



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN CAMPUS DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Presentado por: Lucía Trujillo Berzal

Tutelado por: Andrés Palacios Picos

Segovia, Junio de 2017

RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado (TFG) se aborda la educación emocional a través del ámbito musical en la etapa de educación infantil. Todo ser humano experimenta una serie vivencias en las que las emociones están muy presentes. Por esta razón, es imprescindible conocerlas y utilizarlas de forma eficaz en nuestra vida diaria. Por otro lado, se utilizará la música ya que está presente en el día a día y las emociones son un aspecto inherente a ella. Así, se abordarán los contenidos desde un punto de vista lúdico con el objetivo de despertar en el alumnado hábitos relacionados con el disfrute musical y la expresión de las emociones.

Palabras clave: emociones, inteligencia emocional, educación musical, educación infantil.

ABSTRACT

In this Final Project Grade (FPG) it is exposed the emotional education through music in the stage of pre-school education. Everyone undergo a series of experiences in which the emotions are very present. For this reason, it is essential to know it and use it effectively in our daily life. On the other hand, music will be used because it is present in the day-to-day and emotions are an inherent aspect to it. So, the contents will be addressed from a playful point of view with the main of awakening in the students' habits related to musical enjoyment and the expression of emotions.

Keywords: feelings, emotional intelligence, musical education, pre-school education.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS.....	3
3.	JUSTIFICACIÓN.....	4
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	5
4.1	EL AFECTO FRENTE A LA COGNICIÓN.....	5
4.1.1	Afecto y emociones	5
4.1.2	Emociones	6
4.2	INTELIGENCIA EMOCIONAL	14
4.2.1	Teoría de Howard Gardner y Daniel Goleman	14
4.3	LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	16
4.4	LA MÚSICA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	17
4.4.1	Experiencias prácticas.....	18
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
5.1	CONTEXTO EDUCATIVO	21
5.2	DISEÑO DE ACTIVIDADES	21
5.2.1	Objetivos	21
5.2.2	Contenidos.....	21
5.2.3	Metodología.....	22
5.2.4	Temporalización	22
5.2.5	Actividades.....	23
5.2.6	Evaluación.....	29
6.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	36
7.	CONCLUSIONES	41
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
9.	ANEXOS.....	46
9.1	Sesión 1: Escucho y siento	46
9.2	Sesión 2: Somos de colores	46
9.3	Sesión 3: Creación de instrumentos.....	46
9.4	Evaluación programación: evaluación de actividades	47
9.5	Evaluación alumnado 1: autoevaluación.....	48
9.6	Evaluación alumnado 2: hoja de registro	48
9.7	Evaluación docente 1: autoevaluación.....	49

9.8	Evaluación docente 2: coevaluación.....	50
9.9	Evaluación alumnado 3: registro descriptivo	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro-resumen de las emociones	8
Tabla 2. Tipos de emociones (Del Barrio, 2005, p. 30).....	12
Tabla 3. Evolución de las emociones (Del Barrio, 2005)	13
Tabla 4. Evaluación de actividades.....	30
Tabla 5. Autoevaluación	31
Tabla 6. Coevaluación.....	32
Tabla 7. Hoja de registro	33
Tabla 8. Autoevaluación del alumnado.....	34
Tabla 9. Registro descriptivo.....	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Activación y emoción según W. James y C. Lange (tomado de Fernández- Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2012, p. 28).....	9
Figura 2. Clasificación de las emociones (Palou, 2004)	11
Figura 3. Inteligencias múltiples.....	15

1. INTRODUCCIÓN

La música es el arte del sentimiento.

Georg Hegel

La propuesta educativa que se expone a continuación presenta el trabajo de las emociones a través de la educación musical. Ambos aspectos han tenido poca relevancia en el desarrollo de los individuos a lo largo de la historia, pero, actualmente, su importancia comienza a estar patente.

En un primer apartado se hace una revisión de la trascendencia que se le ha ido dando al aspecto cognitivo, en contraposición de lo emocional. De esta forma, se observa que a lo largo de los años, los individuos destacaban por sus habilidades intelectuales. Posteriormente, se honda en el concepto de las emociones, mostrando algunos antecedentes y definiciones, que nos facilitarán su comprensión.

Se establece, además, una clasificación de las emociones, exponiendo aquellas que se abordarán con este Trabajo Fin de Grado. Puesto que, la propuesta va dirigida a los niños y las niñas que se encuentran en la etapa de Educación Infantil, más concretamente en la edad de 4 años, será necesario exponer un desarrollo evolutivo de las emociones. Con ello, se podrá apreciar el avance que han ido teniendo en los primeros meses de vida de las personas.

A continuación se hace referencia a la inteligencia emocional. En este sentido, Gardner y Goleman serán autores destacados. Se hace un repaso de las diferentes inteligencias, profundizando en aquellas que abordan más la educación emocional, como son la interpersonal e intrapersonal.

Tras hacer referencia de los aspectos más relevantes a tener en cuenta de las emociones, aparece la escuela como contexto imprescindible para trabajarlo si queremos abogar por una educación integral en el individuo. Es innegable manifestar que en la escuela está continuamente presente el aspecto emocional pues, como cualquier ser humano, los niños experimentan situaciones que traen consigo sensaciones y emociones.

Debido a que la propuesta que se expone en este Trabajo Fin de Grado está relacionada con las emociones y la música, seguidamente se aborda este último aspecto y su

relación con el primero. Inevitablemente, la música evoca unas emociones en cada uno de nosotros. Para ello, no es necesario tener amplios conocimientos musicales sino que basta con ser partícipe de su escucha.

Con el objetivo de profundizar más, se hace un repaso de diferentes experiencias prácticas en las que se trabaje las emociones a través de la música. Con esto se pretende tener una primera idea sobre los contenidos que se van a abordar en la posterior propuesta.

Seguidamente, se expone una propuesta de intervención en la que se plantean el contexto educativo en el que se ha puesto en práctica así como los objetivos y contenidos pertinentes. A continuación, aparece la metodología que se ha empleado y la temporalización de las diferentes actividades y de la unidad didáctica a la que pertenecen. A la hora de exponer las actividades, se hace una explicación de las mismas junto con los materiales necesarios, la temporalización, los objetivos, los criterios de evaluación y la atención a la diversidad de cada una de ellas.

La evaluación es un aspecto importante para comprobar si se han logrado los objetivos planteados al principio. Para perseguir un análisis más completo, se evalúa tanto la programación como la figura del docente y el papel del alumnado durante su puesta en práctica. Cada uno de estos aspectos cuenta con unos instrumentos de evaluación en los que se emplean técnicas distintas.

En el apartado de análisis de los resultados se atenderán a diferentes aspectos que han tenido lugar en una de las actividades llevadas a cabo. Su fin es conseguir unas reflexiones más profundas y poder concretar algunas situaciones de la misma. Para ello, se tomarán los instrumentos de evaluación pertinentes como recursos en los que basar el análisis.

Finalmente, se exponen una serie de conclusiones en relación al trabajo realizado tomando los resultados obtenidos en las actividades y en el resto de los instrumentos de evaluación. Se vuelve a resaltar la importancia de la educación emocional en el contexto educativo y la música como medio para abordarlo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con este Trabajo Fin de Grado en relación a las emociones y la educación musical son:

- Resaltar la importancia de la inteligencia emocional en la educación.
- Promover el gusto por la música desde edades tempranas.
- Valorar el desarrollo de las emociones a través de la música.
- Desarrollar una propuesta educativa en relación a las emociones y a la música.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección de la educación emocional se debe a la importancia que damos a la misma a la hora de desarrollarnos como personas con el fin de vivir en sociedad. A lo largo de la historia de la educación, se ha tendido a dar prioridad a aspectos relacionados con lo intelectual sin detenerse en aquellos en los que estaba involucrado lo emocional, es decir, pesaba más lo relacionado con la cabeza y no tanto con el corazón. Hoy en día, sin lugar a dudas, la educación emocional es un recurso que el docente debe tener en consideración para lograr en el alumnado efectos positivos en su desarrollo integral.

Por otro lado, la música está presente en el día a día de las personas y, por ende, de la sociedad. Siempre que percibimos unas notas musicales nuestro cuerpo reacciona en función de las características de cada persona así como del estado de ánimo. Las experiencias musicales que el individuo presente en los primeros años de desarrollo constituirán la base de preferencias en ese ámbito. De esta manera, el adulto debe potenciar y promover que el niño tenga a su alcance gran cantidad de recursos y posibilidades musicales.

Por esta razón, he decidido trabajar la educación emocional y musical conjuntamente pues ambas podrán lograr en el alumnado afianzar de manera más notable aspectos relacionados con ellas, a la que vez que se estará haciendo referencia al desarrollo integral, global y armónico del individuo. Mediante este Trabajo Fin de Grado se pretende que el alumnado pueda expresar y manifestar sus emociones a través de la música a la vez que se relaciona con los demás. Así, tendrán un amplio abanico del que partir a la hora de expresarlas permitiéndoles descubrir su propia identidad.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1 EL AFECTO FRENTE A LA COGNICIÓN

Tradicionalmente, la educación ha dado prioridad al aprendizaje y desarrollo de los aspectos conceptuales, de manera que materias teóricas siempre han prevalecido sobre lo demás. Comprobamos cómo la importancia radicaba en el desarrollo de personas inteligentes cognitivamente dejando de lado aspectos como las emociones.

Sin embargo, a medida que ha pasado el tiempo y la educación ha ido variando y adaptándose a la sociedad del momento, se han ido introduciendo otros contenidos y aspectos imprescindibles para el desarrollo individual del alumnado. Se ha ido comprobando que el hecho de que una persona presente emociones estables provocará efectos positivos en todos sus niveles de evolución y, en definitiva, sabrá desarrollarse en el mundo en el que vive.

Aunque este cambio aún no sea del todo completo, pues en muchas ocasiones se sigue dando más importancia a lo cognitivo, el objetivo que persigue la educación es el desarrollo integral de las personas:

Y éste es precisamente el problema, porque la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades a las que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida. [...] nuestras escuelas y nuestra cultura, en general, siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional, de ese conjunto de rasgos que tan decisivo resulta para nuestro destino personal (Goleman, 2004, p. 64).

4.1.1 Afecto y emociones

Algunos teóricos consideran el afecto como “estados de baja intensidad y relativamente resistentes” (Páez y Carbonero, 1993, p. 134) que hace referencia “a cualquier experiencia que incluya un componente evaluativo: doloroso/placentero, atractivo/repulsivo, agradable/desagradable [...]” (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2012, p. 130).

