1 con la Rúbrica de Iniciación (Anexo IX), el Bloque 2 con la Rúbrica de Interpretación Musical (Anexo X) y el Bloque 3 con la Rúbrica de Movimiento Expresivo (Anexo XI). Por tanto, al término de las sesiones correspondientes a cada bloque se deberá llevar a cabo el completado de la rúbrica que corresponda. Para ello, se recomienda contar con un diario de sesiones en el que se anoten los aspectos más relevantes en la implementación de cada una. La corrección de materiales didácticos completados por los alumnos y alumnas es igualmente una buena fuente de información para la recogida de observaciones en las distintas rúbricas.

De forma paralela, también se dispone de los resultados de los Cuestionarios de Habilidades Interpersonales inicial y final como instrumento para llevar a cabo una

valoración global de la evolución del alumnado, así como de la eficacia en la implementación de la secuencia didáctica.

4. Conclusiones

Partiendo del objetivo general de atender una carencia común como es el insuficiente tratamiento del desarrollo socio-afectivo en la infancia desde las escuelas, se han considerado los principales factores que perpetúan la existencia de esta laguna en nuestra educación. De la valoración de las causas que nos conducen a este fenómeno se puede deducir su estrecha vinculación con la falta de modelos didácticos basados en los hallazgos de aplicación psicológica y sociológica, así como con la estandarización de metodologías muy estructuradas y poco efectivas.

Cabe colegir, por tanto, la necesidad de propiciar un cambio en el binomio enseñanza-aprendizaje partiendo de la consecución de objetivos a través de la renovación metodológica. En el caso del presente trabajo, la herramienta educativa escogida para el alcance de las metas propuestas es la experiencia musical guiada.

Para sentar las bases de esta metodología se ha llevado a cabo la búsqueda, análisis e interpretación de multitud de publicaciones académicas que reflejan los resultados de una amplia variedad de investigaciones sobre los fundamentos de la experiencia musical y sus efectos. Como fruto de la indagación, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Desde el ámbito biológico, se esclarece que a través de la aplicación de la teoría de las neuronas espejo (SNE) en los efectos musicales, se exponen los sistemas perceptivos por los cuales todas las regiones del cerebro se ven implicadas en el procesamiento musical, dando lugar a respuestas emocionales compartidas (Molnar-Szakacs y Overy, 2009). Con ello, se reafirma la idea de que incluso las experiencias musicales más sencillas facilitan el desarrollo de las capacidades empáticas y el reforzamiento de vínculos sociales.

- Desde el ámbito psicológico, se manifiesta que la vivencia de experiencias musicales guiadas se presenta como una herramienta eficaz para el progreso de la inteligencia afectiva. Adicionalmente, se formula que las experiencias musicales grupales facilitan el establecimiento de vínculos sociales y potencian las habilidades comunicativas durante la vivencia afectiva (Sloboda, 2001).

- Desde el ámbito sociológico, se expone que las manifestaciones sociales de la música propician la regulación de los afectos y la gestión de estados emocionales, así como el desarrollo de la identidad personal (Hargreaves, Mill y MacDonald, 2009).

Valorando estos resultados y basando en ellos la premisa de que las experiencias musicales guiadas pueden ser una herramienta eficaz para el desarrollo de las capacidades socio-afectivas en nuestro alumnado, el siguiente paso a abordar es la temporalización y organización de la secuenciación didáctica, teniendo en cuenta el contexto legislativo de la educación musical como materia de referencia. Así pues, la estructuración del presente proyecto se ha establecido en torno a la disponibilidad temporal de un trimestre (10 sesiones de 50 minutos).

Una vez asentada la estructura, el siguiente factor a considerar es el tratamiento del método didáctico a implementar. Ante la multiplicidad de pedagogías musicales existentes, se ha de incidir en el establecimiento de un hilo conductor metodológico que favorezca el desarrollo paulatino y paralelo de la cognición musical y la inteligencia afectiva.