Por otro lado, las emociones “se caracterizan por una menor duración temporal y una mayor intensidad” (Páez y Carbonero, 1993, p. 134). Esta reducida duración se debe a que, de no ser así, pasaría a denominarse estados de ánimo. La diferencia con esto último radica en la designación genérica de la situación al no haber necesariamente algo que lo provoque (*estoy alegre, deprimido, etc.*). En el momento en que estos estados de ánimo perduran en el tiempo, aparecen los desórdenes emocionales, los cuales son propios de los estados de ánimo negativos. A continuación se establece un mayor desarrollo en torno al término de emoción.

4.1.2 Emociones

Etimológicamente, la palabra emoción proviene del latín *emotio*, la cual significa “movimiento o impulso”, hacia una sensación determinada. Descartes, citado por Garrido (2000), manifiesta la idea de que las emociones (pasiones) las tienen únicamente los hombres, pues éstos poseen mente (utilizado indistintamente con el término alma) y cuerpo mientras que los animales sólo cuerpo. En su obra *Las pasiones del alma*, Descartes (1649/1972) expone que el alma posee la función de los pensamientos, siendo las acciones y las pasiones.

La utilidad de todas las pasiones no consiste sino en que fortalecen y mantienen en el alma pensamientos que es sano que mantenga, y que sin ellas, serían borrados fácilmente. Y todo el mal que pueden originar consiste en que fortalezcan y conserven estos pensamientos más de lo necesario, o bien fortalezcan y mantengan otros en los que no es sano detenerse (citado por Garrido, 2000, p. 19).

A todo ello, Descartes añade en ese mismo libro la idea de que el hombre puede regular sus pasiones (emociones) mediante su voluntad ya él tiene experiencia de su estado emocional.

Darwin, en su libro *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales* (1872), manifestó la idea de que las emociones, presentes tanto en los hombres como en los animales, tienen una función de supervivencia, de manera que se constituye como algo innato.

Teniendo en cuenta la dificultad de establecer una definición completa de *emoción*, se tomará como referencia diversos autores para, posteriormente, crear una propia que englobe diferentes aspectos.

Aristóteles manifiesta que la emoción es toda “afección del alma acompañada de placer o de dolor, en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma.” (Casado y Colomo, 2006, p. 2)

Del Barrio (2005) afirma lo siguiente: “la emoción consistiría, ante todo, en un sistema de comunicación mediante señales o procesos expresivos que el cerebro interpretaría como mensajes sobre prioridades de acción” (p. 25).

Otra definición de emoción la aporta Goleman (1995):

Se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas. (p. 418)

Por su parte, Bisquerra (2009) concibe la emoción como reacciones a las informaciones (conocimientos) que percibimos en las relaciones con el entorno. De esa manera, la intensidad de la misma dependerá de la persona y de cómo afecta a nuestro bienestar y, para ello, intervienen las experiencias previas, creencias, etc. La influencia de las experiencias emocionales a lo largo de nuestra vida es tal que nuestra personalidad estará caracterizada por ella.

Tomando como referencia a Bisquerra (2009), los estados emocionales que experimenta un individuo definen y caracterizan su comportamiento y su personalidad. En ese sentido, hablamos de personas alegres, tristes, miedosas, cariñosas, celosas, etc.

Con el objetivo de observar la evolución en torno al entendimiento de las emociones, se expone a continuación un cuadro resumen.

Tabla 1. Cuadro-resumen de las emociones

Impulso propio de los hombres hacia una sensación. Pasiones que fortalecen el alma.	Descartes (1649/1972), citado por Garrido (2000)
Las emociones están presentes en los hombres y en los animales, siendo algo innato y teniendo la función de supervivencia.	Darwin (1872)
Placer y dolor ante un hecho que tiene un valor para la vida.	Aristóteles, citado por Casado y Colomo (2006)
Sistema de comunicación en el que se dan procesos expresivos que el cerebro interpreta sobre la acción.	Del Barrio (2005)
Sentimiento y pensamientos así como estados biológicos y psicológicos que dan lugar a diversas mezclas de emociones con matices diferentes.	Goleman (1995)
Reacción ante una determinada información que es percibida del entorno y de las relaciones que establecemos con él. La intensidad dependerá del individuo y de sus experiencias previas.	Bisquerra (2009)

La emoción se podría definir como el resultado que se produce en nosotros mismos al vivenciar una serie de experiencias con el entorno en el que nos desarrollamos. Ante ello, nuestro cuerpo genera una serie de expresiones y señales que nos permiten comunicarnos con los demás tanto de manera intencionada como involuntaria. Además de esto, cabe señalar que las emociones se constituyen como un medio de expresión pues su lenguaje es universal. La expresión facial es considerada común entre las personas de las distintas culturas aunque, si bien es cierto, influyen en ello “las modulaciones surgidas de los distintos contextos sociales y sus aprendizajes diferentes” (Del Barrio, 2005, p. 26).

Como se ha podido observar, el concepto de la emoción ha ido evolucionando conforme lo ha hecho la sociedad. En la actualidad, son mayores los conocimientos que se poseen en torno a ella hasta el punto de que “el proceso psicológico de la emoción es objeto de interés por parte de la comunidad científica” (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2012, p. 41).

Resulta indiscutible la relación que encontramos entre las emociones y los cambios corporales pues, como argumenta William James (1952), “sin los estados corporales consecutivos a la percepción, esta última sería un mero estado cognoscitivo, pálida, incolora, desprovista de calor emocional” (p. 1068 citado por Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2012, p. 28).

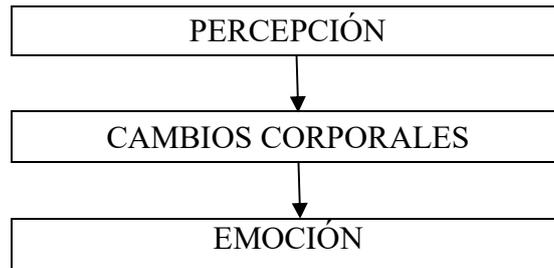


Figura 1. Activación y emoción según W. James y C. Lange (tomado de Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2012, p. 28)

De esta manera se expone la idea de que los estados emocionales ocurren debido a la percepción de los cambios corporales generados por la apreciación de un estímulo o situación significativa.

4.1.2.1 Teorías sobre las emociones

Podemos encontrar diferentes teorías científicas en relación con las emociones. Entre ellas se mencionará la teoría evolucionista, psicofisiológica, neurológica, psicodinámica, conductista, cognitivista y constructivista. (Bisquerra, 2009, y Del Barrio, 2005)

- ✓ Concepción evolucionista: se inicia con Darwin al considerar que las emociones, las cuales se han ido desarrollando a lo largo de la ontogénesis, son esenciales para la adaptación al medio y adquieren un carácter universal para todas las culturas. En ese sentido, “la emoción se activa automáticamente sin participación de la cognición” (Bisquerra, 2009, p. 34)
- ✓ Tradición psicofisiológica: su máximo exponente es William James, el cual manifiesta la idea de que la emoción no trae consigo una actividad sino que son una serie de cambios producidos en el organismo.
- ✓ Teoría neurológica: iniciada por Cannon, se centra en la activación del Sistema Nervioso Central (SNC) y en los cambios corporales como medio para preparar al organismo en situaciones de emergencia negando la idea de James de que cada emoción tiene un patrón específico.
- ✓ Psicoanálisis: Freud señala que la vida afectiva de un individuo depende de los sentimientos y experiencias afectivas previas y su respuesta a ellas. Cualquier represión de ellas puede desembocar en patologías psíquicas.
- ✓ Modelos conductuales: dentro del conductismo el estudio de la emoción ha sido realmente pobre. Encontramos a Skinner como defensor de la idea del modelo

estímulo-respuesta poniendo de manifiesto que el comportamiento emocional puede ser aprendido (tratamiento y supresión de ansiedad, fobias, miedo, etc.)

- ✓ Teoría cognitiva: otorga un papel a la cognición para determinar una evaluación positiva o negativa del estímulo, de manera instantánea. Lazarus sostiene que la emoción está influida y determinada por la cognición pues en el momento valorativo del estímulo (*appraisal*) se establecen los estados emocionales.
- ✓ El construccionismo social: defiende la idea de que las emociones responden a factores sociales y culturales. En ese sentido, las emociones dejarían de considerarse un lenguaje universal al diferir entre los grupos culturales.

4.1.2.2 Clasificación de las emociones

Son varios los autores que establecen una clasificación de las emociones teniendo en cuenta diversos aspectos. De acuerdo con Stenberg (2001), citado por del Barrio (2005), las emociones se reducen a dos: amor y odio (*eros* y *thánatos*) siendo todas las demás una interrelación de ambas. Sin embargo, atendiendo al criterio de clasificarlas en función de su relevancia encontramos las emociones primarias o básicas y secundarias. Estas primeras “son aquellas que tenemos desde que nacemos y tienen como objetivo preservar la especie” (Palou, 2004, p. 11). En ellas, dicho autor expone cinco: amor, miedo, rabia, tristeza y alegría, las cuales son las que se abordarán en esta propuesta pues son las emociones vivenciadas más comunes en la etapa de Educación Infantil.

A partir de las emociones primarias, aparecen las secundarias. Por lo general, tienen una mayor susceptibilidad de ser influidas por el contexto sociocultural en el que se dan, por lo que varían de forma muy sutil. Por otro lado, estas emociones tienden a surgir a partir de las relaciones interpersonales, es decir, nuestra relación con los demás. (Palou, 2004)

A continuación se exponen las emociones primarias y secundarias con alguna característica propia a modo de resumen:

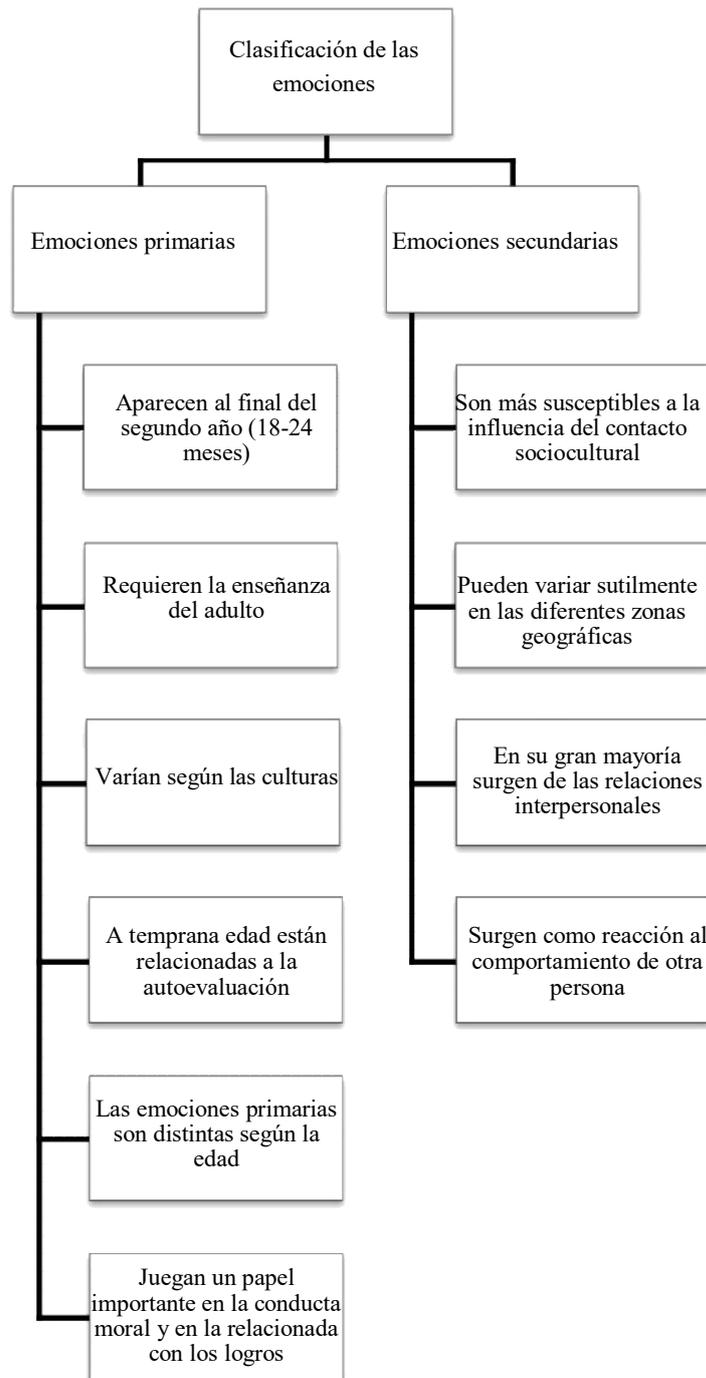


Figura 2. Clasificación de las emociones (Palou, 2004)

A su vez, las emociones (tanto primarias como secundarias) se podrían clasificar en positivas y negativas en función de las consecuencias que traen consigo y de los estados anímicos que presentan.

Tabla 2. Tipos de emociones (Del Barrio, 2005, p. 30)

Emociones básicas	Emociones secundarias	
<i>Negativas</i>	<i>Negativas</i>	
Ira	Vergüenza	Preocupación
Miedo	Odio	Desesperación
Tristeza	Celos	Culpabilidad
	Envidia	Aburrimiento
	Disgusto	Desconfianza
	Desprecio	
<i>Positivas</i>	<i>Positivas</i>	
Alegría	Placer	Adoración
Interés	Curiosidad	Orgullo
Sorpresa	Deseo	Éxtasis

Tomando como referencia aquellas que se desarrollarán en esta propuesta, se exponen algunas características de las mismas así como aspectos a tener en cuenta.

- Amor: junto con la alegría, “produce en el niño una conducta de confianza. Exploración, disfrute y deseo que se convierte en el motor fundamental de toda conducta constructiva” (Del Barrio, 2005, p. 163).
- Alegría: respuesta ante un acontecimiento que nos agrada y aporta bienestar físico y psicológico al individuo que la experimenta.
- Enfado (ira): emoción especialmente relevante a trabajar pues “representa el primer paso de la escalada hacia la agresión, y ésta se está convirtiendo en una de las preocupaciones primordiales de la conducta infantil en los últimos tiempos” (Del Barrio, 2005, p. 150). Al igual que el resto de emociones, surge como respuesta ante posibles peligros, desarrollando una defensa propia. En ese sentido, puede ser considerada como una emoción de aspecto positivo pues permite que el individuo se desarrolle de forma independiente.
- Tristeza: se desarrolla entre el segundo y el tercer mes de vida. Se concibe como una respuesta ante una pérdida y viene acompañada de inhibición motora.
- Miedo: “reacción de defensa ante el peligro que experimenta nuestro organismo de ser dañado físicamente, o de sentir malestar psicológico como consecuencia

de algo que nos resulta desconocido [...] y que no sabemos cuál va a ser su alcance” (Vallés y Vallés, 2000, p. 138).

4.1.2.3 Desarrollo evolutivo de las emociones

Las emociones presentan una evolución en el individuo de manera que elementos como el entorno en el que se desarrolla (familia, sociedad) y los rasgos de personalidad, tienen un papel muy importante en su desarrollo. (Murray, 2000 citado por Del Barrio, 2005, p. 39)

Los niños no presentan las mismas emociones que los adultos. Del Barrio (2005) expone que algunas de esas diferencias radican en que, en los infantes, “son menos variadas, más intensas y más versátiles” (p. 43). Este mismo autor manifiesta la presencia de distintas posturas en torno a la evolución de las emociones infantiles. Así, los hay que defienden que éstas se pueden dar sin necesidad de que haya un desarrollo intelectual (Izard, 1991); o, por el contrario, los hay que consideran que aquéllas solo se dan cuando el niño ha llegado a tener la capacidad mental para el autoconocimiento. (Lewis y Michalson, 1983)

Acto seguido se muestra una tabla a modo de resumen para exponer el desarrollo de las emociones de los niños en edades comprendidas entre los primeros meses de vida y los dos años, pues a los cinco Bridges (1936) llegó a la conclusión de que el “el mundo emocional del niño tenía la misma configuración que la del adulto” (citado por Del Barrio, 2005, p. 46).

Tabla 3. Evolución de las emociones (Del Barrio, 2005)

EMOCIONES	EDAD
<u>Positivas</u> : relajamiento del tono muscular, gorgojeo y movimientos desordenados. <u>Negativas</u> : tensión muscular, cambios respiratorios rápidos, enrojecimiento de la cara, temblores musculares y lloro.	Primera semana de vida
Agrado y desagrado.	Primer mes de vida.
Amor, disgusto, alegría, miedo.	Dos meses.
Ira, tristeza, sorpresa, placer, rabia.	De los tres a los cuatro meses.
Orgullo, vergüenza, celos, culpa y presunción.	Dos años.

Estos años supondrán la base para el desarrollo emocional en los siguientes pues, en ellos, se producirá una evolución del dominio y conocimiento de las emociones.

A través de los diferentes estudios que expone Del Barrio (2005), se puede afirmar que “los primeros meses los signos de la emoción son más globales y difusos, pero a medida que el niño crece se van haciendo más específicos y las emociones expresadas resultan menos confundibles para el espectador” (p. 52).

4.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las emociones del individuo forman parte del desarrollo de su inteligencia emocional. Dicha inteligencia está reconocida dentro de las que exponen autores como Gardner o Goleman. Si bien es cierto que no se indica dicha inteligencia como tal, sí que se abordan otras en las que encontramos el aspecto emocional.

4.2.1 Teoría de Howard Gardner y Daniel Goleman

Gardner (2012) manifiesta la idea de las inteligencias múltiples indicando que “una inteligencia implica la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (p. 37). En ese sentido, un individuo no presenta dicha habilidad en una competencia determinada sino que lo poseen en todas en cierta medida aunque la diferencia radique en el grado de cada una de ellas.

Salovey y Mayer (1990), por primera vez emplearon la expresión Inteligencia emocional (IE en adelante), describiendo cualidades emocionales como son la capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, la cordialidad, la amabilidad, la empatía, el respeto a los demás, entre otros. De esta manera, estos mismos autores señalan que la IE “comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Vallés y Vallés, 2000, p. 90).

Encontramos siete inteligencias, aunque esto puede variar en función de los autores, las cuales se presentan a continuación a modo de esquema.

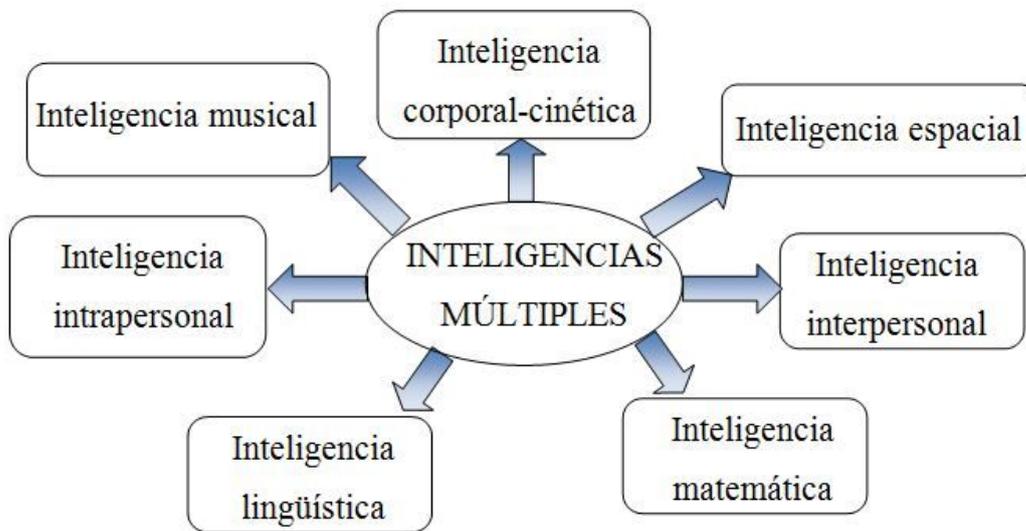


Figura 3. Inteligencias múltiples

Sin embargo, a pesar de encontrar diferentes inteligencias, competencias, sobre las cuales el individuo se desarrolla de una manera más significativa en unas que en otras, se tiende a dar prioridad a aquellas en las que prima lo académico.

La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Hasta las personas más descoltantes y con un CI más elevado pueden ser pésimos timoneles de su vida y llegar a zozobrar en los escollos de las pasiones desenfrenadas y los impulsos ingobernantes. [...] la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades – o de oportunidades- a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida. (Goleman, 1996, p. 60).

Dentro de esas inteligencias citadas anteriormente, cabe resaltar la interpersonal y la intrapersonal pues ambas mantienen una relación directa con el aspecto emocional.

La inteligencia interpersonal es la “capacidad para entender a las otras personas” mientras que la intrapersonal es la “capacidad de formarse un modelo ajustado de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse en la vida” (Gardner, 2012, p. 30). De esta manera observamos cómo ambas inteligencias no desarrollan

únicamente al individuo en lo personal sino que, a su vez, le permiten formarse para vivir en sociedad.

Estas inteligencias estarán presentes en este Trabajo Fin de Grado abordando los aspectos relacionados con las emociones y la empatía, así como el reconocimiento de las emociones propias y ajenas.