Considerando los factores expuestos, los principales beneficios que se pueden estimar de la implementación de la presente secuencia didáctica, son los siguientes:

- Una mejora de las habilidades interpersonales, fomentando algunos de los rasgos propios de los individuos con facilidad para la gestión emocional, como son: la empatía, la capacidad para la toma de decisiones y las habilidades comunicativas.

- El establecimiento de vínculos sociales y afectivos positivos y estables dentro del aula, reforzando un ambiente propicio para la consecución de aprendizajes.

- Una mayor familiaridad con las emociones básicas y sus manifestaciones, propiciando que se atienda y gestione la vivencia emocional de forma adaptativa.

Finalmente, ha de tenerse en cuenta que éste es un programa educativo piloto abierto a modificaciones, ya que sólo a través de las futuras implementaciones del mismo podrán corroborarse los resultados estimados.

En definitiva, a partir de la realización del presente trabajo, se concluye que la búsqueda y puesta en marcha de metodologías alternativas que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el mejor camino hacia la sustitución de la idea de instrucción en contenidos del currículo por el ideal de construcción paulatina de aprendizajes.

5. Referencias Bibliográficas

- Bachmann, M. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze*. Madrid: Pirámide.
- Bernabé Villodre, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 87-97. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Bonny, H. L. (2002). *Music & consciousness: The evolution of guided imagery and music* Barcelona Pub.
- Byrne, D. (2012). *How Music Works*. 3rd ed. pp.219-239.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M. C., Mazziotta, J. C., & Lenzi, G. L. (2003). Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 10
- Carrol, J., Steward M. (1984) The Role of Cognitive Development in Children's Understanding of Their Own Feelings. *Child Development*, 55 (4)
- Chartrand, J.-P., Peretz, I., & Belin, P. (2008). Auditory recognition expertise and domain specificity. *Brain Research*, 1220, 191-198.
- Consejería de Sanidad y Política Social de la Región de Murcia. Protocolo de relajación. Salud Mental. Recuperado de https://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/81305-LIBRO_PROT_RELAJ.pdf
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press. P.5.
- Donaldson, S., Westerman, M. (1986). Development of Children's Understanding of Ambivalence and Causal Theories of Emotions. *Developmental Psychology*, 22(5):655-662.

- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Fischer, K., Shaver, P., Carnochan, P. (1990). How Emotions Develop and How They Organize Development. *Cognition and Emotion*, 4(2): 81-127.
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, L. J. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129, 2593-2608.
- Gnepp, J., McKee, E., & Domanic, J. A. (1987). Children's use of situational information to infer emotion: Understanding emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, 23(1), 114-123.
- Green, V., Overy, K. & Molnar-Szakcs, I. (2011). Shared affective motion experience (SAME) and creative, interactive music therapy. *Musical Imaginations*.
- Harter, S. (1999) The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations, Second Edition.
- Heargreaves, D. J. (1986). Developmental Psychology and Music Education. *Psychology of Music*, no 14, pp. 83-96.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). Cifras de Población 1-1-2017 y Estadística Migraciones. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/cp_2017_p.pdf
- Jack, R., Garrod, O., & Schyns, P. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, 24(2), 187-192. doi: 10.1016/j.cub.2013.11.064
- Jacobson, E. (1938). Progressive relaxation (2nd ed.). Oxford, England: Univ. Chicago Press.

- Juslin, P. N., Sloboda, J. A. (2001) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 487 pp.
- Loewy, J. (2004). Integrating Music, Language and the Voice in Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Recuperado de <http://www.voices.no>
- MacDonald, R., Hargreaves, D., & Miell, D. (2009). *Musical identities* (p. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- ORDEN ECD/850/2016, Boletín Oficial de Aragón, Zaragoza, 29 de julio de 2016.
- Overy, K & Molnar-Szakcs, I (2009). 'Being Together in Time: Musical Experience and the Mirror Neuron System' *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, vol 26, no. 5, pp. 489-504.
- Pascal, P. (2002). El método Orff. En *Didáctica de la Música para Primaria* (pp. 203-228). Madrid, España. Pearson.
- Purnell-Webb, P., & Speelman, C. P. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 927-957.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 226-299). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Schon, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106, 975-983.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.

- Sokolov, L. (1987). Improvisational vocal therapy. In K. E. Bruscia (ed) *Improvisational Methods of Music Therapy*, (pp 353-359). Springfield, Illinois: Charles Thomas Publisher.
- Thaut, M. (1984). A music therapy treatment model for autistic children. *Music Therapy Perspectives*, 1, 7-13.
- Trias, N. (1996). La aportación de Émile Jaques-Dalcroze en el campo de la pedagogía musical y el movimiento corporal. *Eufonía: Didáctica de la música*, ISSN 1135-6308, ISSN-e 2014-4741, N° 3, 1996, págs. 21-30.
- Universidad de Almería, Departamento de psicología Evolutiva y de la Educación (2012). *Programa Autoaplicado para el Control de la Ansiedad ante los Exámenes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wilhem, D. (2017). *Vivenciando los mundos internos: la imaginación activa y su relación con el proceso de individuación y el desarrollo de la personalidad*. Recuperado de http://www.centrojung.com.ar/texto_imagcreadora.htm

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario para la Evaluación de Habilidades Interpersonales

NOMBRE: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Piensa en tu grupo de clase y lee las siguientes frases, colocando una X en la casilla que creas que se parece más a tu forma de ser o pensar en clase. Sé sincero y recuerda que no hay respuestas buenas ni malas.

		NUNCA	A VECES	NORMAL- MENTE	SIEMPRE
1	Me siento cercano a mis compañeros.				
2	Puedo expresar mis sentimientos en el grupo.				
3	Muestro cariño hacia mis compañeros/as.				
4	Me siento feliz en este grupo.				
5	Me gusta hablar con mis compañeros/as.				
6	Contribuyo a que haya un buen ambiente.				
7	Puedo notar cómo se sienten los demás.				
8	Soy capaz de escuchar con atención a los demás.				
9	Pienso que mis compañeros/as me conocen bien.				
10	Mis compañeros/as me cuentan sus problemas.				
11	Respeto los sentimientos de mis compañeros/as.				
12	Creo que soy buen/a compañero/a.				
13	Siento que mis compañeros/as me aprecian.				
14	Me gusta que hagan caso a lo que digo.				
15	Lo que más me importa es sacar buenas notas.				
16	Confío en mis compañeros/as.				
17	Hablo con libertad en el grupo.				
18	Acepto a mis compañeros/as tal y como son.				
19	Valoro las opiniones de los demás aunque no esté de acuerdo.				
TOTALES:					
(A rellenar por el/la docente)					

20	Suelo tomar decisiones y mandar en el grupo.				
21	Suelo solucionar los problemas del grupo.				
22	Tengo ideas en el grupo.				
23	No me gusta cuando no se llevan a cabo mis ideas.				
24	Me siento obligado a mandar en el grupo.				
25	Me molesta que haya cambios en el grupo.				
26	Animo a mis compañeros/as de grupo.				
27	Soy sincero cuando hay que tomar decisiones.				
28	Acepto que los demás me den su opinión.				
29	Me gusta cuando todos participamos al tomar una decisión.				
30	Me gusta conocer bien a mis compañeros/as.				
31	Creo que cuando alguien no hace las cosas bien hay que echarle del grupo.				
TOTALES: (A rellenar por el/la docente)					
32	Apoyo a mis compañeros/as.				
33	Se me hace difícil hablar con mis compañeros/as.				
34	Coopero en mi grupo.				
35	Me siento responsable e intento hacer mi trabajo bien.				
36	Cuando no estoy de acuerdo levanto la voz y me enfado.				
37	Se me da bien aprovechar el tiempo.				
38	No suelo hablar mucho.				
39	Acepto la ayuda que mis compañeros/as me ofrecen.				
40	Intento salirme con la mía y para ello suelo convencer a los demás.				
41	Me enfado cuando mis compañeros/as no se esfuerzan.				
42	Intento no tratar mal a mis compañeros, incluso				

	cuando me enfado.				
43	Tengo la impresión de perder el tiempo en este grupo.				
44	Soy tímido en el grupo.				
TOTALES: (A rellenar por el/la docente)					