La empatía hace referencia a “la capacidad de identificar y de entender los deseos y sentimientos de los demás y responder en forma apropiada para canalizarlos en pro del interés común” (Vallés y Vallés, 2000, p. 85). Ésta difiere del reconocimiento de las emociones ajenas en detalles mínimos como es el hecho de que la empatía supone ponerse en el lugar del otro, es decir, llevar a cabo un reconocimiento de las emociones que está sintiendo el compañero y realizar un análisis y reflexión sobre las mismas. En ese sentido, “cuanto más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás” (Goleman, 2004, p. 153).

Este tipo de inteligencia del que hablamos se refiere a la IE en las que una serie de habilidades toman cabida para desarrollar al individuo no principalmente en el aspecto intelectual sino en “las capacidades de conocimiento y control adecuados de las propias emociones, y el conocimiento empático de las que expresan las personas con quienes vivimos” (Vallés y Vallés, 2000, p. 90).

4.3 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El objetivo de la escuela ha de radicar en la búsqueda del desarrollo del alumnado teniendo en cuenta que cada niño presenta distintos intereses y capacidades, es decir, los ritmos de aprendizaje y de desarrollo varían no solo en las diferentes edades sino en una misma. Si desde el primer momento dejamos de lado este aspecto tan vital podremos desembocar en el alumnado, al no alcanzar las metas propuestas para los estándares “propios” de su etapa evolutiva, un mal control emocional en este tipo de situaciones.

De esta forma observamos cómo el aprendizaje y el desarrollo del individuo va acompañado de unas emociones que muchas veces tienden a dejarse de lado y, por ende, a prestar atención en otros aspectos considerados más importantes como puede ser el

aprender a leer o escribir, por poner algún ejemplo curricular, en la etapa de Educación Infantil. A lo largo de la historia de la educación, se ha ido considerando una persona inteligente aquella con altas capacidades cognitivas relacionadas con el pensamiento y lo teórico y académico; sin embargo, existe otra con una importancia indiscutible para la vida como lo es la inteligencia emocional.

Mientras que las emociones que se experimenten en el contexto escolar sean eminentemente negativas, el alumnado (incluso las familias) tenderá a la evitación. Si se quiere una aproximación con motivación intrínseca al contexto escolar, no queda otra alternativa que buscar estrategias eficaces para generar emociones positivas que activen la respuesta de aproximación (Bisquerra, 2011, p. 45 citado por González, 2015, p. 14).

La escuela constituye un contexto especialmente relevante para desarrollar hábitos y rutinas relacionadas con las emociones y todo lo que ello involucra como puede ser su exposición y manifestación, entender y comprender las de los demás, autorregularse, etc. De esta forma, estaremos desarrollando en el alumnado prácticas que abogan por la una estabilidad emocional. “La experiencia intensa de las emociones negativas y recurrente desencadenadas en las situaciones de vida habituales: interacciones, conflictos, convivencia, socialización, etc., pueden dañar la salud y afectar la capacidad de adaptación” (Vallés y Vallés, 2000, p. 72).

4.4 LA MÚSICA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Siempre que se pregunta a alguien por qué está escuchando esa canción en ese momento nos daremos cuenta que todas las respuestas vendrán acompañadas de un componente emocional, bien porque le gusta o bien porque le hace sentir de una manera determinada. Por esta razón, observamos que la música provoca emociones que generan bienestar en nuestro cuerpo. “La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo” (Bisquerra, 2009, p. 187).

De este modo se estarán realizando prácticas basadas en la musicoterapia, la cual es entendida como la aplicación de la música en la salud y en el bienestar, en las emociones. Como argumenta Willems (1994), el sujeto no está de una forma pasiva con respecto a la música sino que toma parte de ella y la vive. Bisquerra (2009) expone la presencia de dos tipos de musicoterapia, la activa y la receptiva. La primera de ellas

hace referencia a la expresión de emociones mediante sonidos. La música considerada como arte, ciencia y lenguaje universal, es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona. Puede transmitir diferentes estados de ánimo y emociones. (Lacárcel, 2003) La segunda, por su parte, se relaciona con la escucha de fragmentos musicales que desembocarán en unas sensaciones determinadas. En esta propuesta, como veremos más adelante, aunque no se aborde la metodología de la musicoterapia, se pretende abordar los dos aspectos por los que ésta aboga, es decir, el componente activo y el receptivo.

4.4.1 Experiencias prácticas

A través de la lectura de diversos documentos, se observa que la educación emocional ha sido llevada a cabo por diferentes colegios e instituciones. Además, no es un contenido que se aborda únicamente en nuestro país sino que, como expone Bergós (2015), Dinamarca, Suiza, México o Malta son algunos ejemplos del éxito que trae consigo desarrollar esta educación. La educación emocional es considerada un contenido indispensable hasta el punto de hacer frente a conductas disruptivas (violencia, discriminación, etc.) y mejorar las competencias académicas. Por otro lado, Bergós (2015), manifiesta también que en Nueva Zelanda, donde las emociones no son consideradas importantes en el desarrollo del individuo, hay altos niveles de estrés.

Referido a nuestro país, las experiencias no se limitan solamente a los centros educativos. Esto permite ofrecer una visión más amplia de la educación emocional y de la trascendencia que tiene para la formación personal. Esto es así pues las conductas disruptivas no se dan de manera aislada en las escuelas sino que se extrapola en la sociedad. Así, la educación emocional es vista como “una medida correctiva con fines educativos y de carácter resocializador” (Colomo y Cívico, 2016, p. 3).

Centrándonos en las emociones en los colegios, las edades en las que se ha trabajado el tema son muy diversas. Es decir, no se limitan a un periodo de tiempo concreto sino que abarca desde las primeras etapas (Educación Infantil) hasta niveles superiores (Universidad). Este hecho posibilita la continuidad para un mejor desarrollo emocional y permite al individuo concebirlo como un aspecto presente en su vida diaria.

Por otro lado, los contextos en los que se trabaja la educación emocional son variados, pudiendo encontrarnos en un ámbito rural o uno urbano. Así, se expone la importancia

que tiene dicho contenido para la vida en sociedad sin necesidad de reducirlo a un sector de la población.

Gómez (2015), entre otras, expone la actividad de la danza como una vía para trabajar las emociones. Con este recurso, y al hacerlo de forma colectiva, se consigue una vinculación afectiva entre las personas implicadas en la actividad. En Marbella, el aula de reeducación socioemocional (ARSE) distinguen tres fases en sus sesiones. En la primera de ellas, los participantes toman la conciencia emocional de sí mismos. Es el punto de partida para conocer y expresar sus emociones. En la segunda fase, se hacen una serie de ejercicios que fomentan la empatía. Ya en la tercera fase se refuerza lo abordado en las anteriores además de trabajar la autoestima y la regulación de las emociones propias, entre otras. En este punto las actividades son comentadas con el grupo con el objetivo de compartir experiencias.

Otros autores como Puente (2010) proponen prácticas diversas, que incluyen escucha activa y reproducción de sonidos a la vez que se honda en otros conceptos musicales. El centro escolar en el que se lleva a cabo estas sesiones es un instituto de Secundaria situado en Cantabria. Se desarrolla, además, los valores de cooperación y trabajo en grupo. Utilizan el portafolio como recurso para ir recogiendo los materiales que se trabajan. Por otro lado, es un instrumento a través del cual las familias van conociendo aquello que realizan en el aula.

En México (Pastor y Martínez, 2011), la Red Conecuitlani trabaja con numerosos centros escolares para contribuir el desarrollo emocional en los niños menores de 6 años. Las responsables de este movimiento buscaban romper las separaciones de género haciendo frente al papel de las mujeres en la educación formal. El hecho de que decidan centrarse en esta etapa es porque consideran que los niños y las niñas reproducen diferentes aspectos de la sociedad, entre ellos, los prejuicios. Las educadoras en cada uno de los grupos son las mismas durante dos años con el objetivo de conocer mejor al alumnado y establecer vínculos con ellos.

Clouder y Heys (2012) exponen cuatro casos prácticos en diferentes países y con contextos y edades distintas, basado en la publicación de Fundación Botín, *Educación social y emocional. Análisis internacional* (2008). El primer ejemplo es el de la Escuela Princess Alexandra situada en Canadá, en un barrio de escasos recursos económicos. El

alumnado, comprendido entre los 4 y los 13 años, es mayoritariamente indígena. En dicho centro se desarrollan las relaciones sociales y emocionales a través de actividades culturales indígenas. De esta forma, se profundiza en la aceptación y el respeto de la identidad de la mayor parte de los niños.

En el segundo de los casos, Singapur, no se centró en llevar a cabo actividades de esta índole para la mejora académica. “El impulso a este tipo de educación tiene como objetivo preparar a los estudiantes para el desarrollo de la resistencia emocional y social que les capacite para afrontar los retos del futuro” (Clouder y Heys, 2012, p. 5). En uno de los centros educativos en los que se llevó a cabo este aprendizaje, un profesor de Educación Secundaria utilizó una experiencia real que involucró a alumnado (un accidente de tráfico). Así, se abordó el contenido social y emocional a la vez que se fomentó la educación vial en el ámbito matemático (velocidad).

En Nueva York, el estudio de caso se centró en un colegio situado en un barrio hispano-latino de clase trabajadora. Los niños, con edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, llevan a cabo una resolución de conflictos a través de la lectura, la escritura y la expresión oral. Además, en los últimos cursos, 40 estudiantes han sido formados como intermediarios para ayudar a sus compañeros cuando surgen problemas, para llegar a una solución a través del diálogo.

Por último, en Finlandia, el desarrollo de las habilidades emocionales se centra en educación infantil (3 y 4 años). Para ello, utiliza la actividad física y el juego como medios para impulsar la autoestima del niño, la imagen que tienen de sí mismos, la expresión de emociones y regularlas así como tener en cuenta las de los demás. A lo largo de las 22 sesiones que se desarrollaron, los niños cooperaban más a la vez que ponían en práctica los contenidos emocionales.

Así, los principales contenidos que se abordan en las experiencias prácticas expuestas por diferentes autores, son la empatía, reconocimiento y exposición de las emociones propias, respeto por las ajenas y reconocer la causa de las emociones experimentadas. Se plantea desde una perspectiva interdisciplinar al poder abordarse a través de los cuentos, la dramatización, el arte, el inglés y, referido a este Trabajo Fin de Grado, la música.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 CONTEXTO EDUCATIVO

La puesta en práctica de la propuesta didáctica tiene lugar en el Colegio Madres Concepcionistas (Segovia), situado en el centro histórico de la ciudad.

El grupo de alumnos pertenece al segundo ciclo de Educación Infantil, más concretamente en la edad de 4 años. La clase está compuesta por 25 niños, de los cuales 11 son chicos y 14 son chicas. Con respecto a este grupo se destaca su interés por la música, incluyendo canto y baile, así como por el movimiento.