Anexo II: Rúbrica de Corrección e Interpretación de Puntuaciones

- Los ítems **1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 39, 41 y 42** se puntuarán de la siguiente forma:

NUNCA: 1 punto

A VECES: 2 puntos

NORMALMENTE: 3 puntos

SIEMPRE: 4 puntos

- Los ítems **14, 15, 23, 25, 31, 33, 36, 38, 40, 43 y 44** se puntuarán de la siguiente manera:

NUNCA: 4 puntos

A VECES: 3 puntos

NORMALMENTE: 2 puntos

SIEMPRE: 1 punto

FACTOR	PUNTUACIÓN	INTERPRETACIÓN
<i>Empatía</i>	Entre 0 y 25	- Dificultad en el reconocimiento y comprensión de la emoción ajena.
	Entre 26 y 51	- Reconocimiento y comprensión de la emoción ajena medio. - Capacidades para tener en cuenta el punto de vista de los demás, pese a que a veces se generen carencias en la comprensión.
	Entre 52 y 76	- Elevado desarrollo de las capacidades empáticas. - Nivel alto de importancia atribuido a las emociones. - Habilidades avanzadas en la construcción de vínculos sociales.

FACTOR	PUNTUACIÓN	INTERPRETACIÓN
<i>Capacidad para la Toma de Decisiones</i>	Entre 0 y 16	- Nivel bajo de iniciativa.
	Entre 17 y 33	- Nivel de iniciativa medio. - Necesidades: mejora de la capacidad de toma de decisiones.
	Entre 34 y 49	- Buen líder, nivel alto de iniciativa, facilidad para la toma de decisiones.
FACTOR	PUNTUACIÓN	INTERPRETACIÓN
<i>Habilidades de Comunicación</i>	Entre 0 y 17	- Dificultad en la expresión de opiniones. - Actitud inhibida y tímida. - Dificultades en las relaciones sociales.
	Entre 18 y 35	- Expresión de opiniones con respeto. - Nivel de aceptación de las críticas medio: dependiendo de las circunstancias.
	Entre 36 y 52	- Alto desarrollo de las habilidades sociales. - Alto grado en la aceptación de las críticas. - Alto grado de integración en el grupo. - Buena gestión de las relaciones.

Anexo III: Historia ‘La Corte Real’

‘‘ En un país lejano llamado Etiopía vivía un **Rey** y una **Reina** con sus dos hijos: el **Príncipe** y la **Princesa**. La **Corte** apreciaba mucho a la familia Real. Un día, el **Rey** y la **Reina** decidieron organizar un banquete para toda la **Corte**. La **Princesa** y el **Príncipe** estaban muy ilusionados porque disfrutaban mucho de las fiestas cuyos anfitriones eran sus padres: La **Reina** y el **Rey**. Además, el **Rey** solía preparar unos pasteles riquísimos y la **Reina** organizaba juegos para entretener a las grandes personalidades que constituían la **Corte**. Antes del banquete, el **Rey**, la **Reina**, el **Príncipe** y la **Princesa** solían recibir a la **Corte** en el salón Real. La **Corte** saludaba al **Rey**, la **Reina** y la **Princesa**, mientras el **Príncipe** preparaba su espectáculo de danza, pues siempre había sido un gran bailarín. Después de maravillarse a toda la **Corte** con sus dotes de baile, la **Princesa** pasaba a la acción demostrando sus habilidades en el tiro con arco. El **Rey**, la **Reina** y toda la **Corte** aplaudían asombrados al ver las hazañas del **Príncipe** y la **Princesa**. Una vez terminado el espectáculo, la **Corte** se reunía en el comedor, y daba comienzo el festín. Entre plato y plato, la **Reina** y el **Rey** proponían intrincados acertijos y adivinanzas a la **Corte**. El **Rey** y la **Reina**; el **Rey**, la **Reina** y la **Princesa**; el **Rey**, el **Príncipe**, la **Princesa** y la **Reina**; la **Reina**, la **Princesa**, el **Príncipe** y el **Rey** y toda la **Corte** disfrutaban de aquellas fiestas que solían repetirse semanalmente. La **Corte** estaba feliz. ‘‘

Anexo IV: Relato Imágenes Guiadas para la Relajación

“Somos globos aerostáticos, cada uno de un color distinto y nos encontramos deshinchados, como anclados al suelo. Notamos como nos pesan la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, el tronco sobre las piernas; como si una fuerza invisible tirase de nosotros hacia el suelo. Es una sensación agradable, casi cálida, pero no queremos quedarnos en el suelo, queremos flotar. Y para ello hemos de conseguir que el aire circule en nuestro interior. Nos ponemos una mano en el abdomen y tomamos aire por la nariz en tres tiempos, lo aguantamos notando cómo nos llena la tripa y lo soltamos por la boca muy despacio dejando algo de aire dentro. Repetimos y vamos notando como la sensación de pesadez desaparece paulatinamente. Tomamos aire en 4 tiempos. Nos estamos elevando en el aire y cada vez tenemos más y más aire dentro. Ahora en 5 tiempos. Seguimos haciendo que el aire circule despacio y flotamos. De pronto, las corrientes de viento nos sorprenden y nos hacen balancearnos de manera suave, como si nos meciesen. Seguimos respirando. El aire circula por nuestro interior sin parar y lo podemos llevar hacia donde nosotros queramos. Nos ponemos las manos en el costado porque allí es donde vamos a mandar ahora el aire. Notamos cómo nos llena los pulmones, el diafragma y finalmente llega a nuestro costado, no nos cabe más aire dentro. Lo soltamos muy despacio y de forma regular. Poco a poco, vamos soltando más y más aire en nuestras respiraciones y descendemos muy despacio. Escogemos un lugar mullido y despejado y aterrizamos muy suavemente. Abrimos los ojos. “

¡MÚSICA, MAESTRO/A!