5.2 DISEÑO DE ACTIVIDADES

Las actividades expuestas a continuación estarán presentes durante tres semanas encontrándose dentro de la unidad didáctica “Sentimos y comprendemos”. Si bien es cierto que durante su desarrollo se trabajarán las emociones de forma interdisciplinar, las intervenciones relacionadas con el ámbito musical son cinco.

5.2.1 Objetivos

Teniendo como referencia el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, se exponen una serie de objetivos relacionados con la propuesta:

- Conocer e identificar las emociones básicas.
- Relacionar los sonidos y la música con emociones.
- Utilizar la música como medio de expresión.
- Fomentar la escucha activa y el interés.
- Concebir la música desde una perspectiva lúdica.
- Sentir seguridad y entusiasmo en actividades relacionadas con la música.

5.2.2 Contenidos

De la misma forma que con los objetivos, partiendo del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, se exponen los contenidos que se abordan:

- Las emociones básicas y su identificación.
- Relación de los sonidos y la música con las diferentes emociones.

- Capacidad de expresión a través de la música.
- Escucha activa e interés.
- Concibe la música de una forma lúdica.
- Fomento de la seguridad y entusiasmo en el ámbito musical.

5.2.3 Metodología

A la hora de exponer una serie de actividades, tan importante son los contenidos como la capacidad del maestro para transmitirlos así como incentivar el aprendizaje y la motivación en el alumnado. Por ello, atendiendo a las características del alumnado y del contexto sociocultural en el que se desarrollan, la metodología desarrollada por el docente y los recursos utilizados han de estar adecuados a ello.

La metodología en la que se basará dicha propuesta educativa será el constructivismo. El alumnado tendrá un papel activo haciendo que los aprendizajes sean más significativos. Por otro lado, se parte de los conocimientos previos de los niños para conocer qué saben o no sobre las emociones.

Junto a ello, el aspecto lúdico y creativo serán otros aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo las intervenciones. La motivación y la imaginación han de estar presentes pues son indispensables para la participación de los niños.

En las melodías empleadas, no aparecerá la letra pues lo que se pretende es que el alumnado sienta en función de lo que le transmite y no atendiendo a lo que nos quieren difundir el intérprete o cantante.

5.2.4 Temporalización

A continuación se expone un cronograma en el que se observa la duración de la Unidad Didáctica “Sentimos y comprendemos”, estando señalados las jornadas en las que se desarrolle el aspecto musical.

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

■ Festivos.

■ Jornadas para trabajar la unidad didáctica.

■ Sesiones relacionadas con el área musical.

5.2.5 Actividades

Las actividades que se llevarán a cabo se muestran en el siguiente cuadro y, posteriormente, la explicación y desarrollo de cada una de ellas:

	ACTIVIDAD	ESPACIO	RECURSOS	DURACIÓN
SESIÓN 1	Escucho y siento.	Aula.	Sinfonía 94 “surprise” (Haydn), papel, pinturas de colores y reproductor de música.	25 minutos.
SESIÓN 2	Somos de colores	Aula de música.	Carteles de cada rincón, reproductor de música y las diferentes melodías.	35 minutos.
SESIÓN 3	Creación de instrumentos.	Aula.	Palos de polo, gomas elásticas, frascos o recipientes, globos, gomets, palos o varillas, goma eva y botes de leche.	40 minutos.
SESIÓN 4	Canciones motrices.	Aula de música.	El propio cuerpo.	30 minutos
SESIÓN 5	Biodanza.	Aula de música.	Reproductor de música, melodía relajante y pelota.	40 minutos.

SESIÓN 1¹. El alumnado escuchará una melodía, sinfonía 94 “surprise” segundo movimiento (Haydn), y, en función de lo que les transmite individualmente, tendrán que ir realizando un trazo u otro sobre el papel. La elección del color a utilizar para ello es personal, pudiendo encontrar niños que lo hagan en función de sus gustos o intereses o bien porque les transmite un sentimiento concreto y, éste, un color. No es obligatorio

¹ Sesión 1

que utilicen siempre la misma pintura debido a que pueden encontrar momentos en la melodía que les transmitan emociones diferentes.

Con el objetivo de que el alumnado no haga trazos aleatoriamente, se realizará una primera audición del tema para establecer un primer contacto con el mismo. El grupo de niños podrá ir estableciendo los primeros sentimientos que les produce.

Finalmente, se realizará una asamblea para comentar las diferencias existentes entre las diferentes producciones. Cada niño podrá manifestar qué ha ido sintiendo durante la audición.

a. Objetivos:

- Fomentar la escucha activa.
- Sentir emociones por la música.
- Relacionar las emociones que nos transmite la melodía con los colores y el trazo.

b. Criterios de evaluación:

- Escucha la melodía de forma activa.
- Siente emociones tras la audición.
- Relaciona los colores con las emociones que le produce.
- Utiliza un trazo adecuado con la emoción.

c. Atención a la diversidad: debido a que podemos encontrar con niños que no terminen de asociar los colores a las emociones, en las producciones resultantes, se dará prioridad a la expresión verbal.

SESIÓN 2². En esta sesión, el alumnado volverá a desarrollar la audición relacionándolo con las emociones que evoca a cada uno de ellos. Para ello, se establecerá en el aula de música cinco espacios o rincones de diferentes colores (rojo, azul, amarillo, negro y rosa) que se relacionan con las emociones a trabajar (enfado, tristeza, alegría, miedo y amor, respectivamente). Los carteles presentes en cada rincón, mostrarán tanto el color como la emoción a la que se corresponde y una imagen representativa de la misma.

² Sesión 2

Los niños y las niñas escucharán las diferentes melodías, expuestas a continuación, decidiendo individualmente qué les transmite dicha canción. Para ello, acudirán al rincón que consideren, de manera que si les provoca la emoción de tristeza, irán al rincón con el cartel de color negro, por ejemplo. Con esto se pretende que los niños afiancen la asociación de las emociones con el color correspondiente.

Una vez distribuidos por rincones, el alumnado continuará escuchando la melodía hasta el final. Esto es así pues, como se les explicará en un principio, podrán moverse o expresar corporalmente la emoción que están sintiendo, bien en solitario o bien con un compañero que se encuentre en ese mismo rincón.

Además, las melodías utilizadas para esta sesión serán distintas con el objetivo de que el alumnado aprecie la variedad musical. Se emplearán temas relacionados con el jazz, el rock, la música clásica y el folklore. Todas ellas, como se ha manifestado anteriormente, no presentarán letras para evitar que la actividad se vea limitada.

- Jazz: What a wonderful world (Louis Armstrong).
- Rock: Old time rock and roll (Bob Seger).
- Clásica: El cascanueces (Tchaikovsky).
- Folklore: Entre dos aguas (Paco de Lucía).

La actividad se realizará en grupo pero cada niño puede ir al rincón que considere. Es una forma de observar cómo una misma sonoridad puede provocar emociones dispares. En ese sentido, será relevante la reflexión que se haga con el alumnado para que nos expongan los argumentos y el porqué de su rincón elegido.

a. Objetivos:

- Escuchar activamente las melodías y provocar emociones en nuestro cuerpo.
- Relacionar las emociones con los colores.
- Expresar las emociones a través del cuerpo.
- Conocer diferentes estilos musicales.

b. Criterios de evaluación:

- Participa activamente y experimenta diferentes emociones.
- Relaciona las emociones con los colores correspondientes.
- Disfruta y valora la diversidad musical.

- c. Atención a la diversidad: se dará prioridad a la expresión verbal en la que manifiesten el motivo de su elección.

SESIÓN 3³. Primeramente se explicará al alumnado la presencia de una clasificación de los instrumentos en función de sus características: viento, cuerda y percusión. Una vez hecha esta distinción, se dividirá a la clase en tres grupos para la realización de instrumentos de cada tipología. Todos los grupos los construirán a partir de materiales reciclados y cotidianos. Los niños cuyo instrumento sea de viento, realizarán una armónica a partir de dos palos de polo, goma eva, un trozo de papel y gomas elásticas. A su vez, aquellos que tengan el de percusión, harán un tambor con frascos, papel a modo de membrana y un palo o varilla para hacerlo sonar. Por último, el grupo encargado de los instrumentos de cuerda realizarán una guitarra con botes de leche y cuerdas elásticas.

Tras la creación de todos los instrumentos, el alumnado les hará sonar por grupos de familia observando así las características existentes entre ellos así como las emociones que les hacen sentir. No solamente se incidirá en las que han sentido en su audición sino también las que han podido tener durante la creación de los instrumentos.

a. Objetivos:

- Conocer la clasificación de los instrumentos musicales.
- Valorar los elementos de reciclaje como recursos para elaborar instrumentos.
- Fomentar el gusto por las creaciones propias y expresarse con ellas.

b. Criterios de evaluación:

- Comprende la clasificación de los instrumentos.
- Utiliza los elementos reciclados como medio para la creación de instrumentos musicales.
- Gusto por la creación de melodías propias y ajenas.

- c. Atención a la diversidad: se trabajará la cooperación entre los miembros de cada uno de los grupos.

SESIÓN 4. En esta sesión se pretenden trabajar las canciones motrices con el objetivo de que el alumnado desarrolle hábitos de expresión de las emociones a través de la

³ Sesión 3

música. La participación activa estará muy presente pues se busca que los niños interactúen en todo momento con la sesión. Para ello, las canciones se cantarán con nuestra propia voz en lugar de utilizar un reproductor de música, haciendo que la expresión corporal también sea patente.

Las canciones motrices que se emplearán son las siguientes:

- Juan pequeño baila.
- Bugui bugui.
- Cosquillas.
- Voy en busca de un león.
- Saco una manita (relajación).

La expresión de las emociones se realizará durante el baile de las canciones y al finalizar la sesión, mediante una asamblea en la que se exponga cómo se han sentido durante su realización.

a. Objetivos:

- Participar de forma activa.
- Utilizar la voz como medio de comunicación.
- Expresarse a través de las canciones.

b. Criterios de evaluación:

- Se involucra de manera activa en la actividad.
- Toma conciencia de la voz y de sus posibilidades comunicativas.
- Se expresa por medio de las canciones.

c. Atención a la diversidad: los movimientos de las canciones motrices no se marcarán sino que cada niño podrá decidir y hacer aquél que considere y que se encuentre dentro de sus posibilidades.

SESIÓN 5. La biodanza es una metodología creada por el psicólogo chileno Rolando Toro Alaneda y que, literalmente, hace referencia a la danza de la vida. Utiliza la música y el movimiento para la consecución de su objetivo, “promover la integración de uno mismo con sus emociones y expresarlas, así como impulsar el establecimiento y la profundización de los lazos afectivos con la naturaleza y entre las personas” (Reis, 2013). A continuación se exponen las actividades que se desarrollan en esta sesión en base a Guilló (2013):

FASE DE MOTIVACIÓN	SINTIENDO LAS MANOS: se sientan por parejas, de forma enfrentada. Las manos de los dos niños han de estar en continuo contacto y, mientras tienen los ojos cerrados, deben prestar atención a esa parte de su cuerpo para ver qué sienten con las caricias.
	DE TU MANO IRÉ: los niños, por parejas, se desplazan por todo el espacio al ritmo de la música mientras uno de ellos cierra los ojos y el otro le guía. A la señal, se cambian los roles.
FASE DE ACTIVACIÓN	EL TREN: se forman trenes de 4 ó 5 personas. Se han de ir desplazando por la sala imitando, cada integrante del tren, los movimientos que realiza el que hace el rol de locomotora. A la señal de “chuchu”, el primero pasa a ser el último.
	ADIÓS A LOS MIEDOS: en círculo, se irán pasando una pelota que recoge cada uno de los miedos de los niños. El diálogo que deben seguir cada uno de ellos es: “Soy (nombre) y ya no tengo miedo a...”.
	TIBURONES: se establecen dos grupos, los peces y tiburones, estando diferenciados visualmente con materiales. Todos han de desplazarse por el espacio mientras escuchan la música; cuando ésta se pare, los tiburones han de ir a cazar a los peces, convirtiéndose los atrapados en tiburones.
FASE DE DESPEDIDA	EN LA PLAYA: sentados en el suelo, formando una fila, se irán apoyando en la tripa del compañero situado detrás suyo. Cerrando los ojos y escuchando una música relajante, deben ir imaginando las indicaciones del maestro relacionadas con la playa: las olas del mar, el sonido de las gaviotas, el calor del sol, la arena en los pies, etc.
	RONDA FINAL: cogidos de la mano, formando un círculo, se realizan diferentes movimientos mientras se escucha la melodía. Se levantarán y bajarán los brazos, nos moveremos hacia los laterales sin desplazarnos, giraremos hacia ambos lados con pasos lentos y cortos, etc.

a. Objetivos:

- Utilizar la música como medio de disfrute y expresión.
- Expresar las emociones en gran grupo.
- Llevar a cabo prácticas de relajación utilizando la música.

- b. Criterios de evaluación:
 - Valora la música y disfruta con ella.
 - Es capaz de expresar las emociones con los compañeros.
 - Se relaja por medio de la música y la melodía.
- c. Atención a la diversidad: las agrupaciones que se realizan atenderán a las características personales con el objetivo de que sean formaciones heterogéneas, fomentando así la inclusión.

5.2.6 Evaluación

En el Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, se manifiesta que la evaluación en esta etapa debe ser global, continua y formativa. Esto se debe a que no hay un momento exacto en el que evaluar los conocimientos sino que este proceso es *continuo*. Además, dichos conocimientos giran en torno a las tres áreas de la experiencia expuestas en el currículo haciendo que la evaluación sea *global*. Y, por último, la evaluación no es una vía para otorgar una nota o calificación sino que se evalúa el proceso, por lo que es *formativa*.

Con el objetivo de establecer una evaluación más completa y formativa, se evaluarán tanto los aprendizajes y competencias del alumnado así como la programación llevada a cabo por el docente y su propia práctica. De esta forma podremos reflexionar en torno a diferentes aspectos que precisan ser modificados, en el caso de no ajustarse al planteamiento inicial. En ese sentido, la evaluación no se concibe como un fin sino que es un medio para mejorar la respuesta educativa. (Paniagua y Palacios, 2005)

Por otro lado, se realizará una evaluación a los tres factores implicados en la puesta en práctica. Éstos son la programación, el docente y el alumnado. Con ello se pretende poder reflexionar de una manera más profunda y apreciar qué aspectos se pueden modificar para lograr mejores resultados.

5.2.6.1 Programación

Se realizará una evaluación diaria de la programación (ver Tabla 4) con el fin de que se refleje los aspectos que se han conseguido cada día así como los que se deberían mejorar. El hecho de realizar esta evaluación diaria, nos permite modificar las actividades planteadas. Para ello, se prestará atención a los tiempos invertidos en cada actividad junto con los materiales y recursos empleados.

Tabla 4. Evaluación de actividades

Actividad 1:
Tiempo de inicio/finalización:
Observaciones:
Actividad 2:
Tiempo de inicio/finalización:
Observaciones:
Actividad 3:
Tiempo de inicio/finalización:
Observaciones:
Actividad 4:
Tiempo de inicio/finalización:
Observaciones:
Actividad 5:
Tiempo de inicio/finalización:
Observaciones:

5.2.6.2 Docente

La evaluación del docente se realizará de dos maneras, a través de una autoevaluación (ver Tabla 5) y una coevaluación (ver Tabla 6). Esto es así ya que se pretende que se reflexione sobre las actividades que ha llevado a cabo el propio maestro a la vez que atiende a aspectos comentados por otro compañero. La importancia de esta segunda

evaluación es destacable, pues podrá observar detalles o momentos que pueden pasar desapercibidos.

Tabla 5. Autoevaluación

ÍTEMS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	Observaciones
Planifica las actividades y los recursos con anterioridad.				
Se expresa de forma clara y concisa.				
Despierta interés y motivación en el alumnado.				
Capacidad para modificar actividades o situaciones cuando se alejan de lo planteado.				
Promueve un adecuado clima escolar.				
Fomenta la participación del alumnado.				
Promueve prácticas de cooperación.				
Despierta interés en el alumnado por la música.				
Busca que el alumnado exprese las emociones.				
Otros aspectos:				

Tabla 6. Coevaluación

ÍTEMS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	Observaciones
Se expresa de forma clara y concisa.				
Flexibilidad.				
Fomenta la participación del alumnado.				
Promueve prácticas de cooperación.				
Despierta interés en el alumnado por la música.				
Incentiva en el alumnado la expresión de las emociones.				
Otros aspectos:				

5.2.6.3 Alumnado

Se utilizará una hoja de registro (ver Tabla 7) de forma individual con cada uno de los niños. Con ello se observará si han ido realizando los diferentes contenidos a trabajar en las sesiones desarrolladas.

Tabla 7. Hoja de registro

ÍTEMS	ALUMNOS														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	...
Participación activa.															
Expresa las emociones.															
Respeto las opiniones de los demás.															
Escucha a sus compañeros.															
Muestra interés por la música.															
Respeto a los compañeros.															
Relaciona las emociones con la música.															
Reconoce las emociones en los demás.															
Trabaja en equipo.															
Otras:															

N: nunca, Av: a veces, S: siempre.

También se llevará a cabo una autoevaluación por parte del alumnado (ver Tabla 8) para que reflexionen sobre su involucración en cada actividad, a través de una ficha descriptiva. Para ello, pegarán un gomet verde si consideran que ha sido positiva su participación o, por el contrario, rojo, si ha sido negativa o nula.

Tabla 8. Autoevaluación del alumnado

NOMBRE:	
	
	
	
	

Si bien es cierto que tanto el docente como el alumnado llevarán a cabo una evaluación de las distintas actividades, se realizará otra en una de las actividades planteadas, de forma más profunda, con el fin de evitar evaluaciones superficiales. La sesión que se evaluará será aquella en la que se realiza la biodanza ya que las actividades engloban diferentes contenidos a la vez que se aborda la educación emocional y musical.

Uno de los instrumentos que se van a utilizar para dicha evaluación es el visionado en vídeo, a través del cual el docente valora sus capacidades educativas a la vez que observa otros posibles aspectos que no se han apreciado en el momento. Paniagua y Palacios (2005) exponen lo siguiente sobre el visionado en vídeo:

Un instrumento riquísimo de observación de los niños y de la práctica educativa es sin lugar a dudas el vídeo. La posibilidad de observar una y otra vez una secuencia, de “parar” la realidad, de atender a todos los matices, verbales y no verbales, es impresionante. (p. 250)

Simultáneamente al visionado del vídeo, se realizará un registro descriptivo (ver Tabla 9) de las diferentes actividades con el fin de observar situaciones que resulten interesantes, así como su posterior reflexión. Con este instrumento de evaluación se pretende obtener una cavilación de la actitud del alumnado así como de la actividad programada.

Tabla 9. Registro descriptivo

REGISTRO DESCRIPTIVO
Datos generales
Nombre, edad: Actividad: Fuente de observación (tiempo):
Conducta observada:
Interpretación:

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez llevadas a cabo todas las actividades planteadas, se realizará una evaluación con el objetivo de sacar conclusiones en base a ello. Sin embargo, no se hará con cada una de las sesiones sino solamente con la última de ellas, pues se pretende que el análisis sea lo más completo y profundo posible.

Para ello, se tomará como recurso el visionado de vídeo así como las tablas de evaluación de la actividad⁴ junto con la autoevaluación del alumnado⁵ y la hoja de registros⁶.

Comenzar señalando que al ser la última sesión de las expuestas y llevadas a cabo en el aula, el alumnado estaba familiarizado con las prácticas en las que tomaban la música como medio para el trabajo de las emociones. Este aspecto supuso en los niños una mayor facilidad para expresarlas y ponerlas en común.

En la fase de motivación, se distribuyeron por el aula por parejas, ambas cosas a elección del propio alumnado. Esto fue así pues se pretendía ver cuál era la percepción que tenían del espacio y el uso que hacían de ella. Al tener la suerte de disponer de un aula grande, los niños empezaron algunas parejas a moverse por diferentes puntos de la misma.

Las parejas, aunque podían haber sido creadas por el docente encargado de la actividad para buscar la heterogeneidad, se hicieron a partir de los intereses del alumnado. Es decir, eran ellos mismos los que elegían con quién se querían poner. En ese sentido aparecieron algunas disputas y conflictos al encontrarse con otro niño que quería ese mismo compañero. Desde el primer momento era sabido que se iban a dar estas situaciones y se quería observar cuáles eran las respuestas de los niños ante ello. Tal y como se aprecia con el visionado del vídeo, el hecho de haber amigos dentro del grupo de clase, les facilitó ponerse de acuerdo para establecer los compañeros. Se observa cómo algunos de ellos deciden rápido y desde los primeros momentos ya tienen al compañero de la mano. Por otro lado, no hay grandes discusiones que destacar ya que los niños, mediante el lenguaje verbal, van creando las parejas y buscando a sus

⁴ Evaluación programación

⁵ Evaluación alumnado 1

⁶ Evaluación alumnado 2

compañeros. Aparecen situaciones en las que un niño no puede ponerse con quien había pensado bien porque el otro no quiere o bien porque aparece otro compañero que le sustituye. En estas circunstancias, el niño que se queda solo, no se queda discutiendo la situación sino que prefiere seguir su búsqueda para conseguir a otro.

Se debe resaltar que en ningún momento se han dado casos de discriminación hacia nadie. Solamente se presentó un caso en el que se tuvo que intervenir debido a que un grupo de tres niñas, pues eran impares, presentaba alguna discusión por el hecho de quién daba la mano a quién. En el vídeo se observa cómo se deja un tiempo a estas niñas para que intenten resolverlo por sí solas; al ver que no eran capaces pues no daban uso de las palabras, únicamente del forcejeo, se las comentó que se pusieran de acuerdo entre ellas. Así, las niñas se tranquilizaron y lo resolvieron.

Al comenzar la actividad de *sintiendo las manos*, uno de los niños fue castigado sin hacerlo ya que estaba continuamente hablando con el compañero y no escuchaba las indicaciones que estaba dando la docente. A su compañero, que ahora estaba solo, se le dijo que se pusiera con otra pareja para poder hacer la actividad. Cuando empezaron a tocar las manos del compañero, ciertos alumnos continuaron hablando. Algunos de ellos lo hacían para decir quién empezaba y qué iban sintiendo. Otros, sin embargo, hablaban de cosas ajenas a la actividad. Es el caso del grupo de los tres niños que se formó al final como consecuencia del castigo. Dicho grupo no estaban siguiendo las indicaciones que se habían dado, únicamente lo hicieron dos de ellos cuando la docente dijo que algunos niños iban a comentar qué habían sentido. Al oír esa frase, uno de los integrantes del grupo cogió las manos de otro y rápidamente las tocó para pensar cómo estaban. En este caso, los niños no realizaron la actividad como se esperaba pues uno de ellos no participó y los otros dos lo hicieron muy rápido sin detenerse a reflexionar.

En relación a esta misma actividad, encontramos otros niños que cerraron los ojos para apreciar mejor aquello que le transmitían las manos del compañero. No se les manifestó la idea de que podían hacerlo sino que, simplemente, consideraron que de esa manera su concentración sería mayor al dar uso del sentido del tacto y dejando sin utilizar la vista.

A la hora de manifestar qué habían sentido, muchos de ellos desconectaron de la actividad y no atendían a lo que decían sus compañeros. Los que sí lo hacían, comentaron cosas como “suaves”, “frías”, “caliente y suave”, “mojadas”. El tiempo que

se dedicó a esta parte no fue demasiado pues el alumnado no atendía completamente y muchos eran los que preferían hablar entre ellos en lugar de escuchar a los compañeros.

A continuación, se realizó la actividad *de tu mano iré*. Para ello, se utilizaron las mismas agrupaciones. Se dieron las explicaciones de la misma pero al igual que en la actividad anterior, no se dieron indicaciones concretas de cómo hacerlo sino que se les comentó que ellos mismos debían ponerse de acuerdo. Con esta actividad se persigue que el alumnado controle sus acciones a la vez que lo hace también en el compañero.

Los niños y niñas rápidamente decidieron quiénes ejercían cada rol y comenzaron a desplazarse por todo el espacio. La mayoría de ellos optó por colocarse uno detrás de otro, siendo el de detrás el que tapaba los ojos al compañero a la vez que le desplazaba por el espacio. Por otro lado, también se dieron casos de parejas en las que ellos mismos eran quienes cerraban los ojos y su compañero estaba a su lado de la mano para guiarle. En este segundo caso se logró que el propio niño se autogestione al decidir él o ella que no debe abrir los ojos.

El grupo de las tres niñas volvía a presentar disputas. Al igual que en la ocasión anterior, se debía a que no hablaban para manifestar opiniones. Una de las niñas era la que evitaba que esta situación se produjese, al ponerse entre medias de las otras dos integrantes. Se actuó de igual manera que antes, se dejó que las niñas intentasen resolver el conflicto por sí mismas. Al comprobar que no eran capaces y ser una de ellas las que demandaba ayuda, se intervino. Primeramente, se reunió a las tres niñas y se les dijo que debían hacerlo conjuntamente. Al persistir la actitud de la niña que impedía la agrupación, se la apartó del grupo para, de esa forma, intentar hablar con ella de lo sucedido mientras las otras dos niñas que estaban por la labor de participar, lo hicieran. Sin embargo, no fue posible hablar tampoco con esta niña pues quería volver cuanto antes con sus compañeras para intervenir ella también. Así, se tomó la decisión de darle otra oportunidad para ver su actitud nuevamente. Ahora, la situación cambió y comenzaron a cooperar las tres.

A continuación se pasó a la fase de activación. Se les pidió que se agrupase cada pareja con otra para así formar grupos de 4 ó 5. Aunque la intención era que no variasen las parejas para hacer más sencilla la agrupación, algunos de ellos buscaron compañeros

nuevos. Esta situación resulta positiva pues aparece la heterogeneidad a la vez que se trabajan las relaciones sociales.

En la actividad del *tren* estuvo muy presente de manera constante el feedback positivo. Esto fue así pues se incentivaba la motivación entre el alumnado a la vez que se reforzaban los movimientos y acciones que se realizaban correctamente. Todos ellos ocuparon el espacio disponible y pasaron por zonas en las que la presencia de obstáculos (sillas) hacía más divertido el desplazamiento. En un momento dado se vio la necesidad de hacer una parada de reflexión-acción pues los movimientos de los niños eran más reducidos de los que se pretendía. Algunos grupos simplemente se limitaban a desplazarse sin hacer gestos con las partes del cuerpo. Para ello, el docente dio pautas y ejemplos de lo que podían hacer, utilizando algunas ideas que se habían ido observando en algún grupo hasta el momento. Lo cual, sumado a una primera experiencia que acababan de tener en la actividad, dio como resultado a la creatividad y la imaginación.

Con dicha actividad se observa cómo se trabaja la atención del alumnado, al tener que estar atento de cuándo cambiar el rol, la percepción del espacio, la dirección del propio cuerpo en función de los obstáculos, el equilibrio y la cooperación, entre otras cosas.

Para realizar el siguiente juego, *adiós a los miedos*, se les pidió que formasen un círculo sentados en el suelo. Una vez hecho esto, se les introdujo el mismo a través de la fantasía y la intriga utilizando la pelota como recurso para ello. Con esto se pretendía fomentar la motivación y participación del alumnado en la actividad. Al principio, el primer niño en participar tardó un poco en decir aquello que le daba miedo pero se le facilitó el tiempo que necesitaba para hacerlo y, así, darle la confianza necesaria. A continuación, el resto de compañeros fueron manifestando aquello que les daba miedo. Al diseñar la actividad esperaba que la mayor parte de los niños copiasen lo que otros decían pero sucedió todo lo contrario. Cada uno de ellos manifestó una cosa o situación que le provocaba miedo. Si bien es cierto que algunos de ellos se repitieron, surgieron cosas interesantes y personales como por ejemplo tener miedo a los perros, los tigres, las motosierras, hundirse en el agua o los desconocidos. Desde el primer momento se fomentó en el alumnado la actitud de respeto hacia los demás y las emociones que transmitían pues, como se manifestó, cada uno de nosotros sentía miedo hacia cosas diferentes sin necesidad de ser mejor o peor.

Destacar el caso de un niño que, al llegar su turno, expuso que no le daba miedo nada “porque era muy valiente”. Para mi sorpresa, algunos de sus compañeros reaccionaron ante ello y empezaron a plantearle diferentes situaciones que, a su juicio, transmitían miedo, con el objetivo de hacerle cambiar de opinión. Al ver que el niño no modificaba su actitud, se le comentó que podía pensarlo despacio y que, al final, nos diría a todos qué había pensado que le daba miedo. Sin embargo, al verse en la situación de que tenía que pasar la pelota a otro compañero, manifestó aquello que le daba miedo. Al suceder esto, se felicitó al niño por haber expresado su emoción.

Tras realizar esta práctica se pasó a la fase de despedida pues el tiempo era limitado y se pretendía que las actividades se realizasen lo menos superficialmente posible. Es decir, era más conveniente eliminar una de las programadas con el objetivo de realizar el resto de forma más completa. Así, aprovechando el círculo que se había formado, se realizó la actividad de *ronda final*. Al constituirse como un ejercicio de relajación, no se obligaba a los niños a realizarlo sino que se les decía que, si no querían hacerlo, no lo hiciesen pero no podían molestar a los demás. A pesar de que los movimientos eran dados por la docente, cada niño tomaba sus tiempos para realizarlo tomando como referencia sus posibilidades o limitaciones.

Para finalizar, se hizo la actividad de *en la playa*. Los niños se fueron colocando en una fila, sentándose a medida que se les iba llamando. Esto se realizó así pues la atención de algunos de ellos era cada vez más reducida y, de esa forma, debían estar atentos a que les nombrasen. Resultó ser la actividad más compleja de dirigir pues los niños ya estaban cansados y cada vez escuchaban menos. Sin embargo, se intentó llevarla a cabo para aquellos niños que la hiciesen correctamente y para ir observando las respuestas del alumnado. Tras el visionado del vídeo se observa que el docente podía haberse desplazado por el espacio mientras relataba lo que se iban encontrando los niños en la playa. De esa manera se podía haber incentivado la participación del alumnado al tener momentos en que la sonoridad de la voz estaba más cerca o más lejos. Al ser una actividad de relajación, no se invirtió demasiado tiempo pues, de no ser así, se hubiese logrado el efecto contrario dada la actitud del alumnado.

7. CONCLUSIONES

Tras la programación y la puesta en práctica de las actividades, se hace una revisión de los objetivos que se plantearon en este Trabajo Fin de Grado. Para ello se atenderá a la autoevaluación⁷, la coevaluación⁸ así como a los resultados de las actividades (ver Anexo 4) y el registro descriptivo⁹.

Con este Trabajo Fin de Grado se han ido exponiendo diferentes ideas relacionadas con las emociones y su educación. Así, a través del marco teórico se observa la evolución que ha ido teniendo con el tiempo y el reconocimiento que se le ha ido dando. Ello desde un punto de vista que inducía a destacar su importancia en el contexto educativo.

En un mundo cada vez más informatizado, las emociones son un aspecto clave en el desarrollo integral del individuo. En ese sentido, la educación tiene el deber de atender todos los aspectos indispensables para formar al alumnado en sociedad y para la vida. Es un recurso para hacer frente a situaciones negativas que el alumnado puede tener en su vida personal, las cuales definen en gran medida su personalidad y la trascendencia de éstas en su desarrollo futuro. De esta forma estaremos creando individuos competentes, capaces de convivir en el mundo en el que se encuentran a la vez que tienen la posibilidad de tener un desarrollo individual adecuado.

Así, es indiscutible la presencia de la educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para lograr que los resultados sean más positivos y se puedan abordar los contenidos de forma más completa, se recomienda trabajar este tipo de educación desde las primeras edades. Además, debe estar presente en el resto de las etapas educativas, llegando hasta Bachillerato o, incluso, la Universidad para perseguir la continuidad en su aprendizaje.

Por otro lado, hacerlo a través de la música supone que los niños tengan mayor facilidad para experimentar y expresar las emociones. Esto es así ya que toda pieza musical evoca en los seres humanos una serie de situaciones emocionales. Además, impulsa en ellos la educación auditiva y el gusto por la música. Se abordan áreas que, por lo general, se tienden a dejar de lado y no se les da la importancia que poseen.

⁷ Evaluación docente 1

⁸ Evaluación docente 2

⁹ Evaluación alumnado 3

Tras la puesta en práctica de las diferentes actividades programadas se ha llegado a la conclusión de que los niños experimentan una serie de emociones al oír melodías que se encuentran a su alrededor. Sin embargo, este TFG no se pretendía centrar únicamente en la audición sino en actividades relacionadas con el ámbito musical. Así, se era consciente de que nuestras emociones no aparecen solo cuando escuchamos un sonido determinado sino también llevando a cabo diferentes actividades relacionadas con dicho ámbito.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergós, M. (2015). Diseñan nuevos instrumentos para medir la inteligencia emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 457.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bridges, K. B. (1936). Le développement des émotions chez le jeune enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 33, pp. 40-87.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- Clouder, C. y Heys, B. (2012). En clave internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 426.
- Colomo, E. y Cívico, A. (2016). Expulsar o impulsar el control de las emociones. *Cuadernos de Pedagogía*, 470.
- Darwin, C. (1872/1967). *The expression of the emotions in man and animal*. London, John Murray (Trad.: Sociedad de Ediciones Mundiales, Buenos Aires, 1967, 3 volúmenes).
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Decreto 122/2007, del 27 de Diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Descartes, R. (1649/1972). *Les passions de l'ame*. Henri Le Gras, París (Trad.: Ediciones Península, Barcelona, 1972).
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. y Domínguez, F. J. (2012). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Aceres.
- Fundación Marcelino Botín (2008): *Educación social y emocional. Análisis internacional*. Santander: Fundación Botín.

- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, L. (2015). Ayudar a quitarse la armadura. *Cuadernos de Pedagogía*, 460.
- González, T. (2015). *Educación de las emociones en la etapa de educación infantil*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid (Segovia). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13424/1/TFG-B.735.pdf>
- Guilló, S. (2013). *La Biodanza: una propuesta para educar la afectividad en Infantil*. Trabajo Fin de Grado. UNIR, Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1850/2013_06_07_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum.
- James, W. (1952). *The principles of psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica. (Original publicado en 1890).
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, pp. 213-226. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/138/122>
- Lewis, M. y Michalson, L. (1983). *Children's emotions and modos: Developmental theory and measurement*. Nueva York: Plenum Press.
- Murray, T. (2000). *Recent Theories of Human Development*. Thousand Oaks, C: Sage Publications.
- Páez, D. y Carbonero, A. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema*, 5, pp. 133-150. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/7185/7049>

- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuesta educativa*. Barcelona: Graó.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Pastor, R. y Martínez, M . I. (2011). Educar para la salud, la convivencia y el buen trato. *Cuadernos de pedagogía*, 414.
- Puente, E. (2010). Música y desarrollo integral. En autoría compartida, Cinco propuestas para el desarrollo integral. *Cuadernos de Pedagogía*, 426.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Reis, A. (2013). La biodanza en la infancia, una forma de educar para la vida. *Revista electrónica de ciencia, tecnología, sociedad y cultura: Tendencias de la Educación*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/La-biodanza-en-la-infancia-una-forma-de-educar-para-la-vida_a25669.html
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Stenberg, R. J. (2001). Amor y odio. *Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santiago de Chile.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

9. ANEXOS

9.1 Sesión 1: Escucho y siento



9.2 Sesión 2: Somos de colores



9.3 Sesión 3: Creación de instrumentos



9.4 Evaluación programación: evaluación de actividades

Actividad 1: Escucho y siento.
Tiempo de inicio/finalización: 13:15-13:40
Observaciones: el alumnado tiende a representar en el papel un dibujo concreto (generalmente un personaje). Plasman el color de la emoción al colorear la representación realizada. Únicamente es una niña la que hace líneas de diferentes colores conforme a lo que va sintiendo durante la audición. Para encaminar la actividad a lo planteado de antemano, se podría repetir una segunda vez otro día. El tiempo invertido para la asamblea debe ser ampliado para reflexionar más sobre las producciones que han resultado.
Actividad 2: Somos de colores.
Tiempo de inicio/finalización: 12:50-13:25
Observaciones: la elección del rincón muchas veces viene determinada por los compañeros con los que mantienen una relación más cercana. Algunos niños que no cambian de rincón. Los materiales han sido adecuados y bien distribuidos por el espacio; sin embargo, la audición de determinadas melodías no era demasiado elevada y a veces complicaba su escucha.
Actividad 3: Creación de instrumentos.
Tiempo de inicio/finalización: 10:20-10:55
Observaciones: cuando han ido creando los instrumentos, se empiezan a juntar por grupos y a darles uso a la vez que cantan canciones. Respecto a los materiales, señalar que en algunas armónicas, el papel empleado para hacerlo sonar, se rompía debido a la humedad que aparecía al ponerlo en la boca. El coloreado de los palos de este mismo instrumento se tiene que dejar secar antes de utilizarlo pues sino la pintura se quita.
Actividad 4: Canciones motrices.
Tiempo de inicio/finalización: 13:00-13:25
Observaciones: las canciones invitan continuamente al movimiento y a la creatividad. El audio de las melodías y el espacio utilizado han sido los adecuados.
Actividad 5: Biodanza.
Tiempo de inicio/finalización: 12:00-12:45
Observaciones: en la última fase, las actividades comenzaban a resultar tediosas y era difícil captar la atención. Esto podía deberse al tiempo que se ha empleado para toda la sesión por lo que se aconseja hacerlo más reducido.

9.5 Evaluación alumnado 1: autoevaluación



9.6 Evaluación alumnado 2: hoja de registro

ÍTEM	ALUMNOS																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Participación activa.	S	Av	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Expresa las emociones.	S	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Respeta las opiniones de los demás.	S	S	S	S	S	Av	S	S	S	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Escucha a sus compañeros.	S	Av	S	Av	S	Av	S	S	S	S	Av	S	Av	S	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Av	S
Muestra interés por la música.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Av	Av	S	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Av	S
Respeta a los compañeros.	S	Av	S	Av	S	Av	S	S	S	Av	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Relaciona las emociones con la música.	S	S	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Av	S	Av	S	S	S	S	Av	S	Av	S	Av	S	S
Reconoce las emociones en los demás.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Trabaja en equipo.	S	Av	S	Av	S	Av	S	S	S	S	S	S	Av	S	Av	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Av
Otras:																										

N: nunca, Av: a veces, S: siempre.

9.7 Evaluación docente 1: autoevaluación

ÍTEMS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	Observaciones
Planifica las actividades y los recursos con anterioridad.			X	
Se expresa de forma clara y concisa.			X	
Despierta interés y motivación en el alumnado.			X	Se utilizan recursos para impulsarlo.
Capacidad para modificar actividades o situaciones cuando se alejan de lo planteado.		X		No ha habido grandes cambios en las actividades que precisaban ser atendidos.
Promueve un adecuado clima escolar.			X	
Fomenta la participación del alumnado.			X	El feedback positivo induce a ello.
Promueve prácticas de cooperación.		X		Algunas de las actividades se realizaban de forma individual.
Despierta interés en el alumnado por la música.		X		Una mayor profundización en el tema lo posibilitaría.
Busca que el alumnado exprese las emociones.			X	
Otros aspectos:				

9.8 Evaluación docente 2: coevaluación

ÍTEMS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	Observaciones
Se expresa de forma clara y concisa.			X	
Flexibilidad.			X	Cuando surge algún cambio en la actividad se amolda a él.
Fomenta la participación del alumnado.			X	Busca que todos los niños participen.
Promueve prácticas de cooperación.		X		Algunas actividades son individuales.
Despierta interés en el alumnado por la música.			X	
Incentiva en el alumnado la expresión de las emociones.			X	Todos los niños tienden a manifestar sus emociones.
Otros aspectos: - Organización de las actividades.			X	Los materiales y recursos que se utilizan van preparados de antemano.

9.9 Evaluación alumnado 3: registro descriptivo

REGISTRO DESCRIPTIVO
Datos generales
Nombre, edad: Jaime, 4 años Actividad: creación de instrumentos. Fuente de observación (tiempo): observación directa (5 minutos)
Conducta observada: Con su instrumento ya creado (tambor) se pone a cantar en medio de la clase mientras se acompaña de dicho instrumento musical. Al hacerlo, el resto de niños que se encuentran con él le siguen y cantan la misma canción con sus correspondientes instrumentos.
Interpretación: La motivación es elevada pues el niño rápidamente toma el instrumento que acaba de realizar y lo acompaña con una canción. Se hace uso del juego de roles al posicionarse como un músico. El entusiasmo que tiene aumenta cuando los compañeros le imitan. De esta forma se observa que la motivación es generalizada.

REGISTRO DESCRIPTIVO
Datos generales
Nombre, edad: Celia, 4 años Actividad: canciones motrices. Fuente de observación (tiempo): observación directa (15 minutos)
Conducta observada: Los movimientos que realiza para las canciones son propios, es decir, no copia los gestos que hago yo. Sus movimientos se basan en las canciones que va escuchando.
Interpretación: Mi papel es de guía y modelo pero, para algunos niños, termina copiándolos. Sin embargo, esta niña a pesar de tener mis movimientos presentes, ella va realizando otros distintos por el espacio. De esta forma fomenta la creatividad y la experimentación a la vez que muestra actitudes de seguridad en sí misma. Por otra parte, es una forma de adaptarse a sus posibilidades y limitaciones ya que realiza los movimientos que ella considera oportunos.

REGISTRO DESCRIPTIVO
Datos generales
<p>Nombre, edad: Lucía, 4 años</p> <p>Actividad: biodanza</p> <p>Fuente de observación (tiempo): vídeo (4 minutos)</p>
Conducta observada:
<p>Se pone con otras dos niñas para formar los grupos. Desde el primer momento comienza a haber disputas entre ellas. Esta niña no les deja empezar la actividad porque no escucha lo que sus compañeras dicen y no se ponen de acuerdo.</p>
Interpretación:
<p>La situación descrita la protagoniza una niña que en clase está constantemente retando y queriendo ser la que tiene la última palabra o decisión. Ejerce de líder en la mayoría de las ocasiones, y en esta no quiere ser menos. Además, no tiende a escuchar a los compañeros las sugerencias que le hacen ya que se tiene que hacer lo que ella diga.</p>