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

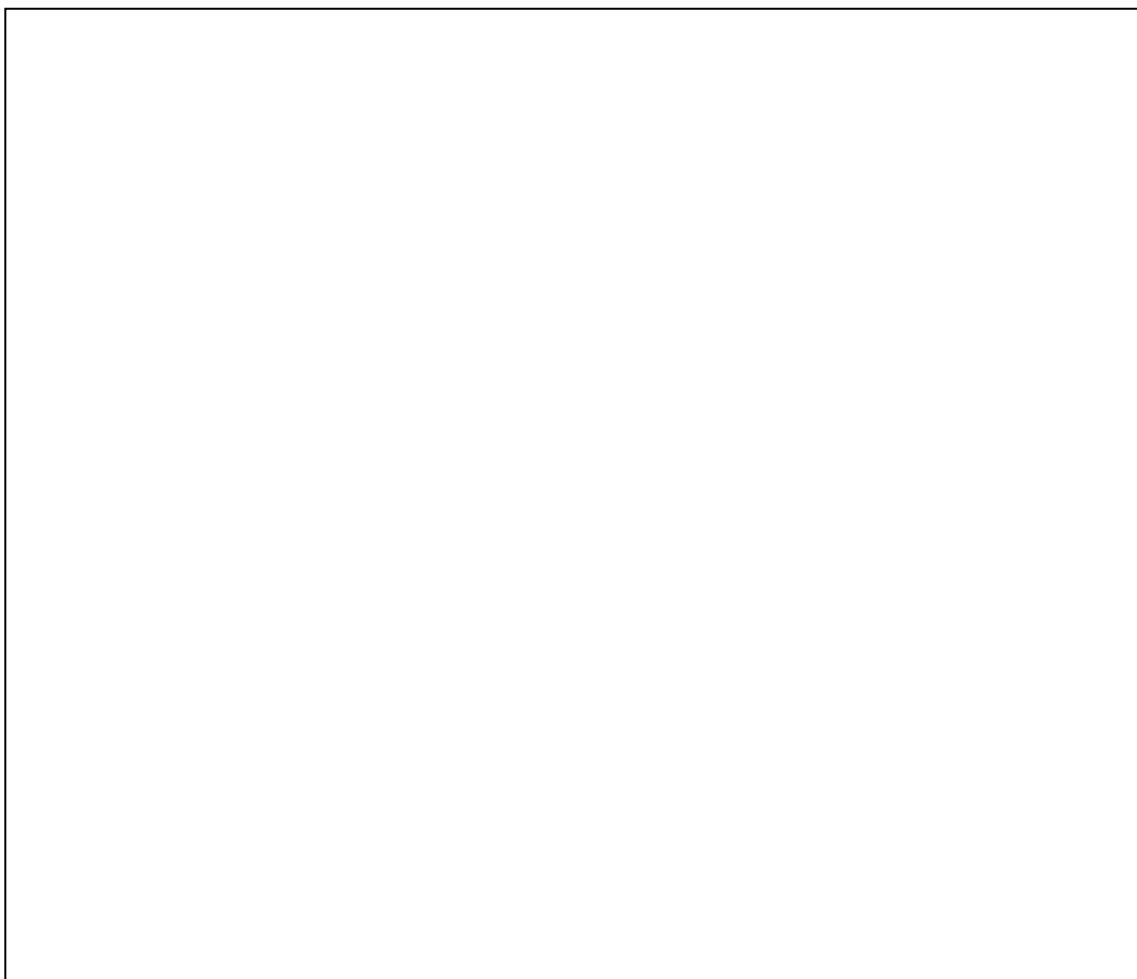
AUDICIÓN:

1. ¿Cuál ha sido la idea principal que te ha transmitido esta obra?

2. ¿Has sentido alguna emoción al escucharla?

¿Cuál? _____

3. Ahora... ¡Manos a la obra! Utiliza todas las formas, líneas, símbolos y colores que se te ocurran para crear tu propia partitura alternativa de esta pieza:



Anexo VI: Ficha Modelo Receptivo de Jost

¡OÍDOS A LA OBRA!

NOMBRE: _____ **FECHA:** _____

¿Preparados y preparadas para un nuevo acertijo musical? Hoy han aparecido las emociones desordenadas y os encontraréis ante el reto de asociarlas mediante colores con la obra que corresponda.

Además, como buenos detectives, debéis anotar la idea principal que para vosotros y vosotras transmite cada obra.

A) **ALEGRÍA** / **MIEDO**

1. Requiem, Mozart

2. Danza Húngara, Brahms

B) **ALEGRÍA** / **TRISTEZA**

1. Preludio y Fuga, Bach

2. Emerald and Stone, Brian Eno

C) **ALEGRÍA** / **IRA**

1. La Cabalgata de las Valkirias, Wagner

2. Danza China del Cascanueces, Tchaikovsky

D) **TRISTEZA** / **IRA**

1. Nocturne no. 20, Chopin

2. Carmina Burana, Carl Orff y John Williams

E) **TRISTEZA** / **MIEDO**

1. Pasacalle, Penderecki

2. Sonata 14, Beethoven

F) **MIEDO** / **IRA**

1. La Noche de Figaro, Mozart

2. Complex Heaven, Brian Eno

¿Qué obra te ha gustado más? ¿Por qué?

Si hoy tuvieses que ser una de las obras que hemos escuchado, ¿cuál crees que serías?

¿Qué situación crees que describe la obra que has escogido?

Anexo VII: Calentamiento de la voz mediante Grafías No Convencionales

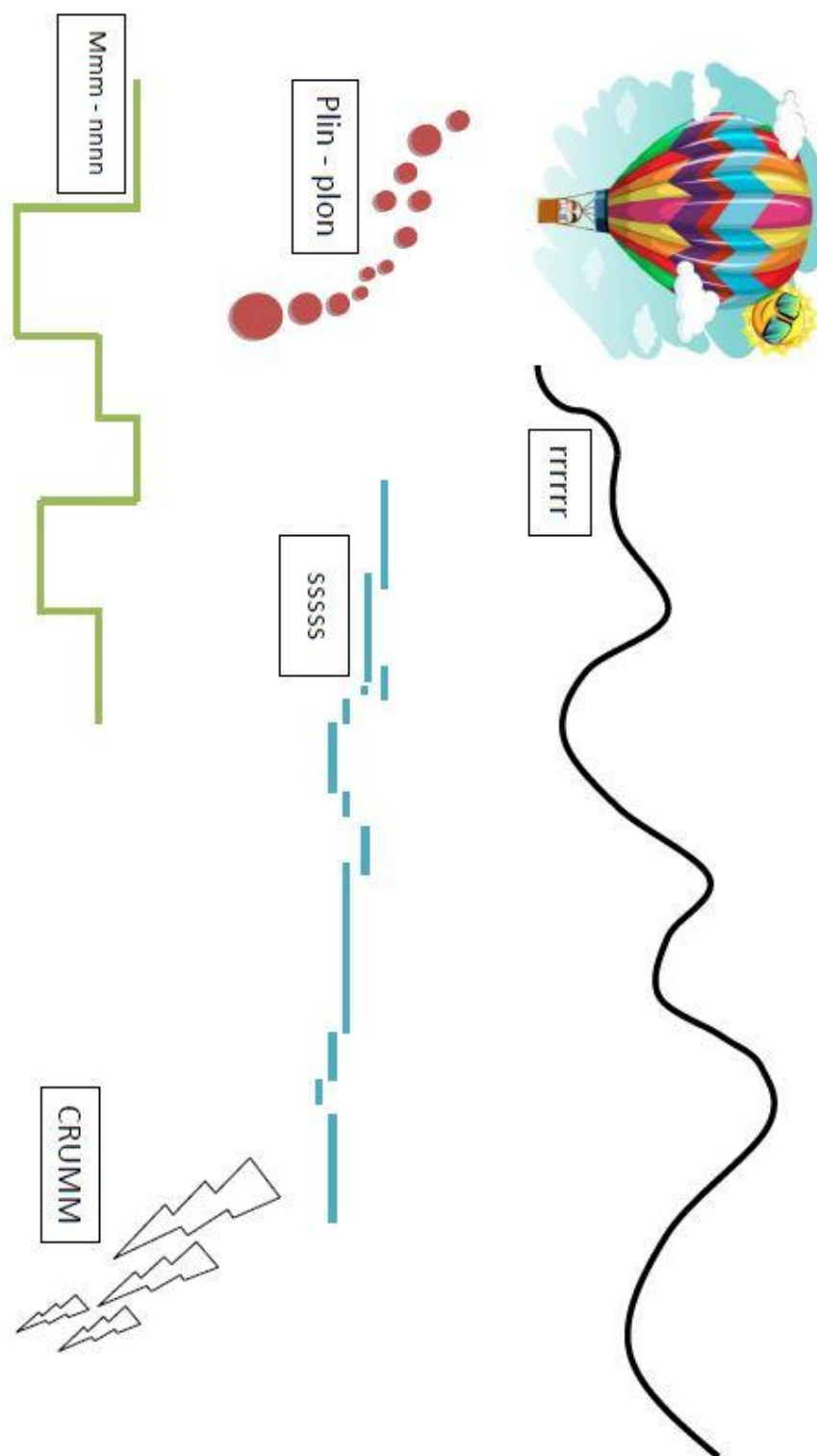


Figura 1: Calentamiento de la voz mediante la interpretación de grafías no convencionales.

Anexo VIII: “ La Orquesta”

LA ORQUESTA

Como bien sabes, la clase funciona como una orquesta. Cada instrumento es distinto y colabora de manera única para dar sentido a la obra grupal. A continuación, puedes observar la disposición de los distintos instrumentos en la orquesta. ¿Crees que esta colocación es una casualidad?

Efectivamente... ¡No lo es! Las distintas agrupaciones y su colocación se realizan en función de las características de los instrumentos. Así, encontramos:

- ☐ ☐ **FAMILIA DE CUERDA:** *Se sitúa al frente de la orquesta ya que tienen menos potencia sonora. Suelen llevar la melodía principal de la obra y son los más fáciles de percibir.*
- ☐ ☐ **FAMILIA DE VIENTO:** *Se encuentra justo detrás de la familia de cuerda. Son menos evidentes pero sustentan la obra, algunas veces toman el papel protagonista.*
- ☐ **FAMILIA DE PERCUSIÓN:** *Se encuentra al final del todo. Marca el ritmo de la obra, sirviendo de referencia al resto de instrumentos.*

¿Podrías colorear cada recuadro con el color o colores que representan en el esquema las distintas familias?



- Y ahora... ¡Hora de reflexionar! Si tus compañeros y compañeras fuesen de una familia de instrumentos... ¿de cuál sería cada uno? ¿Por qué?
- ¿Y de cuál serías tú? ¿Por qué?

Figura 2: De Diagram Modern symphony orchestra-de.svg: Wikimurmeltierderivative work: JaviMad (talk) - Diagram Modern symphony orchestra-de.svg, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=8383829>

Anexo IX: Rúbrica de Evaluación Bloque 1

Bloque 1: INICIACIÓN (Sesiones I, II, III)	Nunca (0 puntos)	A veces (0,75 puntos)	Normalmente (1,25 puntos)	Siempre (2 puntos)
1.1. Reconoce las emociones primarias de alegría, tristeza, ira y miedo; y las asocia a diversas vivencias.				
1.2. Realiza asociaciones entre la experiencia musical y la emoción que genera; aludiendo a sus propias vivencias.				
1.3. Utiliza la audición activa para discriminar y analizar las cualidades del sonido.				
1.4. Identifica y representa utilizando distintos tipos de grafías las cualidades del sonido.				
1.5. Muestra interés e implicación en las actividades propuestas, respetando las normas de comportamiento.				

TOTAL: /10

Observaciones adicionales:

Anexo X: Rúbrica de Evaluación Bloque 2

Bloque 2: INTERPRETACIÓN MUSICAL (Sesiones IV, V, VI y VII)	Nunca (0 puntos)	A veces (0'75 puntos)	Normalmente (1,25 puntos)	Siempre (2 puntos)
2.1. Reconoce las emociones primarias de alegría, tristeza, ira y miedo en los demás a través del análisis de diversas producciones musicales.				
2.2. Legitima la vivencia emocional propia y ajena mostrando actitudes que la ponen en valor tales como la empatía, la asertividad, la transigencia y el respeto.				
2.3. Explora las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y algunos instrumentos musicales como medio de expresión				
2.4. Pone en práctica estrategias de improvisación y las utiliza como medio de comunicación de las propias ideas.				
2.5. Muestra interés por las actividades de creación e interpretación musical.				

TOTAL: /10

Observaciones adicionales:

Anexo XI: Rúbrica de Evaluación Bloque 3

Bloque 3: MOVIMIENTO EXPRESIVO (Sesiones VIII, IX y X)	Nunca (0 puntos)	A veces (0,75 puntos)	Normalmente (1,25 puntos)	Siempre (2 puntos)
3.1. Regula los afectos distinguiendo entre emoción y conducta.				
3.2. Reflexiona sobre la emoción a través de la consideración de vivencias.				
3.3. Explora las posibilidades motrices de su cuerpo como medio de expresión.				
3.4. Adecúa la conducta motriz al ritmo y situación propuestos.				
3.5. Improvisa secuencias sencillas de movimientos asociados a una obra o situación determinada.				

TOTAL: /10

Observaciones adicionales: