

TRABAJO FINAL DE MASTER EN PSICOPEDAGOGÍA



Universidad de Valladolid

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁREA SOCIOEDUCATIVA DE LA ORQUESTA SINFÓNICA DE CASTILLA Y LEÓN.

Curso académico 2019/2020

Autora: Ana Isabel Álvarez Ruiz

Tutora: María José Valles del Pozo

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. CONCEPTUALIZACIÓN	7
2.1 LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL	7
2.2 PROYECTO SOCIOEDUCATIVO	8
2.3 INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	13
2.3.1 Modelos de intervención socioeducativa.....	19
2.4 PLAN SOCIOEDUCATIVO	21
2.5 PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO.....	24
3. ALGUNAS EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	26
3.1 EL USO DE LAS TIC PRODUCE UNA ACELERACIÓN CULTURAL.	26
3.2 CREACIÓN DE LA ESTRUCTURA-RED EN UN ENTORNO DE EXCLUSIÓN SOCIAL, PARA TRANSFORMARSE EN UNA RED SOCIOEDUCATIVA.....	27
4. LAS EMOCIONES	31
4.1 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	33
4.2 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	36
4.3 HABILIDADES SOCIALES Y GESTIÓN EMOCIONAL	39
5. MÚSICA Y EMOCIONES	43
5.1 EL ARTE Y LA MÚSICA	43
5.2 LOS USOS DE LA MÚSICA Y LAS EMOCIONES	44
6. LA ADOLESCENCIA	46
7. EL PAPEL DEL PSICOPEDAGOGO.....	47
7.1 SURGIMIENTO, PAPEL Y FUNCIONES DEL PSICOPEDAGOGO.....	47
7.2 PRINCIPIOS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	49
7.3 PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA	51
8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	52
8.1 CONTEXTUALIZACIÓN	52
8.1.1 Centro Cultural Miguel Delibes y Orquesta Sinfónica de Castilla y León.....	52
8.1.2 Área Socioeducativa.....	53
8.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA	57
8.2.1 Justificación.....	57
8.2.2 Destinatarios.....	62
8.2.3 Objetivos	62
8.2.4 Temporalización.....	63
8.2.5 Actividades.....	63

8.3 EVALUACIÓN.....	67
9. CONCLUSIONES.....	69
10. BIBLIOGRAFÍA.....	72
11. ANEXOS.....	80
ANEXO I.....	80
ANEXO II.....	101
ANEXO III.....	103
ANEXO IV.....	105
ANEXO V.....	105
ANEXO VI.....	106
ANEXO VII.....	108
ANEXO VIII.....	110
ANEXO IX.....	112
ANEXO X.....	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	11
Tabla 2.....	19
Tabla 3.....	65

RESUMEN

En la actualidad, los proyectos socioeducativos se van abriendo paso y cada vez toman una relevancia e importancia mayor dentro de nuestra sociedad. En Castilla y León, el Centro Cultural Miguel Delibes y concretamente su Área Socioeducativa en conjunto con la Orquesta Sinfónica de Castilla y León (OSCyL) se encuentran promoviendo diferentes proyectos y actividades con la finalidad de acercar la música a toda la población de la Comunidad. Para poder llegar al objetivo de presente Trabajo, que es ofrecer una propuesta de intervención que recaerá en el Área Socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, he procedido a la realización de una búsqueda bibliográfica de términos relacionados con “proyecto socioeducativo” para comprender mejor a qué nos referimos cuando hablamos de él. Posteriormente, se sitúan diferentes apartados referidos al marco teórico, concluyendo con un apartado dedicado a la figura del psicopedagogo, para dar paso a la mencionada propuesta de intervención.

Palabras clave: Proyecto Socioeducativo, Centro Cultural Miguel Delibes, adolescencia, conservatorio, psicopedagogo, OSCyL, In Crescendo.

ABSTRACT

Nowadays, socio-educational projects have a greater relevance in our society. In the Cultural Center of Miguel Delibes of Castilla y León and specifically in its socio-educational area cooperating with the Symphonic Orchestra of Castilla y León (OSCyL) are promoting projects and activities to accomplish the goal of approach the music to the whole Community population. In order to achieve the goal of this Project, which is to offer an intervention proposal whose receptors would be the participants of the socio-educational area of the Cultural Center of Miguel Delibes and the Symphonic Orchestra, I have done a bibliographic research about terms referred to “socio-educational Project” in order to have a better understanding.

Afterwards, some different headlands about theoretical framework will take place, finishing with the one which details aspects of the educational psychologist. This headland is going to introduce the last part of the Project: the intervention proposal based on a Project dedicated to the adolescence.

Keywords: Socio-educational project, Cultural Center of Miguel Delibes, adolescence, conservatory, educational psychologist, OSCyL, In Crescendo.

1. INTRODUCCIÓN

El Centro Cultural Miguel Delibes es un referente nacional e internacional de la actividad cultural y musical de la comunidad de Castilla y León, conformando un espacio destinado a ofrecer una programación artística de alto nivel que pueda llegar al máximo número de personas. Debido a la estrecha relación que nos une a la música y a mí, he decidido realizar mi Trabajo Fin de Máster en un entorno de tanta calidad como es este Centro Cultural, realizando un marco teórico, y concluyendo con una propuesta de intervención en uno de los proyectos que promueve el área socioeducativa del Centro.

El objetivo que voy a tratar de perseguir con el presente trabajo es el siguiente: “ofrecer una propuesta de intervención que recaerá en el Área Socioeducativa del Centro Cultural Miguel Delibes de Valladolid y la Orquesta Sinfónica de Castilla y León; concretando un poco más, esta propuesta se centrará en un proyecto llamado In Crescendo, en el apartado que tiene que ver con personas adolescentes”. Dicha propuesta será justificada en tanto que va a tratar perseguir uno de los objetivos de propio proyecto, que aún no ha sido alcanzado: hacer que dos grupos de adolescentes, de edades similares, pero de realidades muy diferentes, se relacionen. A continuación y partiendo del objetivo que persigue el Trabajo, paso a hacer mención a uno de los objetivos perseguido por el máster que considero va de la mano y complementa al que

acabo de plantear¹. “Analizar e interpretar críticamente las políticas, las prácticas y los contextos de intervención psicopedagógica para actuar en los mismos de forma óptima y ser capaces de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se desarrollan”. Precisamente partiendo de este objetivo y para poder realizar la propuesta, ha sido necesario un análisis y observación del contexto, analizar su funcionamiento y conocer la realidad de los participantes del proyecto. De esta manera, se puede proceder a la elaboración de una propuesta adecuada a ellos, que resulte práctica y de utilidad.

Puesto que la mencionada propuesta se llevaría a cabo en un entorno musical, muy ligado a las emociones, y en adolescentes, se realizará una contundente fundamentación teórica sobre estos aspectos, sin olvidar la importancia del papel del psicopedagogo. Se justificará la idoneidad, así como el grado de importancia que tiene la existencia de esta figura en ámbitos como el que va a ser presentado.

En cuanto a mis motivaciones para llevar a cabo este Trabajo Fin de Máster, cabe mencionar, en primer lugar, mi estrecha relación con el mundo instrumental, y con el mundo de la música en general. Por otro lado, proyectos como este son, por suerte, cada vez menos extraños, pero por ser novedosos en ocasiones necesitan pulir algún matiz. En el proyecto en que va a basarse la propuesta, In Crescendo, en concreto trabajan grandes artistas, y también existe un equipo de profesores que proviene de un ámbito más educativo; sin embargo, en las sesiones instrumentales, la mayoría de estos profesionales son artistas. Por ello, aunque sus sesiones sean totalmente ejemplares musicalmente hablando, pueden tener alguna carencia en cuanto a conocimiento de técnicas para iniciar una interrelación entre personas diferentes, partiendo de técnicas educativas.

Pasando a la organización del presente trabajo, se va a pasar a una breve descripción de la organización del mismo.

¹ Extraído de la página <http://www.feyts.uva.es/?q=node/2137>

Para comenzar, mencionar que la razón que ha movido este Trabajo es una propuesta de intervención en un ámbito socioeducativo, dentro de un proyecto ya consolidado. Por ello, al moverme en ese ambiente, he considerado esencial realizar una revisión acerca de qué se esconde tras un proyecto socioeducativo, como un programa, intervención, plan, concluyendo con algunos ejemplos relacionados con el ámbito socioeducativo, y sin olvidar tampoco los ámbitos de intervención en la educación social.

Posteriormente, se pasará a una conceptualización de las emoción, así como la competencia emocional. Esto nos lleva a la conceptualización de la Inteligencia Emocional, mencionando a Salovey y Meyer, para dirigir el trabajo en dirección a Gardner, destacando sus competencias inter e intra personal, lo cual se relaciona de forma directa tanto con la gestión emocional y habilidades sociales, aspectos con los que se concluirá este apartado.

A continuación se encuentra un apartado dedicado a la música y las emociones en el que he realizado una conceptualización en torno al concepto de música y arte, finalizando el apartado con los diferentes usos de la música y su conexión con las emociones.

Puesto que la propuesta de intervención va a realizarse en un grupo de adolescentes, el siguiente apartado del presente trabajo se dedica a la época de la adolescencia, conceptualizando esta etapa y alguno de sus rasgos más esenciales.

Inmediatamente después, se introducirá la figura del psicopedagogo, un poco de su surgimiento y evolución histórica, así como el papel de este profesional y sus funciones: principios y diferentes modelos de intervención.

Como cierre del trabajo, el último apartado se dedicará a la propuesta de intervención explicando en qué va a consistir, sobre qué proyecto de la OSCyL recaerá, objetivos, justificación, participantes y finalmente una evaluación del mismo.

Finalmente, considero también de gran relevancia señalar que la propuesta de intervención, ha debido ser eso, precisamente una propuesta en lugar de llevarse a la práctica y poder obtener

datos acerca de si surge o no efecto debido a la situación sanitaria que actualmente afecta a todo el mundo: la pandemia del COVID-19.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

2.1 LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Comenzando por los ámbitos de intervención en la Educación Social, se resaltan los puntos que han sido considerados de mayor interés para el tema que nos atañe.

Para ello, se cita a Milán Arroyo (como se citó en Froufe Quintas, 1997), quien enumera un conjunto de ámbitos ante los cuales la pedagogía social tiene responsabilidades que asumir y respuestas que dar. Estos ámbitos son:

- Situaciones problemáticas de la primera infancia y edad preescolar.
- Problemas de la edad escolar y relacionados con la educación escolar.
- Problemas de promoción y trabajo formativo extraescolar de la juventud.
- Situaciones problemáticas de la falta de trabajo, en particular del desempleo juvenil.
- Necesidades de educación de padres; educación de adultos.
- Situaciones problemáticas de la tercera edad.
- Problemas sociales y comunitarios del tiempo libre.
- Prevención y tratamiento social e institucional para la socialización o reinserción social de sujetos inadaptados, marginados o conflictivos.

De Froufe Quintas (1997), extraemos el término de Educación Social Especializada, cuya finalidad es desarrollar y fomentar una intervención educativa que solucionará determinadas conductas inadaptadas y ciertos problemas psicosociales. Es una educación con colectivos, grupos o individuos que manifiestan problemas de integración social. Petrus (como se cita en Froufe Quintas, 1997) lo define como “la función de aquellos profesionales que se

responsabilizan de la tarea educativa con personas o grupos marginados, personas de la tercera edad, delincuentes, drogadictos, grupos con alto riesgo social etc” (Froufe, 1997, p. 20).

La intervención en las personas que se acaban de mencionar siguiendo a Froufe (1997), se lleva a cabo en los siguientes ámbitos:

1. Centros, entidades o instituciones de régimen cerrado:
 - a. Centros de acogida.
 - b. Centros de protección y tutela de menores etc.
2. Medio abierto
 - a. Educadores de calle.
 - b. Servicios sociales.
3. Servicios de atención primaria
 - a. Centros de trabajo.
 - b. Centros diurnos para distintas problemáticas.
4. Servicios o programas especializados
 - a. Minusvalías.
 - b. Tercera edad.
 - c. Drogodependencias.

2.2 PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

Introduciéndonos en la temática clave del presente Trabajo Fin de Máster, se hace indispensable comenzar conceptualizando el término “Proyecto Socioeducativo”, puesto que la propuesta de intervención que posteriormente voy a mostrar versará sobre un proyecto localizado concretamente en un área socioeducativa. Tras la pertinente revisión bibliográfica puedo concluir que no hay un acuerdo en cuanto a conceptualización se refiere.

Considero muy adecuada la conceptualización de Cruz Pérez (2012) quien define el proyecto como un documento que posibilita una intervención concreta, individualizada, para poder llevar a la realidad especificaciones técnicas concretadas en un programa. Es el nivel operativo, la concreción de una intervención de la que se esperan unos resultados concretos. El proyecto hace referencia a las actividades concretas, realizadas con el fin de poder satisfacer necesidades o dar respuesta a problemas.

Es importante mencionar que la planificación social se relaciona con la solución de problemas o necesidades humanas concretas. Considero relevante hacer mención a este concepto en este punto, por lo explicado previamente: el punto de mira de este trabajo siempre va a estar en la acción social, y cómo enfocarla para poder realizar una propuesta de intervención. Además, esta planificación social está estrechamente relacionada con un proyecto social, el cual también puede ser definido, siguiendo a Bustelo (1996) como un intento de aplicar el conocimiento a la sociedad, y así obtener un incremento en la calidad de vida, en términos de la satisfacción de las necesidades humanas. Aunque esta conceptualización comenzó a ser desarrollada en el siglo XVIII, y se alarga hasta nuestros días, podemos concluir que se desarrollan 3 líneas de pensamiento en torno a la planificación social. La primera de ellas, plantea una reforma social “desde arriba” y desarrolla técnicas para mejorar la planificación desde el estado; la siguiente, basada eminentemente en la movilización social y el aprendizaje social, para dar lugar a una transformación desde “abajo”. Por último, la comunicación social: toma la planificación como una argumentación sobre el futuro que se quiere conseguir. Me ha parecido adecuado tomar esta definición, porque, adaptándola a los términos del presente Trabajo la voy a concebir del siguiente modo:

- La primera línea de pensamiento, va a ser concebida como la planificación e introducción de cambios por parte de las personas, entidades, asociaciones etc. que elaboran planes de acción socioeducativa.

- En la segunda de ellas, y partiendo de las acciones tomadas por la previa línea, serán los receptores de las acciones que ésta proponga los que comienzan a empoderarse, y pueden comenzar a ir cambiando poco a poco su realidad.
- Finalmente, la última, la he tomado como una estrecha comunicación entre los primeros y los segundos. De esta manera, los receptores, participantes o usuarios de las decisiones y acciones que ponen en marcha los primeros, pueden expresarles sus deseos, aspectos más necesarios a cambiar etc.

Una vez que he definido el término proyecto, y lo he adaptado a los fines de este trabajo, se concluye que se emplea esta herramienta para la resolución de problemas, en nuestro caso de corte social, que se den en determinados sectores de la sociedad. Para poder dar solución a estos problemas de forma concreta, y poder traducirlos en un proyecto, habrá que seguir una serie de pasos totalmente jerarquizados y ordenados para poder llegar a la mejor conclusión posible. Estos pasos, a los que siguiendo a Lauffer (1978) voy a pasar a llamar fases avanzan desde una primera definición y conceptualización del problema detectado, pasando por una construcción de una estructura o red de relaciones y formulación de estrategias alternativas hasta la implementación de planes o programas (posteriormente definidos) y seguimiento y evaluación de los mismos.

FASES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
FASES	TAREAS ANALÍTICAS	TAREAS DIALÓGICAS
Definición y conceptualización del problema	Descripción y análisis de la situación. Conceptualización del problema. Evaluación de oportunidades y factibilidad de los cambios de acuerdo a los distintos involucrados	Escuchar y explicar la información y las preferencias de las personas que viven el problema y los puntos de vista de las personas participantes.
Construcción de una estructura o red de relaciones	Determinación de la naturaleza de las relaciones interpersonales, medios de comunicación, estructura organizacional. Asignación de roles (expertos, animadores, movilizadores, comunicadores...)	Establecimiento de la red formal e informal de comunicaciones. Reclutamiento de personas, selección de estructuras y definición de roles. Desarrollo de redes secundarias de información y apoyo
Formulación de una política y diseño de estrategias alternativas	Análisis de esfuerzos realizados para hacer cara al problema. Desarrollo de objetivos, estrategias y recursos requeridos. Selección de alternativas y análisis de dificultades y oportunidades.	Intercambio de preferencias y promoción de las alternativas escogidas. Test de factibilidad de las alternativas con las personas relevantes. Consejos y asesoración sobre las ventajas e inconvenientes de cada opción.
Implementación de los planes o programas	Especificación de las tareas que se van a desarrollar según los objetivos. Definición de responsabilidades y otros procedimientos	Presentación de las especificaciones a las personas relevantes para la obtención de su compromiso y recursos necesarios.
Seguimiento y evaluación	Diseño de un sistema para recolectar y analizar la información del proceso. Análisis de las consecuencias del cambio y síntesis de los ajustes necesarios, o problemas nuevos, que requieren programación	Obtención de datos de diferentes fuentes e interpretación de la información relacionada con la experiencia; comunicación de los resultados.

La tabla 1 muestra los pasos o fases para poder dar solución a los problemas de corte social. Lauffer (1978).

Para dar solución a las diferentes problemáticas que puedan surgir, no solo encontramos la vía del proyecto, como ya se ha podido ver en la definición de las fases de resolución de problemas, sino que encontramos otras vías. Las más comunes son la realización de planes, programas y además, los ya mencionados proyectos. Aunque en apartados posteriores de este trabajo se va a proceder a una definición más detallada, tanto del concepto de plan, como el de programa, a modo de pequeña introducción para diferenciarlos podemos decir: (Espinoza, 1989, p.60).

- El plan se emplea para programaciones extensas en el tiempo (largo plazo).
- El programa, es usado para programaciones a medio plazo.
- Finalmente, el proyecto, se emplea para programaciones a corto plazo.

Previamente, se ha definido el concepto “proyecto” y se ha realizado una pequeña adaptación de esto al tema que concierne este TFM; sin embargo para el cierre de este apartado, se va a proceder a la clarificación del concepto proyecto socioeducativo propiamente dicho. Un proyecto socioeducativo, partiendo de González Duque (2016) es una propuesta formativa para desarrollar en un ámbito concreto. Es la planificación de un proceso para poder alcanzar con

las personas objeto de este proyecto, unos objetivos previamente establecidos. Surge a partir de la detección de una necesidad o problema, y la finalidad, será la satisfacción o resolución del mismo. Hay ocasiones, en las cuales las necesidades no son tangibles de entrada; precisamente por esta razón, no hay que esperar a detectar problemas, sino que es necesario observar la realidad de diferentes contextos sociales de cerca, para poder contar con un tiempo adecuado para llevar a cabo una ejecución efectiva. Esta sería la primera fase, y es una de las más importantes. En adición a esto, García y Ramírez (2002) consideran que los proyectos socioeducativos son procesos de producción; intervenir es dar un servicio para responder a una necesidad.

Finalmente, se ha querido realizar una posible ilustración, aunque no es la única, de cómo podría organizarse un proyecto. En este caso se ha escogido, por su claridad, la organización de Pérez Serrano (1993, p.20):

a) Diagnóstico (de necesidades, prioridades, fundamentación, contextualización, revisión bibliográfica y previsión de recursos).

b) Planificación (qué hacer).

- Objetivos.
- Metodología: actividades, técnicas e instrumentos, definir la población, identificar la muestra, recoger datos, analizar datos.
- Temporalización.
- Recursos: humanos, materiales, financieros.

c) Aplicación (ejecución).

- Desarrollo del proyecto.
- Seguimiento del proyecto.
- Control del proyecto.

d) Evaluación (qué he logrado).

- Evaluación diagnóstico.
- Evaluación del proceso.
- Evaluación final con informe final.

Como conclusión de este apartado, y a modo de resumen me gustaría decir que lo que he pretendido con él es clarificar los conceptos de proyecto, así como el de proyecto socioeducativo, además de la introducción de conceptos que se van a definir en apartados posteriores: plan y programa. Del mismo modo, he procedido a ilustrar opciones de fases a seguir para llegar a la resolución de problemas, así como de la estructuración de un proyecto socioeducativo, siguiendo a Lauffer (1978) y a Pérez (1993) respectivamente, pero dejo claro en este punto que no son las únicas; son las consideradas de mayor relevancia para el presente trabajo.

2.3 INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Por otra parte, otro concepto esencial es el de intervención socioeducativa. Una gran parte de la bibliografía relacionada con este tema, hace mención a las fases o sus características, pero su conceptualización está algo difusa. Por ello, a continuación se hace mención a los autores que se han considerado más adecuados para la realización del presente Trabajo.

Según Pérez Mendoza (2011), la intervención socioeducativa consiste en la planificación de programas de impacto social y su puesta en práctica, con actividades educativas en un grupo concreto de personas; un equipo de orientación escolar interviene sobre un problema de corte social, afectando al normo-desarrollo escolar. Esto, se considera como un método participativo de investigación–acción educativa para superar problemas. Sin embargo, además de la modalidad educativa, también puede atender a las modalidades cultural y social. Precisamente en la modalidad social, es con la que nos quedaremos debido a que la propuesta posteriormente desarrollada, se relaciona con el ámbito no formal.

Relacionado con la previa definición, encontramos también a Rodríguez Espinar, Álvarez y Echevarría (1993), que conceptualizan este término también más del lado educacional que social. Sin embargo, considero estos autores necesarios puesto que proponen las fases para llevar a cabo un proceso tecnológico. ¿Por qué mencionar las fases para un proceso tecnológico? En 1975, Bunge hizo alusión a la intervención educativa en términos tecnológicos, concretamente de proceso tecnológico (esto es, el paso de la teoría a la acción). Una vez realizada esta aclaración, deducimos, pues y apoyándonos en los autores previamente mencionados que estas etapas se refieren a la intervención socioeducativa.

Las mencionadas fases propuestas son las siguientes (Rodríguez Espinar y otros, 1993):

- Diseño de un plan de acción; partiendo de unas metas u objetivos generales, se han de generar unos objetivos específicos cuyo logro disminuirá la distancia entre el estado actual y el que se pretende conseguir en una determinada situación.
- En segundo lugar, se seleccionarán las técnicas y recursos adecuados para utilizar en una intervención.
- Posteriormente, se llevará a cabo una investigación específica en cuanto al tema en cuestión que se trabaje y en cuanto a los objetivos que se van a tratar de conseguir.
- A continuación, se ha de planificar la intervención, determinando cada paso que se va a seguir: las acciones a ejecutar, la secuencia temporal de las mismas, los agentes de intervención y los recursos que se precisarán.
- Más adelante, se procederá a la intervención en sí misma.
- Finalmente, se pondrá en marcha la evaluación del proceso tecnológico o intervención socioeducativa. Para este último paso, es necesario haber especificado previamente con suficiente claridad los criterios de evaluación que se utilizarán. Muchos otros autores se han basado en estas fases para exponer las suyas, pero se puede inferir de todas ellas una secuencia básica de actuación: Diseño/planificación \diamond intervención \diamond evaluación.

A partir de la revisión bibliográfica, también considero importante señalar a Hermosilla (2009), quien propone otra serie de fases, que difieren en algunos puntos de las anteriores, en el diseño de una intervención socioeducativa. Me parece relevante y de gran importancia resaltar a este autor, puesto que la primera de sus fases es el análisis del colectivo, así como del contexto de intervención; bajo mi perspectiva, llevar esta tarea a cabo es básica en cualquier intervención, debido a que considero de gran dificultad desarrollar una adecuada a un grupo de población, o participantes, si no se les ha estudiado. A continuación se detallan las fases:

- Análisis del colectivo y el contexto de intervención. Es de gran importancia para poder visualizar las necesidades o carencias, y ordenarlas para poder darlas solución.
- Análisis de las necesidades: evaluación previa de las necesidades. De esta forma si puede investigar en las características del contexto, temática, metodología y las características de las personas objeto de intervención. Así, se detectan carencias y problemáticas reales.
- Definición de objetivos de la intervención. Habiendo seleccionado las necesidades, hay que fijar los objetivos para darlas respuesta.
- Selección de contenidos. Partiendo de los objetivos, y no perdiendo de vista las características del contexto y personas destinatarias.
- Desarrollo metodológico. Las características de una intervención educativa, provocan que la metodología sea esencial para lograr los objetivos propuestos.
- Recursos: humanos y materiales, así como su gestión.
- Evaluación de la intervención. Instrumento para valorar la calidad, eficacia y eficiencia de la intervención. Si se prescinde de ella, se perderán las oportunidades de innovación y mejora de trabajo.

Cuando queremos diseñar un programa, la primera pregunta que se nos viene a la mente es por dónde comenzar. Y aquí es donde el ya mencionado concepto de necesidad gana importancia. Se ha hecho mención en este punto al concepto de programa, puesto que volviendo de nuevo a Pérez (2011), la intervención socioeducativa, como ya se ha dicho es la “planificación de programas”. Aunque su conceptualización de forma precisa y clarificada la encontramos en un apartado posterior.

Tipos de necesidades (Hermosilla, 2009):

- Necesidades percibidas por el colectivo. Pueden ser manifestadas o no manifestadas
 - Percibidas y manifestadas: son las que se atienden de forma más rápida y natural en una interacción.
 - Percibidas y no manifestadas: pueden generar frustraciones entre el colectivo en intervención y en el contexto. Esto puede llevar a impedir la consecución de objetivos.
- Necesidades no percibidas por el colectivo: no son evidentes, pero a la larga pueden ser percibidas y evidentes. Evidenciar estas necesidades requiere de una experiencia mayor, y en repetidas ocasiones asesoramiento externo por parte de profesionales que proponen la intervención.

Una vez que se han definido las necesidades, ahora es necesario hacer una conceptualización respecto a las personas que sufren estas necesidades, es decir, los destinatarios. Para realizar esto se ha escogido la definición de Hermosilla (2009): ¿qué son los grupos destinatarios? una vez las necesidades se detectan, se establecen grupos de incidencia, que reúnen a los sujetos que presentan características similares. En el proceso de análisis de estas características, se detectan del mismo modo las necesidades o problemas, y comienza el proceso

para hacerlas frente y superarlas. Finalmente, y siguiendo al mismo autor, es importante señalar que existen diferentes ámbitos en cuanto a intervención:

- A largo plazo: de carácter preventivo o prospectivo y de mantenimiento de logros.
- A corto plazo: intervenciones puntuales, que en principio no van a ser repetidas ni mantenidas ya que se orientan para resolver un problema puntual. Son paliativos.

Los Planes de intervención incluyen varios tipos de actuaciones como socioeducativas, económicas etc., llevan implícitas intervenciones a largo y corto plazo, y su objetivo es generar procesos de cambio y transformación social.

Los objetivos se establecen para que los contenidos, habilidades y actitudes que deben adquirir los destinatarios de la intervención sean marcados. Es muy importante que estén correctamente formulados ya que por un lado permiten la selección de los contenidos, y además facilitan la creación de herramientas de evaluación. Existen 2 tipos de objetivos. (Hermosilla, 2009):

- Generales: finales o globales. Son las acciones que se espera que los destinatarios realicen.
- Específicos concretos o inmediatos. Más precisos, se basan en la temporalización, acciones concretas y conductas observables. Reflejan la adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos y comportamientos observables y evaluables.

Continuando en la línea de lo anteriormente mencionado, es esencial no solamente el planteamiento de unos objetivos a alcanzar, sino el sistema de evaluación que se pretende seguir. La evaluación es básica ya que nos permite conocer nuestros logros, contrastando con lo que se pretendía alcanzar. Es una herramienta de mejora de nuestra intervención. Nos permite analizar nuestro trabajo y establecer mejoras. La evaluación es un proceso sistemático, metódico y neutral, que posibilita conocer los resultados de un programa, relacionándolos con

los objetivos propuestos. Es un proceso de recogida sistemática de la información establecido partiendo de Hermosilla (2009) para emitir un juicio de valor sobre las necesidades de la intervención y tomar decisiones de mejora.

Por otra parte encuentro interesante mencionar a Castellano (como se citó en Bausela, 2004) para establecer diferencias entre los variados modelos de intervención existentes:

- Modelo counseling: acción directa sobre el/los individuo/s para subsanar situaciones de déficit.
- Modelo consulta: acción indirecta sobre individuos. Perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.
- Modelo tecnológico: fundamentalmente un papel informador.
- Modelo de servicios: acción directa sobre determinadas personas en situaciones de riesgo o déficit.
- Modelo de programas¹: acción directa sobre grupos. Se lleva a cabo en contextos educativos.
- Modelo de servicios actuando por programas². Acción directa sobre grupos. Considera el análisis de necesidades previamente a la planificación.

Existen otras clasificaciones como la de Álvarez y Bisquerra (1996). Su clasificación implica 3 criterios no excluyentes: carácter teórico del modelo, tipo de intervención y tipo de organización o institución. Me parece importante hacer mención a esta clasificación, puesto que incluye propiamente una clasificación de los modelos de intervención, pero no solamente eso, sino que va más allá y clasifica de igual forma los modelos organizativos.

En esta ocasión los modelos de intervención son divididos en básicos (donde se incluyen el modelo clínico, por programas y de consulta) y mixtos (donde encontramos el modelo psicopedagógico).

En cuanto a la clasificación de los modelos organizativos, por una parte están los modelos institucionales, donde prima el modelo por currículo y el acercamiento a acuerdos en lugar de los propios individuos. Por otro lado están los modelos particulares, a saber: centros educativos particulares, equipos sectoriales y gabinetes privados de orientación, los cuales prestan atención a los individuos, así como su contexto de aplicación. A continuación, La tabla 2 muestra la clasificación de los modelos teóricos tanto de intervención, como organizativos.

		TEÓRICOS	
MODELOS INTERVENCIÓN	DE	BÁSICOS	- Clínico - Programas - Consulta
		MIXTOS	- Modelo psicopedagógico
MODELOS ORGANIZATIVOS		MODELOS INSTITUCIONALES	- MEC - Comunidades Autónomas - Países de la UE
		MODELOS PARTICULARES²	- Centros educativos particulares - Equipos sectoriales - Gabinetes privados de orientación

Tabla 2 Modelos teóricos (Bisquerra y Álvarez, 1998, p.57).

2.3.1 Modelos de intervención socioeducativa

Un autor esencial de citar en este punto es Sáez (1993), quien señala dos modelos de intervención sobre los que están basados la gran mayoría de programas:

- El enfoque tecnológico, o positivista: propiciar dinámicas sociales, utilizando como medio la ciencia así como la tecnología (Giroux, 1986 y Colom, 1992). Estos últimos añaden que el diseño tecnológico debe estar basado:
 - En el conocimiento científico - pedagógico, psicológico y sociológico.

² Para Castellano (como se citó en Bausela, 2004), la Orientación conlleva un gran carácter práctico, que se lleva a cabo interviniendo sobre realidades educativas concretas, por lo que el Modelo de Programas se constituye como esa forma concreta de intervenir sobre la realidad.

² Modelo intermedio o mixto de orientación, aún en desarrollo y surgido en la última década del siglo XX para poder integrar los términos de educación y orientación, aunando las ventajas del modelo servicios y las del modelo programas.

- Conocimiento técnico (técnicas basadas en resultados comprobados rigurosamente, experimentales y basados en principios científicos).
 - Aplicación de técnicas experimentadas y la evaluación de las conclusiones obtenidas.
- El enfoque crítico o socio crítico. El fin último son intervenciones adaptadas y concretadas en unos sujetos determinados.

Una vez definidos ambos, es necesario concluir que para llegar a una intervención socioeducativa de calidad, son necesarios uno y otro.

Sin embargo, no solo existe esta clasificación; Blasco, Lillio, Lucendo, Valero y Valero (2016), definen 3 modelos de intervención socioeducativa:

- Modelo de Caridad: es asistencial. Su principio básico es la consecución de que las personas exentas de carencias o necesidades, ofrezcan su ayuda a personas que sí que las tienen. La base y fundamentación de este modelo es la voluntariedad.
- Modelo de justicia social: comenzó a ganar fuerza en el Siglo XIX, con los movimientos obreros que reclamaban justicia social. La motivación principal de este modelo es garantizar la cohesión social, y su fin último es el estado de bienestar a través de acciones asistenciales, así como educativas y/o formativas como transformadoras sociales. La intervención está profesionalizada mediante trabajadores y educadores sociales, psicólogos, psicopedagogos etc.
- Modelo de inclusión social: su finalidad es dotar de recursos a determinados grupos sociales, y establecer redes. Actúa sobre la ciudadanía para mejorar la justicia social. Actúa sobre el ámbito social, pero también el cultural, puesto que este es muy importante para cambiar nuestra concepción del mundo, y nuestra forma de relacionarnos con él.

Esta última clasificación, se ha considerado especialmente importante ya que el último modelo, “inclusión social”, de forma indirecta se podrá ver reflejado en la propuesta de intervención, puesto que la misma se basa en un proyecto en el cuál una de sus principales bases

es la creación de redes sociales entre dos grupos de personas de realidades muy diferentes, y además al grupo de participantes económicamente más desfavorecido, se le dota con los instrumentos necesarios como se explicará posteriormente.

2.4 PLAN SOCIOEDUCATIVO

Para la conceptualización de “Plan Socioeducativo” se va a recurrir a la Orden de 09-03-2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Bienestar Social de Castilla y la Mancha, puesto que su definición es muy concisa. Los planes de intervención socioeducativa mantienen una visión integral del caso o necesidad en todas sus dimensiones; son instrumentos operativos, útiles y orientadores de la intervención. Los responsables de definir el Plan de intervención socioeducativa son el coordinador/a o responsable del programa de intervención, y el coordinador del programa en Servicios Sociales, que posteriormente lo consensuarán con sus respectivos equipos.

Para poder elaborar un plan socioeducativo hay que:

- Conocer los recursos con que contamos, tanto a nivel interno como externo.
- Planificar la intervención en torno a las necesidades manifestadas por el/los usuario/s y las detectadas por los profesionales.
- Establecer objetivos concretos, alcanzables y evaluables.
- Valorar la urgencia de la problemática.
- Tener en cuenta las posibles situaciones de conflicto y crisis que puedan surgir en el proceso.

Un plan socioeducativo debe contar con:

- Datos personales y contextuales de la/s persona/s con las que se va a intervenir.
- Diagnóstico socioeducativo.
- Priorización de las áreas sobre las que es necesario intervenir.

- Áreas de Intervención; se deberán abordar aquellas áreas de trabajo que se hayan definido como prioritarias en el diagnóstico.
- Objetivos Operativos: respecto al/los usuario/s y datos contextuales.
- Actuaciones a realizar.
- Indicadores que permitan medir la consecución de los objetivos.
- Profesionales que van a intervenir y actuaciones de cada uno de ellos.
- Temporalización de las actuaciones, estableciendo un plazo máximo para llevarlas a cabo.
- Seguimiento y evaluación continua, que permita reformular el plan, si no se consiguen los objetivos marcados.

Recurriendo a unos autores ya mencionados, García y Ramírez (2002), encontramos que conceptualizan este término de la siguiente forma: “el marco referencial para el conjunto de diseños y actuaciones – táctica y operatividad –, que se desarrollan en el marco de una Institución o Servicio”. Para ellos, esto es “el horizonte,” definido por las metas más globales de la política que incluye una institución o servicio. Los programas y proyectos deben tener y contar en último término con una intencionalidad, complemento y sentido (García y Ramírez, 2002, p.29). A continuación se citan unas fases para la elaboración de planes, sustancialmente diferentes de las previamente mencionadas:

- a) Establecimiento de objetivos.
- b) Definición de prioridades.
- c) Indicaciones para llevar a cabo el plan y lograr los objetivos gracias a programas y proyectos.
- d) Prever presupuestos: determinación de costes y fuentes gracias a las cuales podemos obtener financiación.

e) Evaluación. Es una parte esencial, puesto que es el apartado que otorgará a la intervención socioeducativa el matiz científico. Para una correcta evaluación, esta debe cumplir con los principios de:

- Eficacia: comprobar que lo que hemos conseguido guarda correspondencia con los objetivos propuestos.
- Esfuerzo.
- Eficiencia: valorar si la balanza se equilibra en cuanto a esfuerzos y resultados.

Habiendo hecho mención a los objetivos, considero importante en este punto hacer hincapié, partiendo de Arias (2013), en las diferencias que se pueden encontrar entre objetivos:

Como punto de partida, decir que tanto los objetivos generales, como los específicos, son esenciales para la realización de cualquier trabajo, o programación.

- El objetivo general es un enunciado que resume la idea central y finalidad de un trabajo. Debe presentar la idea central de un trabajo académico, enunciando de forma concisa y objetiva la finalidad del estudio y la meta a alcanzar. En otras palabras, el objetivo general sintetiza la hipótesis o problema a investigar, puntualiza la finalidad del estudio y delimita el tema.
- Los objetivos específicos detallan los procesos necesarios para la completa realización del trabajo. Los objetivos específicos se relacionan directamente con los objetivos generales, detallando los procesos necesarios para su realización. De esta forma, los objetivos específicos sirven como una guía de la manera como será abordado el trabajo. Los objetivos específicos deben presentar en detalle las metas del proyecto. Así se relaciona el objeto estudiado con sus particularidades y se identifican los pasos a seguir para cumplir el objetivo general (Eliza, 2013).

2.5 PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO

Partiendo de “Bakeola” (2008), un centro especializado en el abordaje de conflictos que trabaja con agentes sociales y educativos desde una perspectiva integral, definimos programas socioeducativos como herramientas que ayudan a mejorar la convivencia, a promover los Derechos Humanos y a impulsar el desarrollo comunitario.

Desde Bakeola, apuestan por poner en práctica estos programas en centros educativos, pero también en diferentes entidades sociales y ayuntamientos para dar la posibilidad de vivenciar valores de fomento de una cultura de paz de una manera lúdica y libre.

A continuación se cita el documento *Programa de Intervención socioeducativa con menores y jóvenes en situación de riesgo social* (2018). Los programas socioeducativos se basan en el desarrollo de actividades con el objetivo de apoyar procesos de aprendizaje en un contexto de desventaja social favoreciendo así la integración real de los menores y jóvenes con déficits a nivel educativo, familiar y social y previniendo situaciones futuras de exclusión, vulnerabilidad y conflicto social.

Los rasgos característicos de esta intervención consistirán en:

- El acercamiento a la vida cotidiana de los jóvenes trabajando desde la calle y el barrio.
- El desarrollo de una acción educativa integral y globalizadora que no parcela la vida del niño/a (necesaria coordinación).
- La mediación entre los sistemas de aprendizajes formales y los procesos de socialización e inserción que toda persona ha de realizar.

A través de la detección de los casos susceptibles de intervención en coordinación con los dispositivos de educación, y tras la valoración del caso, se establecerá un compromiso de intervención entre las tres partes implicadas (usuario, contexto y equipo de intervención) estableciéndose un plan de intervención donde se especificarán las actuaciones, recursos y/o

apoyos a contemplar: refuerzo educativo, talleres de expresión y desarrollo personal, habilidades sociales, asistencia a recursos adecuados, prevención de conductas de riesgo, etc. Partiendo del documento *Programa de Intervención socioeducativa con menores y jóvenes en situación de riesgo social* (2018).

Vélaz de Medrano (2012) define “programa socioeducativo” como un “sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención socioeducativa global, orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención, y cuya elaboración se lleva a cabo con la participación activa de la comunidad” (Vélaz de Medrano, 2012, p. 138). Esta definición otorga a la comunidad un papel activo y no pasivo en su proceso de cambio y transformación.

En cuanto a la conceptualización los elementos o fases de los programas socioeducativos, cito a García y Ramírez (2002):

- **Fundamentación:** análisis de la situación de necesidad en la que se va a trabajar. Dar razones para defender el programa, y hacer mención a el/los objetivos generale/s del plan que se quiere conseguir.
- **Objetivos específicos.** Mencionar, concretar y definir las metas a las que se pretende llegar en una realidad concreta.
- **Prioridades:** Para valorar las prioridades hay que revisar los fundamentos en los que se basa el programa; el porqué del mismo, y los objetivos específicos.
- **Estructura de recursos.** Es necesario especificarlos cuidadosamente, tanto la disponibilidad como el funcionamiento de los mismos.
- **Enunciado de Proyectos.** Para que los programas puedan lograr sus metas, es necesario establecer los proyectos más oportunos para la consecución de las mismas. A lo largo del desarrollo, y visualizando nuevas perspectivas es posible realizar alguna modificación en los proyectos.

- Evaluación. Es necesario especificar todos los detalles, desde las estrategias, los índices, tiempos a los soportes documentales, responsabilidad de las personas etc.

3. ALGUNAS EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO

A continuación se van a ilustrar dos ejemplos, los cuales tratan del uso de las TICs y de la estructura-red respectivamente. Estas dos experiencias han sido seleccionadas a modo de ejemplificación del ámbito socioeducativo, puesto que muestran dos aspectos innovadores y de mucha actualidad.

Por un lado, el uso masificado e importancia de las TICs en la sociedad actual habla por sí solo, bastando con salir a la calle, entrar en cualquier aula y observar los objetos electrónicos que rodean a las personas desde las edades más tempranas.

Por otro lado, en el caso de la estructura-red, considero necesario en este punto introducir su definición: según Villar (2009) Es un mapa de recursos o servicios de un territorio; pertenencia a colectivos sociales o profesionales con los que se comparte información, o se está conectando, y además, enfatiza el trabajo para la creación de comunidad y tejido asociativo. En un plano puramente metodológico, es la acción para construir un sistema entre profesionales y población, como respuesta a la complejidad social. Precisamente por hablar de esta complejidad social, se ha considerado tan importante; dentro de la sociedad actual, incluso si hablamos de un fragmento de la misma, encontramos un amplio abanico de problemáticas propias de cada individuo. Podemos encontrar similitudes en estas problemáticas, pero cada persona, o grupo de personas tiene las suyas propias, y hay que tratar de dar respuesta al mayor número posible.

3.1 EL USO DE LAS TIC PRODUCE UNA ACELERACIÓN CULTURAL.

Tal y como recoge Amorós Poveda (2016), definimos el proyecto CINEMATIC:

Comunicación interpersonal del educador en medio abierto con tecnologías de la información y la comunicación. Este proyecto, considera las TIC positivas para favorecer la calidad e igualdad en la educación. El uso de internet, abre la puerta a la innovación, partiendo de la igualdad de oportunidades, y lo ideal sería que la sociedad digital incluya a todos. Esta cultura novedosa que se establece con las TIC, forma nuevos campos que obligan a nuevos planteamientos curriculares (especialmente en los cursos superiores) (Amorós Poveda, 2016, p.124).

El ordenador como mediador en la educación. Interfaces: situaciones digitales, en las que se experimenta en la pantalla, o se aprecia esta como ventana para experimentar con la persona que está al otro lado. Por ejemplo, Valdivia (2015) es músico que aprende a tocar la guitarra gracias a videos, y además se relaciona con otras personas gracias a la interconexión. Otro ejemplo, podría ser Jiménez (2016), quien experimentó con sus estudiantes en la creación de un reggaetón marroquí permitiendo que el baile reflejara en los ojos de los demás sus identidades, y procesos que favorecieron reflexiones y estímulos positivos, para los estudiantes y ciudadanos.

Finalmente, Amorós Poveda (2016), concluye que las TIC son las mejores mediadoras para conseguir la inclusión social. La inclusión digital es un apoyo que va muy relacionado con la inclusión social.

3.2 CREACIÓN DE LA ESTRUCTURA-RED EN UN ENTORNO DE EXCLUSIÓN SOCIAL, PARA TRANSFORMARSE EN UNA RED SOCIOEDUCATIVA.

A continuación se hace un breve resumen del proceso de creación de la estructura-red en un entorno de exclusión social útil para las comunidades que deseen transformarse en una red socioeducativa. Hoy en día, vivimos en una sociedad cambiante, donde las transformaciones socioeconómicas, la interculturalidad, la precariedad laboral, cambio de modo familiar, y demás características sociales están en alza, y su principal consecuencia es la desigualdad. En este

término, el estudio de la desigualdad social, está inevitablemente unido al de la pobreza (entendiendo pobreza como niveles bajos de ingresos). En una sociedad de la información como la que vivimos actualmente, encontramos que conviven las personas que acceden a la información, y la procesan; y las personas que elaboran esta información (élites de la red). Esta sociedad es desigual por sus exclusiones y discriminaciones (Serrano y De La Herrán, 2018).

Essombá (2004) indica que el derecho a la igualdad educativa está vulnerado en la realidad del alumnado extranjero, así como población en riesgo de exclusión. Aunque este autor está hablando del terreno educacional, podríamos extender esta sentencia a todos los ámbitos sociales, pues las personas que carecen de recursos, como el idioma, o incluso económicos o acceso a las tecnologías, comenzarán un proceso de exclusión, comenzando por la zona de residencia, y siguiendo por sus redes de amistades. Relacionado con esto, se menciona a Castells (como se citó en Serrano, 2018) quien menciona que en las ciudades, poco a poco, aparecen barrios “Gueto” en los que habitan personas en riesgos de vulnerabilidad social.

Según INCLUD-ED Consortium (2009) “la exclusión social no se define solo en términos de privación de ingresos, sino también como privación de capacidades básicas. La verdadera importancia de la exclusión social es hacer hincapié en el papel de las relaciones y de la experiencia de la pobreza” (INCLUD-ED Consortium, 2009, p.3).

La necesidad de encontrar más experiencias de trabajo en red, nos remite a la búsqueda de respuestas a retos socioeducativos que plantea una realidad social compleja, desigual, diversa y cambiante (Civís y Longás, 2015).

La creación de espacios que promuevan la inclusión desde la heterogeneidad es un desafío para el sistema educativo. Tendencia a entender la diversidad como acoger a familias desestructuradas, inmigrantes etc., y de aquí extraemos el término de aporafobia (expresión de la sociedad occidental acomodada, donde lo diverso molesta, no solo por serlo sino por ser

pobre). Acuñado por Cortina (mencionado en Serrano, 2018, p.4). Por esto, la única solución es la educación.

Habermas y Freire (como se cita en Serrano et al, 2018), por separado, en sus obras, y con las diferencias que ello conlleva, concluyen que la razón se construye colaborando con “el otro”. A partir de aquí, se fue creando a la concepción de “red”. Para la creación de esta red socioeducativa, son necesarias siete dimensiones ya que dan lugar a los principios para crear una red socioeducativa. Dimensiones:

- Diversidad: relaciona el trabajo en red con una oportunidad; cuanto mayor heterogeneidad exista mayor dificultad habrá para conseguir igualdad.
- Sentido: lo relacionado al proceso educativo; relacionado con lo que sucede en la comunidad educativa. Trabajo por valores que se compartan entre todos los miembros, contando con que la expresión emocional individualizada no es la misma en todos los casos.
- Inclusión: en el proceso de creación de la red, es muy importante vigilar que las personas socialmente vulnerables, cuenten con las mismas oportunidades y recursos, para que lleguen al empoderamiento y toma de decisiones sobre sus vidas y acceso a derechos fundamentales.
- Cooperación: hace hincapié en el modo de comenzar a trabajar en grupo; los integrantes, persiguen el mismo fin y objetivos.
- Comunicación dialógica: relevancia del dialogo entre las personas que conforman la red, y entre estos y con la comunidad.
- Aprendizaje: dentro de la red se suceden distintas dinámicas, y cada persona reacciona de una forma diferente ante estas interacciones, lo que produce cambios cognitivos y morales individuales, que afectan a la totalidad de la red.

- Participación: la red se va abriendo a la comunidad; el resultado, es una formación cohesionada, en la que la participación de todos es esencial para lograr metas y expectativas educativas.

Elementos claves de la red:

- Elementos cognoscitivos (para qué): emociones, valores, normas etc. el lenguaje es especial para la percepción de la realidad.
- Elementos estructurales (qué): facilitan este trabajo en red. Organización espacial de tal forma que se fomente la interacción. Estos elementos son útiles a la hora de toma de decisiones, difusión de la información, acción colectiva etc.
- Diferenciación metodológica (cómo). Acciones que se llevan a cabo en beneficio del trabajo en red (cómo llevar a cabo lo que se ha acordado).

Una red socioeducativa, partiendo de Serrano (2011) es la formada por todos los profesionales y organizaciones que trabajando conjuntamente, desarrollan una concepción común que les permiten definir escenarios de futuro, estrategias de actuación y procesos de colaboración (Serrano, 2011, p.99).

Las redes pueden ser muy diversas pero en esta ocasión, se cita a Ballester, Orte, Oliver y March (como se citó en Serrano, 2011). Estos autores definen los aspectos de las redes de trabajo socioeducativo como:

1. Red articulada: cada servicio y cada profesional conoce las funciones y competencias de otros servicios y profesionales. Definen sus actuaciones a partir de este reconocimiento y del trabajo colaborativo acordado entre los que componen la red.
2. Red dinámica-flexible: se adapta a las necesidades y demandas socioeducativas, al proceso evolutivo de cada comunidad y a sus características socioculturales.

3. Red coherente: basada en la interrelación pactada entre las diferentes actuaciones que hace falta llevar a cabo. La articulación permite un trabajo coherente, fundamentado en principios, planteamientos metodológicos y orientaciones estratégicas similares o comunes.
4. Red no excluyente: es la organización capacitada para integrar cualquier iniciativa significativa, sin hacer distinciones entre los tipos de servicios o entidades. Sus miembros pueden entrar y salir de las comisiones sin que el trabajo colaborativo desaparezca. No son los sujetos los imprescindibles, sino las organizaciones y procesos que desarrollan conjuntamente.
5. Red formativa: hay un cierto enfoque formativo en común basado en la idea de que todos aprenden de todo. El trabajo en grupo, necesario para la articulación permite este intercambio formativo.

Como conclusión a este apartado, me gustaría indicar que ambas experiencias muestran la complejidad de dar solución a los problemas sociales, tanto por su diversidad, como por sus dimensiones. Sin embargo, poco a poco el interés creciente por dar solución y respuesta a estas trabas hace que se vayan abriendo nuevos caminos que explorar, llegando a destinos, por ahora poco ciertos, pero que van sentando unas firmes bases hacia el cambio social.

4. LAS EMOCIONES

Para comenzar el desarrollo de este apartado, considero esencial anticipar qué se va a tratar el él de forma más concreta, para ver cómo partiendo de la psicología del desarrollo, se concluirá el mismo con la gestión emocional y habilidades sociales.

Mientras que en sus inicios la psicología del desarrollo se centraba en los procesos cognitivos, en la actualidad, y puesto que las personas pensamos, y estos pensamientos provocan

sentimientos, el aspecto emocional se considera esencial. La psicología del desarrollo, y siguiendo a Jiménez (2018) está compuesta por:

- Desarrollo físico: son los cambios corporales como la estatura, peso, desarrollo cerebral y el desarrollo de las habilidades motoras.
- Desarrollo Cognitivo: cambios en los procesos de pensamiento que afectan el aprendizaje, las habilidades lingüísticas y la memoria.
- Desarrollo Psicosocial: cambios en los aspectos sociales y emocionales de la personalidad.

Melamed (2016) menciona que es a partir del año 1986 cuando se comienza a luchar por conseguir superar la sentencia de que las emociones simplemente pasan, y no pueden ser controladas. La forma en la que nos sentimos nos lleva a pensar y actuar de formas diferente, y por ello, el desarrollo emocional es tan importante (Martín y Navarro, 2016).

Las emociones se pueden definir como afectos producidos en las personas ante situaciones diversas, e implican reacciones subjetivas, breves e intensas, expresiones gestuales y posturales y cambios neurovegetativos, como la sudoración (Marbán, Robledo, Díez, García y De Caso, 2011). La vida emocional de las personas comienza antes de nuestro nacimiento; durante el periodo de gestación, configuramos nuestro modo de ser y estar, de hecho, en el momento de nacer, hay niños con predisposición, mientras que otros tienen expresiones de tristeza, por ilustrar esto con un ejemplo. La vida emocional no es algo exento de educación; es necesario trabajar y formarse en beneficio de la propia persona o individuo, y en favor de la sociedad debido a que el ser humano es un ser social (Poch, 2001). Además, las emociones tienen en las personas un importante poder adaptativo, ya que nos preparan para actuar de forma adecuada ante diversas situaciones; tienen funciones motivacionales y reguladoras, y nos ayudan a establecer, mantener o cambiar las relaciones de los individuos con sus circunstancias en situaciones importantes. Las emociones pueden ser primarias (alegría, disgusto, sorpresa,

enfado, tristeza y miedo) o secundarias (empatía, envidia, celos etc.). Las primarias están programadas biológicamente, y las podemos encontrar en otras especies animales. Las secundarias son exclusivamente humanas, ya que implican la adquisición de determinadas reglas sociales. No tienen unas mismas conductas expresivas a lo largo de la vida, ni la expresión gestual y facial coincide en todo el mundo. La competencia emocional, es un constructo que abarca habilidades diversas necesarias para la correcta interacción con el contexto. Se relaciona con una buena adaptación social, escolar, y sus déficits se vinculan con diversos trastornos (Martín y Navarro, 2016).

En función del contexto, siguiendo a Martín y Navarro (2016) y de las características de la persona, su desarrollo emocional puede ser funcional o disfuncional. Hay personas que por distintas razones están en un riesgo mayor para tener dificultades en este desarrollo que otras, como por ejemplo la muerte de un familiar, o aspectos socio-contextuales en los que se encuentran inmersos. La influencia de entornos diversos afecta al bienestar social y emocional, que irá variando a medida que los individuos crecen. En las edades más tempranas, la mayor influencia recae sobre la escuela y la familia, y a medida que vamos creciendo, el entorno comunitario irá ganando importancia.

4.1 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Introduciéndonos en la Inteligencia Emocional, lo primero que es relevante mencionar, es su definición, siguiendo a Salovey (2007) a saber:

La Inteligencia Emocional hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Desde esta línea, por un lado, la Inteligencia Emocional hace referencia a la capacidad de una persona para razonar sobre las emociones y, por otro lado, procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Salovey, 2007, p.17).

Además, Goleman (1995) concluye “en cierto modo, tenemos dos cerebros, y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia emocional y la racional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos” (Goleman, 1995, p.40). En adición a esto, Goleman (2001), menciona que la inteligencia emocional nos permite:

- Tomar conciencia de nuestras emociones.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo.
- Acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo.
- Adoptar una actitud empática y social que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.
- Participar, deliberar y convivir con todos desde un ambiente armónico y de paz.

Hay diversas investigaciones que apoyan que los bajos niveles de inteligencia emocional se relacionan con mayores conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Magallón, Megías y Bresó, 2011). La generalización del concepto de inteligencia emocional, se produjo gracias a Daniel Goleman con su libro “inteligencia emocional” en 1995. Nos dice que hay habilidades más importantes que la inteligencia académica para alcanzar un bienestar laboral, personal, académico y social.

Dentro de la Inteligencia Emocional, encontramos dos corrientes o modelos, que a continuación se especifican.

La categorización conceptual más extendida, se divide en modelos mixtos y modelos de habilidades, basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

- Modelo mixto. Partiendo de este modelo, la inteligencia emocional es un conjunto de rasgos estables de la personalidad, así como competencias socio-emocionales, aspectos

motivacionales y habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

- Modelo de habilidad: la Inteligencia Emocional es concebida como una inteligencia básica, que emplea las emociones y su aplicación para nuestro pensamiento (Mayer y Salovey, 1997).

Uno de los innumerables usos de las emociones es solucionar problemas y adaptarnos al medio. La Inteligencia Emocional es una habilidad, cuyo eje central es el procesamiento de la información emocional, que aúna por un lado las emociones, y por otro el razonamiento; de esta manera, se consigue un pensamiento más inteligente acerca de nuestra vida emocional.

Contrariamente a los modelos mixtos, Grewal y Salovey (como se citó en Fernández y Extremera, 2005), entiende la Inteligencia Emocional como una habilidad útil en el procesamiento de la información emocional, independientemente de los rasgos de personalidad.

- El Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

Este modelo considera que la Inteligencia Emocional se puede definir del siguiente modo:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 68).

Salovey hace una mención especial al contexto escolar, ya que es donde los alumnos hacen cara de manera continua a una gran variedad de circunstancias que tienen que ir solucionando gracias al uso de las habilidades emocionales, para ir adaptándose en cada momento a lo que la situación esté requiriendo. Del mismo modo, el personal docente hace

empleo de su Inteligencia Emocional a lo largo de sus jornadas laborales para controlar sus emociones, como para guiar las de sus alumnos del mejor modo posible.

Se considera pertinente introducir este apartado en el presente trabajo, debido a la relevancia que tendrá en la propuesta de intervención. Posteriormente será explicada con mayor detalle, pero versará en el intento de hacer que dos grupos de adolescentes de edades similares, pero de contextos socio-económicos y culturales muy dispares que acuden de manera conjunta a sesiones instrumentales, por medio de dinámicas de carácter lúdico, comiencen a interactuar, y mostrar interés los unos por los otros. Las emociones tendrán un papel muy importante, así como la inteligencia emocional, puesto que será la responsable de guiarlos, regular sus conductas y actuar como elemento favorecedor o en contra de propiciar la buscada relación entre los participantes.

4.2 LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Hablando de emociones, y de su importancia, se hace inevitable mencionar a Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples.

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida (Gardner, 1987).

Este autor, rompe con el esquema tradicional de inteligencia, cambiándolo desde una perspectiva de cociente intelectual, a una amplia variedad de capacidades humanas; de hecho, todas las personas reconocemos la creatividad en la música o en la plástica, las habilidades del cuerpo, el liderazgo, trabajo en equipo etc. Para este autor, un requisito esencial para fundamentar una teoría de la inteligencia, es que esta tenga en cuenta las capacidades humanas

presentes en distintas culturas. Lo importante es dar a la inteligencia una categoría como conjunto variado de capacidades (Macías, 2002).

En oposición a los enfoques reduccionistas, Gardner propone un enfoque de inteligencias múltiples. Una inteligencia, para Howard Gardner (1995), “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural” (Gardner, 1995, p.4). Se puede decir que tener un problema para resolver significa que la actividad mental siempre tiene una meta: «resolver dicho problema», y persiguiendo este propósito establece unas estrategias o mecanismos para alcanzarlos. Además, los problemas van desde los simples a los complejos. A continuación, se van a citar las inteligencias múltiples redactadas por Gardner, pero en esta ocasión solo nos detendremos en la inter e intra personal.

- 1) Lingüístico-verbal.
- 2) Lógico-matemática.
- 3) Musical.
- 4) Espacial.
- 5) Corporal-cinestésica.
- 6) Naturalística
- 7) Interpersonal.
- 8) Intrapersonal.

Me gustaría hacer hincapié en la Inteligencia Intrapersonal por su relación emocional: Es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su

propia vida y reconocer las propias emociones, tener claridad sobre las razones que nos llevan a reaccionar de un modo u otro. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

La inteligencia intrapersonal se fundamenta en tres capacidades principales: (Pico, 2016).

- La capacidad de percibir las propias emociones: Para conocer y controlar nuestras emociones existen tres pasos:

1° Darnos cuenta cuando las sentimos;

2° Aprender a identificarlas y diferenciarlas;

3° evaluar su intensidad.

- La capacidad de controlar las propias emociones: una vez detectadas hay que controlarlas. Controlar nuestros sentimientos implica, una vez que los hemos detectado e identificado, ser capaces de reflexionar sobre los mismos.
- La capacidad de motivarse a uno mismo: Es lo que nos permite hacer un esfuerzo (físico o mental), no porque nos obliguen, sino porque queremos hacerlo.

Haciendo alusión a Lusar y Oberst (2004) es revelador mencionar que la inteligencia de la que estamos hablando, la intrapersonal, da las herramientas necesarias a las personas para poder elaborar una imagen de nosotros mismos, para poder reconocer y dar respuesta a las emociones intrínsecas, y así poder interrelacionarnos con el contexto que nos rodea.

Mencionando de nuevo a Lusar y Oberst (2004) se podría decir que la inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender a las personas que nos rodean, y de aprender diferentes aspectos de ellos como por ejemplo qué cosas les gustan. De forma más concreta, esta inteligencia es la habilidad para poder asimilar y comprender las emociones, así como las intenciones de las personas. Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente

con ellos, es decir, tener empatía e identificar los estados anímicos del resto. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder.

Una vez explicadas estas dos inteligencias, no es difícil deducir, que aunque no son definidas como inteligencias emocionales como tal, sí son muy relevantes o fueron muy relevantes al menos, en el momento en que se sentaron las bases de los modelos de inteligencia emocional que utilizamos hoy en día (Lusar y Oberst, 2004).

El modelo mixto de inteligencia emocional y su medida.

El modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995, 1998) puede transformarse en un ejemplo de los ya mencionados modelos mixtos. Goleman lo que propone son cinco dimensiones de la inteligencia emocional, a saber: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Otro modelo de inteligencia emocional considerado como un modelo mixto, como ya se ha mencionado previamente, es el de Bar-On (como se citó en Lusar y Oberst, 2004, p. 14). Este autor en 1997 propone la siguiente definición de inteligencia emocional: “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas ambientales y las presiones”.

4.3 HABILIDADES SOCIALES Y GESTIÓN EMOCIONAL

Muy relacionado con las inteligencias inter e intra personal, se va a pasar a hablar de las habilidades sociales.

Para comenzar, algo esencial a lo que hacer alusión es el contexto en que se desarrollan personas, puesto que este puede favorecer en los menores la vulnerabilidad, la marginación y la exclusión social en contextos no familiares. Los menores que crecen en contextos de pobreza y exclusión social pueden ser propensos a asumir y desarrollar habilidades sociales poco asertivas; sin embargo, estas habilidades les serían de gran utilidad para desenvolverse en

entornos próximos (Vega, Delgado y García, 2018). Las habilidades sociales son hábitos, competencias, pensamientos, emociones etc. y gracias a ellas podemos mejorar nuestras relaciones interpersonales. Un desarrollo correcto de estas habilidades, tendrá efectos positivos en la vida de las personas.

Hay necesidades en la infancia que deben ser cubiertas, como las de tipo físico-biológicas, cognitivas y socioemocionales, y si no se cubren, se expone a las personas a riesgos (Balsells, 2003). El déficit en habilidades y competencias sociales, puede tener como consecuencia baja aceptación social, aislamiento e incremento de rechazo social. Se encuentra una relación entre competencias sociales adquiridas en la infancia, y la aceptación social y emocional que se desarrolla en la edad adulta. La falta de habilidades sociales podría llevar a un desajuste psicológico, conductas desadaptativas, generar problemas sociales etc. Además es un factor que favorece la aparición de ansiedad, y trastornos de personalidad (Vega et al. 2018).

Según Bandura y su teoría del aprendizaje (1977), las personas que no pueden dar respuestas asertivas son "incompetentes sociales". Las conductas agresivas son estímulos nocivos de fuerte carga moral. Hay estudios que asocian el déficit de habilidades sociales y el consumo de estupefacientes, como Schneider, Limberger y Andretta (como se cita en Vega et al. 2018).

El contexto socio familiar determina aptitudes, actitudes y personalidad; si alguien se desarrolla en un entorno desfavorecido, desarrollará las habilidades sociales relacionadas al entorno en el que vive (Gismero, 2000). Las escasas oportunidades del entorno, hacen probable las diferencias de género, desarrollo de conductas agresivas para dar respuesta a problemas etc.

A partir de este punto, se va a tratar el tema de las habilidades sociales, pero desde un enfoque preferentemente adolescente, puesto que tendrá más sentido con la posterior propuesta de intervención.

Cuando da comienzo la adolescencia, las redes de apoyo aumentan, así como las interrelaciones sociales. Esto favorece la maduración cognitiva y social. Los adolescentes necesitan pautas de orientación para desarrollar y estimular la iniciativa personal y equilibrar la transición entre infancia-adolescencia-adulthood (Vega et al. 2018).

Un adolescente en situación de desventaja va adquiriendo un sistema de valores socioculturales que le hace especialmente vulnerable ante el sistema social (Vega et al., 2018). También se han detectado niveles deficitarios de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión por un pobre razonamiento social positivo, y la carencia de un entorno familiar equilibrado. Características como timidez, miedo, incapacidad de expresión de sentimientos y opiniones, agresividad, desafío y desacato a la autoridad...Dificultan el equilibrio social de las personas del entorno próximo (Segura, 2007).

Al realizar un análisis sobre las habilidades sociales de adolescentes en riesgo de exclusión se encuentra que la asertividad en general es muy baja. Los escasos recursos materiales, sociales y ambientales provocan el consumo o venta de drogas. Los menores con escasas habilidades sociales que crecen en entornos de depravación social, cultural y económica, tienden a generar comportamientos más disruptivos y consumir de manera habitual drogas y alcohol, o también delinquir (Vega et al. 2018). Además, poseen muy pocas estrategias y destrezas socioemocionales, y esto plantea la urgencia de intervención para cambiar esta realidad, con acciones de atención/apoyo interviniendo en conductas inter e intrapersonales conflictivas y evitar las situaciones de riesgo a que se enfrentan (Gutiérrez y Expósito, 2015). Los comportamientos sociales poco asertivos, según Bernal (2003), se pueden mejorar con programas socioeducativos y de orientación.

A continuación, y como final de este apartado, se va a hablar de la gestión emocional. Lo primero que es importante mencionar sobre este concepto, es que no es innato; es aprendido

y trabajado a lo largo de la vida. Este aprendizaje incluye habilidades como controlar y comprender sentimientos, tanto propios, como de las personas que nos rodean. La gestión emocional es esencial, puesto que todas las personas estamos construidas por un amplio abanico de emociones que van desde la ira, a la esperanza, el ánimo etc., y tenemos que saber reaccionar ante ellas. Si conseguimos adquirir una gestión emocional adecuada, estaremos implementando nuestra calidad de vida, puesto que en un momento de ira, sabremos como autorregularnos, al igual que sabemos cómo tratar a una persona que en ese momento la esté inundando esta emoción (Nicuesa, 2015).

Como síntesis de apartado, considero relevante realizar la siguiente relación:

Por un lado se ha hablado de la inteligencia interpersonal, como la que nos ayuda a comprender a las personas que nos rodean; posteriormente, se ha pasado a hablar de las habilidades sociales, y las consecuencias que traería tener un déficit en estas habilidades (como por ejemplo, el rechazo). Ambos conceptos están íntimamente relacionados, de tal forma, que una persona, cuya inteligencia interpersonal, sea adecuada, pueda descifrar el lenguaje oculto de su círculo de confianza; con una elevada probabilidad, sus habilidades sociales serán también adecuadas. Sabrá identificar las emociones que en ese momento esté sintiendo la persona con la que está comunicándose, y reaccionar de un modo, o de otro, según los gustos o preferencias de la mencionada persona, ante ellas. Finalmente, esto nos lleva a establecer la misma relación en cuanto a gestión emocional; la cual, y si se hace un buen uso de la misma, podremos ser capaces de reconocer las emociones en las personas que nos rodean, y controlarlas y saber cómo reaccionar ante ellas, pero en lugar de partiendo de datos aprendidos como gustos o preferencias, será gracias al conocimiento de las emociones.

Por otro lado, se ha hablado de la inteligencia intrapersonal, gracias a la cual podemos elaborar una imagen de nosotros mismos, para reconocer las emociones que surgen en nosotros.

En cuanto a esta inteligencia, tiene más sentido relacionarla únicamente con la gestión emocional, puesto que un buen uso de la misma, será muy útil para poder autorregular nuestras emociones, y actuar de manera adaptativa sobre el contexto que nos rodea.

5. MÚSICA Y EMOCIONES

A continuación, van a ser explicados diferentes apartados estrechamente relacionados con la música. Se ha optado por esto, debido a que la propuesta de intervención, aunque no va a ser musical, va a ser desarrollada en un contexto puramente musical y artístico. Es por esta razón, que se ha considerado necesario dedicar un apartado a la música, para comprender el ambiente en el que los participantes desarrollan su actividad habitual, y cómo influye en los mismos. Se comenzará por un apartado de conceptualización, y posteriormente se dedicará un apartado que vincula la música y las emociones.

5.1 EL ARTE Y LA MÚSICA

En cuanto a la definición de arte, es posible encontrar un sinnúmero de autores que realizan esta conceptualización, pero en esta ocasión se pasa a ilustrar como: “herramienta simbólica que provoca, retiene e induce emociones ambivalentes, produciendo en la vida afectiva y en los pensamientos de las personas cierta confusión que operan a su vez sentimientos híbridos” (Igaruta, Álvarez, Adrián & Páez, 1994).

La música, por su parte, (Ángel, Camus y Mansilla, 2008, p. 18) “Es una de las expresiones creativas más íntimas de las personas; forma parte del quehacer cotidiano de todos los grupos humanos. La música nos identifica como seres, grupos y cultura y por las raíces identitarias como por la localización geográfica y las épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal”.

La música es una práctica humana fomentadora de valores como el placer o el gusto gracias a su construcción auditiva-temporal, y hay que entenderla como una práctica

comunicativa y expresiva fundamental, cercana a todos los seres vivos, sin pertenecer a ninguna clase social; este matiz posteriormente irá ganando importancia, debido al ambiente en el que se desarrollará la propuesta de intervención (Ángel Alvarado, 2013). La música no solo se produce por instrumentos, sino también por las cuerdas vocales, y dependiendo de la intención con la que se cante, podremos experimentar diferentes sensaciones y estados (Mosquera, 2013).

Como conclusión a estos dos conceptos, se define el arte musical como una disciplina porque social, porque se ha creado a lo largo de la historia y se crea para grupos de personas que asumen roles sociales en su relación con la música. El fenómeno musical es importante por su valor cultural y por tratarse de un elemento dinamizador que participa en la vida social de las personas, y las configura (Ángel Alvarado, 2013).

5.2 LOS USOS DE LA MÚSICA Y LAS EMOCIONES

La música se ha utilizado desde sus inicios para mejorar estados de ánimos, hasta nuestros días, e incluye un amplio abanico de elementos en la vida de las personas como el cuerpo, la mente, las emociones y relaciones sociales, puesto que esta puede dar lugar a sensaciones de unidad, animando a reuniones sociales (conciertos, celebraciones religiosas etc.). La música es de vital importancia en nuestras vidas, actúa en las personas de múltiples formas, incluso habiendo documentos de uso como terapia clínica en procesos de recuperación física y mental (Mosquera, 2013). Como se ha dicho, y siguiendo a Estupiñan (2011) la música se utiliza para una gran variedad de aspectos que pueden ser tanto sociales, como individuales: desde celebraciones a ceremonias religiosas, ritos, danzas, como método de relajación etc. En todas las culturas, la música tiene una importancia enorme. La experiencia musical, está muy relacionada al ser intrínseco de cada individuo. Es una vía natural de expresión y comunicación, que reafirma la identidad tanto individual como colectiva; además, está al alcance de todos (Valles, 2009).

Aunque la música es vital en todas las etapas, especialmente en la primera etapa de la vida deberíamos encontrar la música como una asignatura con un gran peso en la escuela. Esto es debido a la influencia que tiene en el desarrollo de las personas; gracias a ella, a la música, vamos tomando consciencia de nuestro cuerpo y del contexto en el que estamos, al mismo tiempo que se va produciendo el desarrollo emocional. De igual modo que cuando estamos en la primera infancia, durante nuestro desarrollo, todos los ámbitos musicales, desde la danza, a la interpretación musical siguen siendo pilares fundamentales en cuanto a desarrollo cognitivo se refiere (Valles, 2009).

Concretamente, la música tiene una afectación positiva en los aspectos psicológico y emocional, puesto que actúa como herramienta que nos permita expresarnos en el plano psicológico y emocional, la música nos brinda posibilidades de expresión y comunicación, que nos sirven para conocernos e indirectamente desarrollar la ya explicada relación interpersonal.

Se dice que la música tiene el poder de manipularnos y controlarnos. Estupiñan (2011) indica que gran parte del pensamiento contemporáneo orienta parte de la culpa del comportamiento relacionado con la mala conducta sexual, rebelión, violencia etc. al poder intrínseco de la música de poder influir sobre nuestras acciones. Del mismo modo, la música se puede convertir en un mecanismo de representación emocional en el ser humano. Esto haría una división en emociones sentidas y percibidas (Mosquera, 2013).

- Percibidas: proponen un mecanismo cognitivo, que detecta la intención pero no tiene por qué sentir la emoción de la música.
- Sentidas: emociones que la música puede llegar a causar.

Las personas, partiendo de Mosquera (2013) cuando escuchan música no tienen por qué experimentar algún tipo de emoción, pero una persona que se esté identificando con el mensaje transmitido podrá interiorizarla, y notar cómo surgen sensaciones en ella.

6. LA ADOLESCENCIA

Puesto que la propuesta de intervención recaerá sobre un grupo de adolescentes, es esencial conceptualizar y matizar algunos aspectos sobre esta etapa de la vida.

En el terreno médico se suele hablar de pubertad, en el sociológico de juventud, y finalmente en el ámbito psicológico, que es en el que nos vamos a centrar, de adolescencia. A lo largo de esta época, existe un cambio de conductas, cuyo soporte es neurobiológico. El comienzo de esta época en las chicas, se marca por la menarquia, que se da alrededor de los 13 años. En los chicos esta etapa comienza con la primera eyaculación, producida alrededor de los 14 años. Un dato característico, es que los cerebros de las mujeres, encuentran placer en la comunicación: hablar por teléfono, o chatear con otras personas asumiendo conductas características de estas edades. Por el contrario, el cerebro de los hombres, con la llegada de la testosterona provoca que el placer por la comunicación descienda (Martín y Navarro, 2016). Este dato puede ser esencial a tener en cuenta en cuanto a las observaciones que los profesionales realicen de las distintas actividades de la propuesta, pues seguro que habrá diferencias de comportamiento y actuación entre chicos y chicas. Estos contrastes pueden llegar a malinterpretarse como una mala adaptación al proyecto o un incorrecto desenvolvimiento con los alumnos, si dejamos de tener en cuenta la etapa vital en la que se encuentran.

Los adolescentes, en muchas ocasiones emiten conductas de riesgo, ira o rabia. Aunque estas conductas suelen darse de forma puntual y no generalizable, cuando aparecen encontramos una enorme falta de autocontrol representada en forma de gamberradas, consumo de drogas, destrozo del mobiliario etc. Buscando la razón de estos comportamientos, encontramos que la psiconeurología, en su estudio del cerebro concluye que el propio del adolescente está en fase de construcción. Zonas como la corteza prefrontal, son las últimas en completar su desarrollo ontogenético, y esto es esencial para comprender la conducta

adolescente, pues es la mencionada parte la responsable de la planificación y autorregulación de la conducta humana (Goldberg, 2004). En adición a esto, la maduración del lóbulo prefrontal está relacionado con el control, o la falta de control por falta de madurez de las conductas socialmente no deseadas. En la adolescencia, se da un desequilibrio entre el circuito prefrontal cognitivo, y el motivacional del sistema límbico, el cual es responsable de las emociones básicas. Este desequilibrio se da por un hecho temporal, ya que el sistema límbico se desarrolla antes que el prefrontal. Esto puede dar alguna explicación respecto a las conductas cambiantes, irritantes y contradictorias de los adolescentes. Finalmente, en esta línea es esencial decir que en la adolescencia se produce una poda sináptica, igual que ocurre durante el primer año de vida, pero en esta ocasión se produce de forma más precisa, trayendo como consecuencia la dificultad de creación de patrones neurológicos nuevos. Esto hace que el procesamiento cognitivo sea más eficaz, y también implica que el papel de la educación sea esencial, debido a que las personas comprendemos mejor conceptos que podemos relacionar con lo previamente sabido (Martín y Navarro, 2016). Adaptando esta información a la propuesta que a continuación voy a presentar, de nuevo considero muy relevante que los profesionales que dirigen las sesiones tengan conocimientos acerca de la etapa de la adolescencia, para que puedan prepararse para los comportamientos que los participantes puedan tener, y darles una respuesta adecuada. Con esto quiero decir que, por supuesto, cualquier comportamiento disruptivo o cualquier falta de respeto tanto hacia los compañeros como hacia los profesionales es inadmisibles; sin embargo, por la edad en la que se encuentran sus respuestas ante una actividad o tarea que no les gusta o que no se esperan pueden ser desmesuradas, y los artistas deben estar preparados para estos comportamientos, y saberlos dirigir.

7. EL PAPEL DEL PSICOPEDAGOGO

7.1 SURGIMIENTO, PAPEL Y FUNCIONES DEL PSICOPEDAGOGO

La Psicopedagogía surge como respuesta a las necesidades surgidas en los centros educativos. Los psicopedagogos, atienden al alumnado, teniendo en cuenta los aspectos afectivos, emocionales y relacionales. En su origen, la orientación era esencialmente clínica, y no será hasta los años cincuenta cuando asistimos a un momento de cambio en el que ganan importancia aspectos comunitarios y las intervenciones estructurales, en contraposición a las intervenciones individuales. El modelo predominante en el periodo anterior, de tipo “clínico”, es sustituido por un modelo “constructivo educacional”. La postura es que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito educativo en que se manifiestan. A mitad del S.XX la Psicopedagogía fue reconocida como una disciplina científica (Miret, Fuster, Peris, García, & Saldaña, 2002).

El psicopedagogo, siguiendo a Miret y otros (2002) es un profesional que atiende a diferentes personas en situaciones de aprendizaje; en cualquier contexto de aprendizaje, y no solo el reglado. Algunas de las funciones esenciales del psicopedagogo son las siguientes:

- Coordinación de las actividades de orientación de centros, asociaciones etc.
- Colaboración en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de proyectos.
- Orientación psicopedagógica en los procesos de aprendizaje.
- Detección al inicio de la escolarización de las condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y su adaptación al ambiente escolar.
- Evaluación y valoración socio-psicopedagógica y logopedia del alumno con necesidades educativas especiales, elaboración colegiada del informe técnico para el dictamen de su escolarización y si es necesaria la propuesta de adaptación curricular significativa.

- Colaboración con los tutores y los maestros de educación especial en la detección y el seguimiento de las dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje y en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Asesoramiento a las familias y participación en el desarrollo de programas formativos de padres.
- Orientación para la transición al mundo del trabajo para adultos escolarizados en educación permanente de adultos.
- Asesoramiento a los equipos docentes y equipos directivos en todas las actividades relativas a las funciones anteriores.
- Buscar el bienestar del cliente, su satisfacción y logro de beneficios.
- Respetar sus derechos como cliente y como persona.
- Respetar los intereses de cada persona.
- Realizar un seguimiento de cada cliente, procurando conocer su trayectoria y no abandonarlo a la mitad de un proceso de orientación.

7.2 PRINCIPIOS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A continuación, se hace mención a Miller (1968) para la exposición de los principios de la orientación psicopedagógica:

- La orientación es para todos los alumnos.
- La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno.
- La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.
- La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador.
- La orientación ha de comprenderse como una parte principal de la sociedad.

Actualmente el marco de intervención de la orientación del psicopedagogo está compuesto, según Bisquerra y Álvarez (1996) por modelos, áreas y contextos.

Una de las funciones del psicopedagogo es la intervención, definida según Bisquerra (1997), como la dimensión práctica de la orientación. Por este motivo, es interesante al menos conocer algunos de los modelos de intervención, que son estrategias para conseguir objetivos propuestos. A lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos que el orientador debe conocer. En esta ocasión, se pasan a citar los 3 más relevantes:

a) El modelo clínico, centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica. El principal representante es Edmund Griffith (como se cita en Paideia, 2018) y los supuestos que defienden son:

- Cada individuo tiene unos rasgos y unos factores individuales.
- Estos rasgos y factores pueden ser medidos y evaluados.
- Estos rasgos y factores pueden quedar estancados o desarrollarse en función de las interacciones del individuo con el ambiente.
- El ejercicio de una ocupación requiere de unos rasgos.
- La orientación debe ayudar al individuo para que ajuste los rasgos personales con los requisitos ocupacionales.
- Cuanto mayor sea la adecuación entre los rasgos individuales y los requisitos ocupacionales, mayor será la satisfacción en la ocupación elegida.

b) El modelo de programas, que propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona. “Acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (Paideia, 2018, p. 85). Todo programa, siguiendo a Sanchiz (2019) implica una actividad planificada. Además, la aplicación del

programa lleva consigo una actuación común y colaborativa cuya finalidad es dar respuesta a unas carencias detectadas. Elementos imprescindibles en todo programa:

- Ha de basarse en la identificación de unas necesidades.
- Ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas.
- La actividad se ha de planificarse previamente.
- La actividad ha de ser evaluada.

c) El modelo de consulta, que propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de intervención. Siguiendo con Bisquerra y Álvarez (1996), se establecen dos objetivos en cuanto a las funciones de este modelo:

- La función de consulta como actividad profesional de ayuda a los diferentes agentes y a la propia institución u organización.
- La función de consulta como una estrategia de intervención y formación (Bisquerra y Álvarez, 1996, p.331).

Este modelo, partiendo de Sanchiz (2009) se refiere a una relación entre profesionales (consultor/consultante). La relación en la consulta es la siguiente: consultor–consultante–cliente. El primero acude al consultor para realizar una consulta que afecta a la relación que este último mantiene con el cliente. Por ello este modelo es para el orientador una intervención indirecta.

Aunque va a ser concretado de forma más precisa posteriormente, el modelo psicopedagógico en que va a basarse la propuesta de intervención será el modelo de consulta.

7.3 PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA

He considerado esta propuesta adecuada al TFM del máster de psicopedagogía, puesto que atiende una necesidad surgida en un ámbito no académico, que necesita ser atendida por un

perfil de profesional, con el que por ahora no cuenta este proyecto, para que pueda orientar a los artistas que trabajan con los jóvenes participantes: el psicopedagogo. Son estos profesionales los que atienden a las personas para dar solución a sus problemas desde la perspectiva afectiva, emocional y relacional. Previamente, se ha hecho alusión a Bisquerra (1997), cuando indica que una de las funciones básicas del psicopedagogo es la intervención entendida como una dimensión práctica de la orientación. En este caso, el modelo de intervención al que responderá la propuesta que se muestra a continuación, será el modelo de consulta. Se opta por este, puesto que en la actualidad, no existe la figura del psicopedagogo dentro de la entidad, aunque están abiertos a colaboraciones externas. En todo caso, esta propuesta se transmitirá al coordinador del proyecto, quien valorará si es pertinente llevarla a la práctica, siempre en comunicación y contacto con el equipo de profesores y artistas, quienes serían los encargados de dirigir las sesiones, los que la pondrán en práctica con los participantes.

8 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN³

8.1 CONTEXTUALIZACIÓN

8.1.1 Centro Cultural Miguel Delibes y Orquesta Sinfónica de Castilla y León.

El Centro Cultural Miguel Delibes es un referente nacional e internacional de la actividad cultural y musical de la comunidad de Castilla y León. En él existe una amplia programación artística, y el icono que más lo representa es la Orquesta Sinfónica de Castilla y León, la cual fue creada en 1991, y mantiene el Centro Cultural como su sede desde 2007. Además, esta Orquesta destaca por su implicación en iniciativas de carácter socio-educativo, en una de las cuales se centra la propuesta de intervención del presente trabajo. Concretamente en

³ Extraído de la página web del auditorio Miguel Delibes.

<https://www.centroculturalmigueldelibes.com/el-ccmd/elauditorio/>
<https://www.oscyl.com/la-orquesta/> <https://www.oscyl.com/areas/miradas/>

el proyecto denominado *In Crescendo*. Finalmente, es importante destacar que la actividad de la Orquesta, ha ampliado sus fronteras a todas las provincias de Castilla y León en la pasada Temporada.

8.1.2 Área Socioeducativa

Concretando un poco más el campo de actuación de la propuesta de intervención, que es el área Socioeducativa de la Orquesta de Castilla y León, como ya se ha mencionado, a continuación se detallan algunos de los proyectos que se llevan a cabo.

- MIRA: dentro de este apartado, encontramos un amplio abanico de actividades, como conciertos didácticos, para familias, para bebés, conciertos participativos, ensayos abiertos, el abono de proximidad etc. Todas estas actividades, forman un compendio esencial para el correcto desarrollo de una educación de calidad y disfrutar de la música, tanto escuchándola, como a veces participando de ella.
- DAS: en este apartado, voy a destacar el Proyecto “In Crescendo”, puesto que sobre él recaerá la posterior propuesta de intervención. Este proyecto se centra en la educación pública, y logra que niños y niñas desarrollen experiencias musicales, dirigidos por grandes artistas. También encontramos otros proyectos tales como Talleres Interactivos, Música Accesible o los Maratones Solidarios, desarrollados en instituciones como hospitales.
- MIRADAS: consiste en diferentes talleres, que dan la oportunidad al público de obtener herramientas para desarrollar iniciativas musicales, dotándoles además del lugar para que sean los participantes los protagonistas. Otras alternativas de actividades que encontramos son los Talleres para bebés, de cero a cinco años, Adopta a un músico, Música Inmediata, Delibes Canta y Conciertos Participativos.

Dentro del proyecto "DAS", encontramos In Crescendo, que es donde se va a centrar la propuesta de intervención. A continuación se va a explicar un poco más en profundidad dónde y cómo se trabaja en este proyecto. In Crescendo se lleva a cabo en las provincias de León, Palencia, Salamanca y Valladolid, aunque nos vamos a centrar en esta última. Dentro de Valladolid se desarrolla estrictamente en 2 centros, de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo la posterior propuesta se plantea para un Instituto. La participación del mismo en el proyecto se explica posteriormente. En total, actualmente esto se traduce en 431 participantes que disfrutan de las posibilidades que les brinda la OSCyL.

A continuación se muestra información tomada de un documento perteneciente al proyecto In Crescendo, elaborado por las personas que lo coordinan y dirigen:

Objetivos a conseguir en el curso 2019/2020 en In Crescendo:

- Orquesta:
 - Aprender el repertorio.
 - Ubicación de escalas de SolM y FaM.
 - Conocer figuras rítmicas básicas.
 - Adquirir rutinas de ensayo.
 - Participar en actividades de divulgación.

- Coro:
 - Aprender el repertorio.
 - Rutinas uso de voz.

- Afinar al unísono.
 - Introducción a la polifonía.
 - Adquirir rutinas de ensayo.
 - Participar en actividades de divulgación.
- Clases de instrumentos
- Adquirir destreza técnica.
 - Aprender el repertorio.
 - Conocer lenguaje musical.

Dentro de la amplitud de este proyecto, para la intervención me voy a centrar en el apartado del instituto, y en la actividad orquestal y clases de instrumentos.

Los alumnos, como ya se ha mencionado, receptores de esta intervención actualmente están en el instituto, pero comenzaron su andadura en In Crescendo en edad escolar, a los 8 años. Tanto estos alumnos, como los que de año en año se incorporan al proyecto, conviven con situaciones socio-económicas muy difíciles, y en muchas ocasiones se encuentran en riesgo de exclusión. Por otro lado, en un gran número de casos conviven con tradiciones en las que a partir de determinada edad especialmente las chicas ven dificultad para proseguir con el proyecto. Además, en muchas ocasiones los padres no están de acuerdo con el proyecto en el que sus hijos toman parte y estos encuentran grandes dificultades para poder participar en él. Debido a las circunstancias personales de muchos participantes, hacen de este proyecto musical un apoyo enorme para todos estos chicos y chicas. Por ello, uno de los grandes gestos que realiza el área socioeducativa de la OSCyL, es proporcionarles el instrumento que van a

comenzar a tocar. Durante la edad escolar, la actividad instrumental se desarrolla en su centro educativo, y en horario escolar, pero al pasar al instituto, esta actividad pasa a ser complementaria y se desarrolla los martes entre las 16:00 y las 19:00 horas en el Auditorio Miguel Delibes. Otra novedad que se incluye en el paso del colegio al instituto, es la participación orquestal, no solo entre los alumnos del instituto, sino además junto con alumnos del Conservatorio de edades iguales o muy parecidas. Esta iniciativa surgió este mismo año, como una idea de inclusión; hacer que alumnos, de edades iguales, pero de realidades muy distintas, gracias a la música, se igualaran, establecieran lazos de amistad, y pudieran compartir sus experiencias. La reunión entre estos dos grupos de personas solo se lleva a cabo los martes, puesto que con algunos de ellos ya es difícil que acudan un día a la semana y en este punto la labor tanto de la directora, como de la orientadora del IES es fundamental.

El proyecto surgió para dar continuidad a los alumnos que terminan su etapa de primaria. La idea de hacer la actividad en el Delibes surge para que estos participantes puedan contar con el privilegio de tener contacto directo con la OSCyL y buscar una motivación extra en ellos. Esta iniciativa es muy enriquecedora para los alumnos del instituto. Para muchos es el único momento en que salen de su contexto, y se desplazan a uno donde la mayor ley a seguir es el arte musical. Disfrutan de las instalaciones del auditorio, reciben clases de grandes artistas, y además cuentan con actividades complementarias, a saber:

- Visitas a ensayos de la OSCyL (a estas visitas solo acuden los alumnos cuyo comportamiento y actitud haya destacado positivamente).
- Conciertos intercambios MIRADAS con otras provincias.
- Conciertos en diferentes centros escolares.
- Gran concierto de final de curso.

En cuanto a los alumnos del conservatorio, esta actividad es de carácter optativo para los alumnos de los dos últimos cursos del grado profesional de música. La asignatura se llama:

Música y Sociedad-La Música como acción social. Esta asignatura, además, incluye diferentes ponencias de profesionales sobre temas relacionados con el ámbito social, o de inserción, y un apartado de prácticas en lugares como ASPACE, o algunos centros de In Crescendo. Partiendo de las bases sobre las que se sentó esta iniciativa, debería ser enriquecedora para ambos grupos de participantes. Sin embargo se han observado algunas carencias que con la siguiente propuesta van a intentar solventarse.

En este punto considero de vital importancia mencionar que, como es sabido por todos, estamos en un momento de gran dificultad e incertidumbre causado por la pandemia del COVID-19. Por un lado, al igual que todas las actividades de carácter educativo o que impliquen reunión de personas no indispensables, las actividades del área socioeducativa de la OSCyL han sido suspendidas. Las consecuencias para proyectos como In Crescendo son realmente negativas para sus participantes. La opción de realizar un seguimiento, así como reuniones o ensayos de forma telemática, no es una opción viable puesto que muchos participantes no cuentan con los medios tecnológicos para poder conectarse a internet. Por ello este proyecto en la actualidad se encuentra detenido, aunque el coordinador y los diferentes profesionales están trabajando para buscar alternativas y opciones para trabajar con ellos, aunque por ahora no se ha encontrado que resulte efectiva para continuar de forma normalizada con el proyecto.

8.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA

8.2.1 Justificación

La propuesta que a continuación se muestra, nace de la necesidad observada durante las prácticas del máster en Psicopedagogía, en una de las ramas del Proyecto In Crescendo.

En las prácticas del mencionado máster, he tenido la posibilidad de observar la labor de la OSCyL en diferentes ámbitos; sin embargo, en el que he detectado una necesidad mayor ha sido en In Crescendo, concretamente en la actividad conjunta de los alumnos del instituto, con

los del conservatorio. Previamente ya se ha mencionado que la motivación para poner en práctica esta actividad fue la idea de hacer que dos grupos de alumnos, de edades similares, pero de realidades distintas, pudieran tocar unidos generando lazos de amistad. Es verdad que estos alumnos tocan juntos, pero por ahora la interrelación entre ellos no existe. Los músicos que dirigen la actividad, ostentan gran talento musical, y además habilidades sociales, animando siempre a los alumnos con palabras agradables, a la vez que se les exige bastante perfección en la interpretación; sin embargo, no han adquirido en su trayectoria académica habilidades en cuanto a técnicas de enseñanza-aprendizaje dirigidas además a la socialización. Es por esto que a la hora de intentar crear los mencionados lazos entre los alumnos se detectan ciertas necesidades o carencias. Para finalizar con el tema de los músicos del equipo de profesores que dirige las sesiones, indicar que los artistas encargados de dirigir las sesiones conjuntas son dos; mientras que existe un profesor para cada sesión instrumental individual. Los participantes de In Crescendo, son invitados por el artista que dirige la sesión a sentarse alternamente con los alumnos del conservatorio; no obstante, no se observa ningún signo de complicidad entre ellos.

Precisamente por esto, la propuesta de intervención que se describe a continuación va a versar en diferentes juegos, dinámicas y jornadas de convivencia, donde se dé la oportunidad a los alumnos de conocerse, intercambiar experiencias, acercar posturas etc.

La propuesta constará de diferentes juegos, puesto que este tipo de técnica de intervención en la etapa en la que se encuentran, en la adolescencia es muy beneficioso. A continuación, se va a pasar a fundamentar esta afirmación.

La adolescencia es una etapa fundamental para la maduración y el descubrimiento personal. Desde hace unos años, las personas cada vez se hacen consumidoras de forma más precoz de productos como la tecnología, y formas de ocio, como el consumo masivo y prematuro de alcohol y otras drogas, o la sexualidad temprana (Vázquez, 2019). Partiendo de la obra de Peter Brueghel *El juego de los niños* (como se menciona en Paisini, 2002), en la

actualidad vemos cómo los antiguos juegos de adolescentes, donde se preparaban para la vida mediante juegos en forma de pruebas, se han perdido: han desaparecido. En esa obra, la calle era el espacio de encuentro entre adolescentes, y de juego, al contrario que en la actualidad, que en estas edades prima el contacto a través de medios tecnológicos, alejados físicamente los unos de los otros.

El juego es un objeto de autoconocimiento. Si el juego mantuviera una concordancia y una progresión en el tiempo en lugar de estancarse en la infancia, sería esperado un desarrollo más armonioso de jóvenes, quienes, con un mayor porcentaje aceptarían al resto de las personas y la violencia se vería reducida (Paisini, 2002). El juego en la adolescencia, reporta consecuencias muy positivas para las personas que lo practican, a saber (Vázquez, 2019):

- Aprendizaje de valores y lecciones, así como el adecuado desarrollo de capacidades y cualidades.
- Es un elemento muy adecuado para potenciar el aprendizaje de uno mismo, reforzando así la inteligencia intrapersonal, y de forma indirecta las habilidades sociales, así como la gestión emocional.
- Ensancha el círculo de relaciones sociales de las personas, gracias al trabajo en equipo, el respeto hacia los compañeros y hacia las reglas impuestas, así como la cooperación, estimulando así la inteligencia interpersonal.
- Por otro lado, es un elemento esencial en el fomento de la imaginación y creatividad, que muchas veces se ven estancadas en la infancia. Además, durante el momento de la técnica lúdica, produce en la persona un efecto de evasión de la vida, causando sensaciones de alegría y goce, esenciales para el mantenimiento del equilibrio emocional y afectivo.

- Actúa como un agente que ayuda y acompaña a los adolescentes para poder hacer frente a las dificultades que aparezcan en sus vidas y poderlas solventar del mejor modo posible.

Con un panorama como este, emplear técnicas lúdicas, juego saludable con adolescentes es una forma muy aconsejable y prudente de enseñar alternativas de diversión, e interacción con otras personas (Vázquez Fernández, 2019).

Como cierre de este apartado, me gustaría citar al científico Maturana (1993) quien indica que «jugar es atender al presente». Considero esta cita muy relevante, puesto que los receptores de esta propuesta lo que necesitan es adquirir técnicas para poder autorregularse, para poder desenvolverse en la sociedad y poder ir dando solución y encaminar los problemas que les vayan surgiendo. Mediante el juego, pueden aprender nuevas técnicas de relación social, así como ampliar su círculo de relación y amistad y poder canalizar tanto sus emociones como sus problemas para irlos dando solución.

Para plantear las actividades de la intervención se ha seleccionado como método principal a aplicar el juego puesto que las personas nos desinhibimos y actuamos con naturalidad; con nuestra propia personalidad. Aunque alguna de las actividades propuestas, más que juegos son dinámicas, incluso estas van a ser planteadas desde algunas de las consecuencias derivadas del juego que se han planteado en este mismo apartado: estrechar el círculo de relaciones sociales, ayudarles con sus propias vidas gracias al fomento de actividades que inviten a la reflexión, y a la resolución de problemas de forma conjunta, fomento de la creatividad etc.

Esta propuesta va dirigida a un grupo de adolescentes, dentro del cual algunos provienen de un contexto marginal y situaciones socioeconómicas dificultosas, mientras que otros conviven con situaciones más acomodadas. En esta tesitura, y partiendo de Martín y Navarro (2016) encontramos personas que por circunstancias personales o contextuales, tienen

dificultades añadidas en el desarrollo emocional, y cuanto más tarde se intervenga con este grupo de población, más difícil será subsanar las mencionadas dificultades. Por ello, esta propuesta será también determinante y esencial para que estas personas desarrollen esta inteligencia que es tan importante como he mostrado en apartados previos. Como ya se ha explicado, lo que se pretende conseguir es el desarrollo emocional proporcionado situaciones en las que todos se tengan que interrelacionar; no depende del contexto las habilidades socio-emocionales y precisamente por ello las actividades que van a ser presentadas se dirigen a un grupo tan heterogéneo buscando la misma finalidad.

Recordando los beneficios que la inteligencia emocional proporciona a las personas según Goleman (2001), me gustaría destacar 4 debido a que considero que con la propuesta de actividades van a ser trabajadas, y gracias a ello los participantes van a poder extrapolar estos beneficios a sus vidas cotidianas consiguiendo así un incremento de su calidad de vida.

- Tomar conciencia de nuestras emociones.
- Comprender los sentimientos de los demás.
- Acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo.
- Participar, deliberar y convivir con todos desde un ambiente armónico y de paz.

Finalmente, mencionar que a lo largo de las actividades, por un lado va a ser trabajada la inteligencia interpersonal, precisamente para que los participantes puedan conocerse los unos a los otros, descubrir aspectos en común, así como aspectos que les diferencian pero que puedan enriquecerles como personas. Esto inevitablemente lleva a un trabajo en habilidades sociales como ya he mencionado previamente. Del mismo modo, la inteligencia intrapersonal, así como la gestión emocional estarán muy presentes para que los participantes puedan descubrirse a sí mismos, conocer y reconocer los sentimientos y la libertad de poder expresarlos y compartirlos, autorregular sus emociones, y poder actuar sobre su contexto de forma adaptativa.

Como cierre de este apartado, considero esencial hacer alusión al papel que las emociones van a desempeñar a lo largo de toda la propuesta. Retomando a unos autores ya mencionados en el presente trabajo Marban et al (2011), recuerdo que las emociones son afectos que producimos las personas en diferentes situaciones, conllevando reacciones breves y variadas (abarcando desde cambios en expresión facial, hasta cambios neurovegetativos).

8.2.2 Destinatarios

Los participantes de esta actividad conforman un grupo, una agrupación orquestal de 33 adolescentes, 19 de los cuales pertenecen al Instituto, y 14 son alumnos del Conservatorio. Entre los alumnos del IES, encontramos 13 chicos y 6 chicas, los cuales, presentan un comportamiento más desinhibido y se puede percibir un clima más distendido en los momentos de la sesión en los que no comparten espacio con los alumnos del conservatorio. Debido a que en el momento en el que ambos grupos de alumnos deben compartir espacio se agrupaban con sus respectivos compañeros y no se relacionaban, los artistas que dirigen la sesión optaron por entremezclarlos.

Los alumnos del conservatorio que acuden a esta actividad, están en los cursos 5º y 6º, por lo que su nivel es muy elevado, y de vez en cuando hacen gala de sus conocimientos interpretando piezas de gran dificultad delante de los alumnos del Instituto, y este tipo de comportamientos les cohiben aún más.

En cuanto a rasgos generales de comportamiento, se puede decir que las chicas son más tímidas que los chicos, aunque también encontramos chicos muy tímidos y chicas con gran desparpajo. Por lo general, la predisposición de todos los participantes ante la sesión es buena. Sin embargo, aunque todos los participantes se encuentran en la etapa de adolescencia, hay algunos que apenas están comenzando el instituto, y otros están en el último curso de bachillerato, trayendo como consecuencia diferentes ritmos de maduración que se hacen notables en el desarrollo de las sesiones.

8.2.3 Objetivos

- Objetivo general:
 - Conseguir el establecimiento de lazos de confianza, que pudieran avanzar a amistad.
- Objetivos específicos:
 - Valorar las diferentes dinámicas.
 - Disfrutar de las dinámicas.
 - Lograr una participación total en las dinámicas.
 - Valorar las diferencias entre los compañeros y descubrir los aspectos en común.

8.2.4 Temporalización

Esta propuesta se va a llevar a cabo a lo largo de todas las semanas de un curso escolar. Las actividades que a continuación van a pasar a describirse, conforman un conjunto de cuñas que se desarrollarán entre 5 y 10 minutos al comienzo de cada sesión de trabajo conjunto entre los participantes del instituto y los del conservatorio. Se ha optado por esta temporalización, puesto que no hay que perder de vista que estos alumnos están acudiendo a una actividad musical, cuyo germen de creación fue la integración social, que es lo que se pretende conseguir con la presente propuesta, pero no se trata de una actividad de ocio. En adición a esto, como se ha explicado previamente, la problemática de la que se parte es la falta de interacción entre los alumnos pertenecientes cada institución, y precisamente por ello he considerado esta tipología de actividades y duración adecuada para tratar de solventarla. Además se propondrá alguna actividad fuera de este horario.

En resumen son 36 martes, y las actividades extra propuestas serán 2.

8.2.5 Actividades

Seguidamente, van a mostrarse las diferentes actividades que se he propuesto; en principio, han sido elaboradas tratando de ir avanzando en cuanto a profundidad y confianza con los compañeros para que puedan ir adquiriendo una complicidad mayor poco a poco, sin que se sientan abrumados desde un inicio. De cualquier forma, el equipo de profesionales que trabaja con estos alumnos será en último término quien decida qué actividad realizar cada

semana puesto que son ellos quienes están en contacto directo con los participantes y quienes mejor van a poder seleccionar la más adecuada a las necesidades de los mismos en cada momento. Esto se concluye partiendo del modelo de consulta elegido para poder llevar esta propuesta, que retomando lo ya mencionado previamente y mencionando en esta ocasión a Bisquerra (1997) es el que propone a mediadores (que en este caso serán los mencionados profesionales que dirigen las sesiones) para que lleven a la práctica los programas, proyectos, intervenciones o propuestas. Me he decantado por este modelo, debido a que en la actualidad no existe la figura del psicopedagogo dentro del proyecto. A lo largo de la propuesta encontramos juegos, dinámicas y jornadas de convivencia como ya se ha mencionado anteriormente. El propósito de los juegos, lo he aclarado con anterioridad, a partir de los beneficios que esta técnica puede acarrear a los adolescentes. En cuanto a las dinámicas he considerado que son muy adecuadas como potenciadoras del trabajo en equipo, así como para destacar la importancia de cada persona en particular dentro de un grupo, y para lograr que todos los participantes vayan desinhibiéndose y disfrutando de estas pequeñas actividades. Todo esto sin olvidar el papel esencial que tendrán en el trabajo emocional de los participantes, por la profundidad de alguna de ellas. Finalmente, las jornadas de convivencia las considero una parte esencial dentro de una propuesta como la que se está llevando a cabo. Tal y como las he planteado, conllevan un grado de compromiso, de trabajo en equipo, de coordinación, de debate muy elevado, y por ello las considero una parte esencial e indispensable para la consecución de los objetivos previamente descritos.

A continuación, voy a presentar un ejemplo de juego, uno de dinámica y otro de convivencia, incluyendo el resto de la propuesta en los anexos. (Anexo I).

EJEMPLO JUEGO

Nº ACTIVIDAD	MATERIALES	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
3	Un ovillo de lana.	<p>Provocar sentimientos encontrados en los alumnos; por un lado, que sean capaces de reconocer y valorar las diferencias de sus compañeros, y por otro, que la curiosidad comenzada en la sesión anterior por ellos, continúe hacia una relación de confianza.</p> <p>Hacer uso de las inteligencias inter e intrapersonal.</p>	<p>Una actividad muy sencilla, pero que puede causar diferentes sensaciones y sentimientos en los participantes:</p> <p>Se les pedirá que se coloquen en círculo, y primeramente se observará su posición, es decir, si se han colocado instintivamente entremezclados, o por un lado los del Instituto, y por otro los del Conservatorio. Posteriormente, se entregará a uno de los participantes un ovillo de lana, que deberá sostener y se pedirá que diga una cualidad de alguno de sus compañeros, pertenecientes a la institución contraria, o al menos que lo intente. Cuando haya conseguido decir algo de algún compañero, lanzara el ovillo a otro participante sosteniendo un extremo. Si no ha conseguido decir nada, en lugar de lanzar el ovillo quedándose con parte del mismo, lo cual daría como consecuencia al finalizar la actividad un mandala, un dibujo elaborado por todos los participantes, lanzará el ovillo sin quedarse con nada del mismo, y reflexionando al finalizar que el dibujo está incompleto; falta una o varias partes esenciales para que estuviera completo. Estas partes son el reflejo de los mismos participantes. Una vez realizada la actividad, se reflexionará acerca de lo poco que sabemos sobre los compañeros con los que compartimos tantas horas al año, y se tratará de crear el germen que dé lugar a una mayor curiosidad e interés por el compañero que tenemos al lado.</p>

EJEMPLO DINÁMICA

1	Fichas de encuestas (Anexo II) y un bolígrafo.	Conocer las opiniones y sentimientos de los participantes respecto a sus compañeros.	El primer día que se ponga en práctica esta propuesta, se dedicará a realizar una pequeña encuesta a todos los alumnos, de forma anónima. En ella únicamente deberán marcar si pertenecen a los participantes del Conservatorio, o al IES y su sexo, para poder valorar si hay diferencias basándonos en estos factores en sus respuestas. Se requerirá máxima sinceridad, y los test se valorarán y analizarán por todos los profesionales que trabajan con los participantes para decidir cuál será el orden idóneo de aplicación de actividades de intervención, cómo introducirla etc.
---	--	--	--

EJEMPLO CONVIVENCIA

29	Diferentes alimentos que lleven los participantes y el artista, que habrán sido pedidos por el mismo la sesión anterior.	Fomentar el compañerismo y el espíritu de equipo, disfrutando de la naturaleza.	Aprovechando la localización del auditorio, muy próximo al parque de las Contiendas, la presente sesión se organizará de modo inverso al resto. Primeramente se impartirá la clase instrumental, y en esta ocasión, la última media hora, será dedicada para realizar una merienda todos juntos, con alimentos que cada uno haya preparado para pasar un buen rato de forma conjunta.
----	--	---	---

La tabla 3 muestra 3 actividades de la propuesta de intervención, referidas a un juego, una dinámica y una jornada de convivencia respectivamente. Autoría propia.

8.3 EVALUACIÓN

Se define evaluación, siguiendo a Florencia (2009), como un proceso dinámico. Gracias a él tanto empresas, como cualquier institución, podrá reconocer e identificar sus logros, así como sus puntos débiles, y poder reforzarlos.

En el ámbito educativo-social, se puede decir que la evaluación nació como una herramienta de control, así las escuelas y otras instituciones dedicadas a la educación, podían controlar el aprendizaje de los alumnos, y además el trabajo que realizan los maestros.

Para la evaluación de la propuesta de intervención, cada profesional rellenará una rúbrica (Anexo VIII) al finalizar cada sesión. Puesto que son dos los profesionales encargados de llevar y dirigir las sesiones conjuntas de los participantes del IES y del conservatorio, la mencionada rúbrica la completarán entre los dos. Una vez al mes, se reunirán con el coordinador del proyecto para hablar acerca de la evolución de los participantes, predisposición de los mismos, así como adaptación de algunos objetivos si fuera necesario, o la realización de alguna modificación en alguna actividad. Además de esta evaluación por sesiones, y de las reuniones periódicas con el coordinador, al finalizar el año se realizará una valoración sobre la consecución o no, de los objetivos propuestos. (Anexo IX), así como observaciones de cara a los alumnos con mayor facilidad y mayor dificultad para el seguimiento de la propuesta y participación. Esta forma de evaluación será empleada tanto para los juegos como para las dinámicas. En cuanto a las jornadas de convivencia, los profesionales que acompañen a los participantes emplearán, como indica Lizama (2010) como técnicas complementarias, la observación sistemática, el análisis del comportamiento y del trabajo de los participantes, y finalmente debates para lograr conocer la opinión así como los sentimientos y las emociones que estas jornadas provocan en los participantes. En cuanto a la observación sistemática y

análisis del comportamiento y trabajo de los participantes, una vez finalizada la sesión, si solamente la ha dirigido una persona recogerá por escrito los datos que más le han llamado la atención, concretamente:

- Alumnos cuya implicación y participación en la sesión ha sido elevada.
- Alumnos cuya implicación y participación en la sesión ha sido especialmente baja ¿Por qué ha pasado esto? Establecer una charla con ellos y averiguar los motivos.
- Funcionamiento general de la sesión. ¿Han respondido como se esperaba los participantes?
- Grado de compromiso de los participantes.

Si la sesión ha sido atendida por los dos profesionales que trabajan en ellas, una vez finalizada la sesión comentarán entre ambos lo observado, y reflejarán por escrito igualmente las cuestiones que se acaban de mencionar. Puesto que solo hay propuestas dos jornadas de convivencia, cada vez que se finalice una, y una vez respondidas a las cuestiones, se tendrá una charla con el coordinador del proyecto para poder visualizar los puntos fuertes y débiles de estas jornadas, y establecer propuestas de mejora para elevar la motivación de los alumnos, así como nuevas pautas para favorecer la integración entre todos los participantes en otras jornadas posibles en el futuro.

Del mismo modo, los participantes, obtendrán una rúbrica al finalizar el año para realizar una valoración de la acción de los artistas, y de su relación con el resto de compañeros (Anexo X). Esta evaluación de satisfacción se tendrá muy en cuenta, puesto que los protagonistas del proyecto son los participantes, y son quienes tienen que estar cómodos dentro del mismo. Por ello, se les pedirá máxima sinceridad, puesto que todo lo que escriban se tendrá en cuenta para poder adaptar las actividades y el proyecto en general a sus preferencias y gustos para que puedan acudir y trabajar en él de la mejor forma posible.

Finalmente, me gustaría hacer referencia a otro proyecto que estoy llevando a cabo muy relacionado con esta propuesta de intervención, que es la evaluación de todo el proyecto In Crescendo en general, así como de otro proyecto de la OSCyL llamado Sentimos la Música. Considero relevante mencionarlo, puesto que la evaluación que acabo de presentar, si la propuesta se lleva a la práctica, será introducida en la evaluación general del proyecto In Crescendo con el mismo grado de relevancia e importancia que otro de sus apartados.

9. CONCLUSIONES

A modo de conclusión del presente trabajo me gustaría indicar que he tenido la oportunidad de compartir la propuesta de intervención con el coordinador del proyecto, así como con una de las artistas que dirigen las sesiones. Ambos han coincidido en los beneficios que puede reportar a los participantes, aunque siempre sin perder de vista que aún no llevaban ni un año con esta sección del proyecto In Crescendo cuando yo comencé a acudir a las sesiones. Considero muy relevante haber realizado esta pequeña exposición a dos miembros de tanta relevancia dentro del proyecto, puesto que de esta forma pueden ir conociendo de manera general mi propuesta, para poder reflexionar sobre ella y si la consideran adecuada poderla llevar a la práctica en el momento en que las actividades que impliquen reuniones sociales puedan volver a retomarse, debido a los beneficios que considero puede aportar a los participantes. Del mismo modo, y retomando la citada evaluación psicopedagógica que estoy elaborando para el conjunto del proyecto, también quiero resaltar que la evaluación relacionada a la propuesta de intervención que se acaba de presentar contiene en sí misma todos los componentes que una evaluación ha de tener y funcionaría perfectamente como unidad aislada.

Partiendo de las expectativas puestas en el presente trabajo me gustaría indicar el hecho de que si el COVID-19 no hubiera afectado al normal desarrollo de las prácticas y de las actividades educativas y sociales en general, este trabajo en lugar de adoptar la forma de propuesta, habría sido una intervención sobre la que me hubiera gustado recoger datos acerca

de la efectividad o no de las diversas actividades, y observar y recoger por escrito la evolución o los cambios en el comportamiento dentro de las sesiones de todos los participantes de este apartado del proyecto In Crescendo. Del mismo modo, en mis intenciones estaba poder llegar a conocer a los participantes de un modo más personal para poder elaborar una propuesta que se acercara a sus gustos e intereses, pero debido al COVID-19, esto no fue posible por el reducido número de sesiones que pude pasar con ellos. Otra dificultad añadida a la que me gustaría hacer referencia ha sido el poco tiempo de forma presencial que he podido pasar con los profesionales que dirigen las sesiones. En contraposición a esto y como punto fuerte, ha sido la total disposición del coordinador del proyecto para poder ponerme en contacto con los diferentes profesionales para que me pudieran resolver cualquier duda que me fuera surgiendo.

Para poder llegar a la elaboración de la propuesta de intervención en sí misma, en este trabajo me ha parecido relevante y oportuno realizar un recorrido por las bases en las que se sustenta la misma. Puesto que la propuesta se pretende poner en práctica en un proyecto de corte socioeducativo ya consolidado, se ha partido de la definición y conceptualización de “proyecto socioeducativo” y otros aspectos relacionados con el mismo, como son intervención, plan y programa, finalizando con un ejemplo de proyectos relacionados con las TIC y la estructura-red. En apartados posteriores, he procedido a la definición y explicación de conceptos relevantes para la propuesta de intervención, como las emociones, la música, la etapa de la adolescencia puesto que los participantes se encuentran en el rango de edades que abarca esta etapa, y finalmente el papel del psicopedagogo para la elaboración de propuestas como la previamente expuesta. Un aspecto mencionado con anterioridad es modelo de inclusión dentro de una intervención socioeducativa, y como adelanté en su momento esta intervención está basada en ese modelo. Por un lado otorga a los participantes que lo necesitan el instrumento que van a tocar, y desde el proyecto se les proporciona un lugar donde poder recibir clases instrumentales y de lenguaje musical de la mano de grandes artistas, así como una gran sala

donde realizar las reuniones orquestales junto con los alumnos del conservatorio, y por otro lado, una de las bases sobre las que se sustenta el apartado del proyecto In Crescendo objeto de la propuesta de intervención es la propiciación de relaciones sociales entre dos grupos de adolescentes de realidades muy diversas.

Con la elaboración del presente trabajo he podido adquirir un amplio abanico de conocimientos referidos a la elaboración y formalización de proyectos socioeducativos, así como investigar y conseguir información de las últimas tendencias en cuanto a proyectos de este corte se refiere. Por otro lado, considero muy enriquecedor para mi futuro laboral de igual modo el recorrido por diferentes aspectos formales como las emociones, la música, la etapa de la adolescencia y la información adquirida relacionada con la historia de la psicopedagogía. Concluyendo con todo lo que me ha aportado la elaboración del presente TFM, paso a hacer referencia a dos de las competencias que hay que adquirir a lo largo del máster:

- Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.
- Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

Gracias a las asignaturas cursadas a lo largo del curso, así como gracias a observar de forma presencial algunas sesiones y el funcionamiento del Proyecto In Crescendo y concluyendo con la elaboración del presente trabajo considero que las mencionadas competencias son las que he podido adquirir de forma más contundente, pudiendo llevarlas además a la práctica en mi futuro laboral como psicopedagoga.

Finalmente, y como reflexión personal, resaltar las debilidades del sistema educativo que han quedado al descubierto debido a la situación de emergencia sanitaria global. Una parte de los niños y jóvenes en edad escolar de nuestro país, han podido proseguir con sus clases de forma telemática gracias a instrumentos como una conexión a internet y ordenador en el hogar. Sin embargo, un porcentaje muy elevado de personas en edad escolar en España, entre los que se incluyen algunos de los participantes de In Crescendo, por las situaciones socioeconómicas en las que viven han quedado excluidos del sistema educativo ante la falta de medios, las diferentes formas de participación de la familia, así como el contexto para poder proseguir con las clases al igual que otros compañeros. Del mismo modo y como he indicado con anterioridad, el proyecto se ha visto truncado por este año por esta circunstancia, y por ello considero que desde entidades de poder superior deberían plantearse nuevos recursos y medios dedicados a todas estas personas para que, ante una situación como la vivida no se encuentren en la tesitura de verse obligados a estar apartados del sistema educativo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (1997). *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. In *AIDIPE (Comp.), Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, pp. 22-25. Sevilla, Universidad de Sevilla, España.
- Amorós Poveda, L. (2016). Impacto del uso de las nuevas tecnologías en procesos socio-educativos. CINEMATIC como experiencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 15. N°2. (Pp 123-140).
- Ángel Alvarado, R. (2013). *La música y su rol en la formación del ser humano*. Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile.
- Ángel, R; Camus, S. y Mansilla, C. (2008). *Plan de apoyo técnico musical dirigido a los profesores de educación general básica, principalmente en NB1 Y NB2*. Tesis de pregrado. Valparaíso.
- Arias, E. (2013). *Objetivos Generales y Objetivos Específicos*. Venezuela. Diferenciador.

Extraído de <https://www.diferenciador.com/objetivos-generales-y-objetivos-especificos/>

- Bakeola (2008), Programas socioeducativos. País Vasco: *Bakeola*. Extraído de: <http://www.bakeola.org/interior.asp?Id=64>
- Balsells, M.A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, p.4.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewoods Cliffs, US: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*, (pp. 363-388). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bausela Herreras, Esperanza Herreras, E. B. (2004). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), pp. 1-12.
- Bernal, A. (2003). *La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias*. *Teoría de la educación*. Pp. 129-160.
- Bisquerra, J. (1997). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ed. Paidós.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). *Modelos de intervención en orientación, Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis. (pp. 331-351).
- Blasco, M.; Lillio, L.; Lucendo, B.; Valero, L. y Valero, M. (2016) *Érase una vez la Educación Social*. Extraído de: <http://educacionsocialts.blogspot.com/2016/03/los-modelos-de-intervencion.html>
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI)*. *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco, Jossey-Bass
- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Edit. Ariel.
- Bustelo, E. S. (1996). *Planificación social: del rompecabezas al abrecabezas*. Programa Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Castellano, F.(1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada:

- Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Civís Zaragoza, M. & Longás Mayayo, J. (2015). *La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña*. Educación XX1, 18(1), (Pp. 213-236).
- Colom, A. J., & colaboradores. (1992). *Modelos de Intervención Socioeducativa* (2a). Madrid: Narcea Ediciones.
- Damasio, A. (1994). Descartes Error: Emotion, reason and the human brain, en Goleman, D (1996): *Inteligencia emocional*, Kirón, Barcelona, 49.
- Essombá, M.A (2014). *Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy, análisis y propuesta*. Revista electrónica interuniversitaria de la formación del profesorado. (Pp.13-27).
- Espinoza, M. (1989). *Programación. Manual para trabajadores sociales*. Humanitas. Buenos Aires, Argentina. <http://mba.americaeconomia.com/sites/mba.americaeconomia.com/files/recursos-humanos.pdf>.
- Estupiñan Díaz, J. (2011). *La música como influencia en los patrones de comportamiento del ser humano*. Colegio Padre Manyanet, Bogotá.
- Fernández Berrocal, Pablo, y Extremera Pacheco, Natalio (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), pp. 63-93.
- Florencia Ucha (2009). Definición ABC. Extraído de:
<https://www.definicionabc.com/general/evaluacion.php>
- Froufe Quintas, Sindo.(1997). *Los ámbitos de intervención en la educación social*. Aula. 9. PP. 179-200.
- García, G., & Ramírez, J. M. (2002). *Diseño y evaluación de proyectos sociales* (3a). Zaragoza: Libros Certeza.
- Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad humana* (p.53). Barcelona: Paidós.

- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. MADRID, España: TEA Ediciones.
- Goldberg, E. (2004). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Crítica.
- Goleman, D (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- González Roque, D.C (2016). Definición de Proyecto Socioeducativo. Recuperado de <https://es.slideshare.net/daisygonzalez19/definicion-de-proyecto-socioeducativo>
- Gutiérrez, M. y Expósito, J (2015). *Autoconcepto. Dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes*. Vol. 26. Nº 2.
- Hermosilla Rodríguez, J.M. (2009). *Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia*. Foro de Educación, nº11, pp. 287-301.
- Igaruta, J., Álvarez, J. & Páez, D. (1994). *Música, Imagen y Emoción. Una perspectiva Vigotskiana*. Psicothema 6. Pp 347-356.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success un schools in Europe*. Brussels: european comision) (p.6).
- Jiménez Treviño, L. (2018). *Psicología evolutiva*. Recuperado de <https://www.unioviado.es/psiquiatria/wp-content/uploads/2017/01/Psicolog%C3%ADa-evolutiva.-Infancia-y-adolescencia.pdf>
- Jiménez, L. (2016). *Reguetón típico de Marruecos: formas de afirmación política de las niñas a través del baile*. Cuadernos de trabajo social. Pp. 73-81.
- Lauffer, A. (1978). *Social planning at the community level*. Prentice Hall.
- Lizama, I. (2010). *Evaluación inicial, procesual y final*. Irislizam. Recuperado de: <http://irislizam.blogspot.com/2010/05/evaluacion-inicial-procesual-y-final.html>
- Lusar, A. C., & Oberst, Ú. E. (2004). *Modelos teóricos en inteligencia emocional y su*

- medida*. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, (14), 209-217.
- Macías, M.A. (2002). *Las Múltiples Inteligencias*. Red de Revistas Científicas de América Latina. núm. 10, pp. 27-38
- Magallón, A., Megías Clavijo, M. J., & Bresó Esteve, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa.
- Marbán, J.M., Robledo, P., Díez, C., García J.N y De Caso, A.M. (2011): Desarrollo emocional y social. En C. Martín Bravo y J-I. Guzmán (coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 115-130). Madrid: Pirámide.
- Martín Bravo, C.; Navarro Guzmán, J.I (coord.) (2016). *Psicología Evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid (España), Pirámide.
- Mayer & Salovey, P. (1997). “*What is emotional intelligence?*” En P. Salovey y D. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 3-31). New York, Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability.
- Melamed, Andrea F. (2016). *Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, (49), 13-38.
- Miller, F. W. (1968). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Miret, L., Fuster, A., Peris, E., García, D., & Saldaña, P. (2002). El perfil del psicopedagogo. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I.
- Morales Pérez, A. (1999) *Dinámicas de Grupo: Ejercicios y Técnicas para todas las Edades*. Madrid: Ediciones San Pablo.

- Mosquera Cabrera, I. (2013). *Influencia de la música en las emociones: una breve revisión*. Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes. Vol. 1 (nº2). Pp 34-38
- Nicuesa, M. (2015). Definición ABC. Extraído de:
<https://www.definicionabc.com/ciencia/gestion-emocional.php>
- Orden 27/2007 de 9 de abril de las Consejerías de Educación y Bienestar Social. *Diario Oficial de Castilla La Mancha, de 9 de abril de 2007*. Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-09-03-2007-consejerias-educacion-ciencia-bienestar-so>
- Paideia, M. (2018). Enfoques teóricos de la orientación: teorías del Counseling. Centro Pedagógico Paideia. Extraído de <https://centropedagogicopaideiaavila.wordpress.com/2018/12/17/enfoques-teoricos-de-la-orientacion-teorias-del-counseling/>
- Paisini, M.M (2002) *Los juegos humanizadores: infancia, adolescencia y cultura*. Revista de investigaciones folclóricas. Vol. 17, pp. 85-92
- Pérez Mendoza, G.E. (2011). *Intervención Educativa*. Recuperado de: <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com/2011/09/la-intervencion-socioeducativa-por.html>
- Pérez Pérez, C, (2012), *Acción Educativa Social: Nuevos Planteamientos*, Bilbao (España). Ed: DESCLEE DE BROUWER).
- Pérez Serrano, G. (1993). *Elaboración de Proyectos Sociales: Casos prácticos*. Narcea Ediciones.
- Pico, I. (2016). La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Psicopico. Extraído de: <https://psicopico.com/la-teoria-las-inteligencias-multiples-gardner/>
- Poch Blasco, S. (2001). *Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº42, pp. 91-113.
- Poch, S. (1981). "Musicoterapia" En: Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía

Musical. N°2. Madrid, 29

Programa de Intervención socioeducativa con menores y jóvenes en situación de riesgo

social. (2018). Promoción socioeducativa y laboral de personas en riesgo social. Ayuntamiento de Totana. http://bienestarsocial.totana.es/programa_intervencion_socioeducativa_menores_.asp#top

Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., & Echeverría, B. M. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa. Teoría y práctica de la orientación educativa*.

Sáez Carreras, J. (1993). *La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad*.

Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.

Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I.

Segura, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta*. Madrid, España: Nancea.

Serrano Manzano, B. & De La Herrán Gascón, A. (2018). *Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid)*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), pp. 1-16.

Serrano Manzano, B. (2011). *Generación de una red socioeducativa inclusiva en la sociedad de la información. Un estudio etnográfico*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Madrid.

Teocio (2016). *Dinámica: perdidos en la luna. El rincón del educador y del ocio*. Extraído de: <https://www.teocio.es/sin-categoria/dinamica-perdidos-en-la-luna>

Valdivia, A. (2015). *Perspectivas de aprendizaje informal de la guitarra de la enseñanza*

obligatoria. Espacio y tiempo. Revista de Ciencias de la Educación, Artes y Humanidades, n° 29. Pp 85-101

Valles del Pozo, M.J. (2009). Música y educación. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). Vol. 2. N° 4

Vázquez Fernández, M.E. (2019). El juego en los adolescentes de 14 a 18 años: una actividad necesaria. Valladolid. Familia y salud. Extraído de: amiliaysalud.es/crecemos/el-adolescente-joven/el-juego-en-los-adolescentes-de-14-18-anos-una-actividad-necesaria.

Vega Santana, L.E.; Delgado Garcés, Y. y García Feliciano, L. (2018). *Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia. N° 20. Pp. 7-22.

Vélaz de Medrano, C. (2012). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Villar, J. (2009). *Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor*. El trabajo en red y la creación comunitaria. Monográficos escuela (2), pp. 6.

11. ANEXOS

ANEXO I

JUEGOS				
Nº Actividad	MATERIALES	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	
2	No hay materiales requeridos.	Fomentar la curiosidad e interés por los compañeros; fomentar las ganas de conocerse los unos a los otros.	Se pedirá a los alumnos que se coloquen en círculo, y de uno en uno deberán presentarse y decir uno de sus hobbies. A simple vista, esta actividad puede parecer demasiado simple, incluso rozando lo infantil. Sin embargo, puede resultar muy enriquecedora para que los participantes puedan ir adquiriendo algo de información sobre sus compañeros, e ir aprendiendo de ellos. Además, para conseguir que sea dinámica y rápida se introducirá una pelota. El profesional que dirija la sesión comenzará sosteniéndola y él dirá su hobby y a continuación se la lanzará a otro participante que deberá realizar la misma operación, y así sucesivamente. Las características de dinamicidad y rapidez al principio se consideran bastante relevantes, puesto que es cuando menos confianza hay, y más puede costar la interacción.	
3	Un ovillo de lana.	Provocar sentimientos encontrados en los alumnos; por un lado, que sean capaces de	Una actividad muy sencilla, pero que puede causar diferentes sensaciones y sentimientos en los participantes: Se les pedirá que se coloquen en círculo, y primeramente se observará su posición, es decir, si se han colocado instintivamente entremezclados, o por un lado los del Instituto, y por otro los del Conservatorio. Posteriormente, se	

reconocer y valorar las diferencias de sus compañeros, y por otro, que la curiosidad comenzada en la sesión anterior por ellos, continúe hacia una relación de confianza.

Hacer uso de las inteligencias inter e intrapersonal.

entregará a uno de los participantes un ovillo de lana, que deberá sostener y se pedirá que diga una cualidad de alguno de sus compañeros, pertenecientes a la institución contraria, o al menos que lo intente. Cuando haya conseguido decir algo de algún compañero, lanzara el ovillo a otro participante sosteniendo un extremo. Si no ha conseguido decir nada, en lugar de lanzar el ovillo quedándose con parte del mismo, lo cual daría como consecuencia al finalizar la actividad un mandala, un dibujo elaborado por todos los participantes, lanzará el ovillo sin quedarse con nada del mismo, y reflexionando al finalizar que el dibujo está incompleto; falta una o varias partes esenciales para que estuviera completo. Estas partes son el reflejo de los mismos participantes. Una vez realizada la actividad, se reflexionará acerca de lo poco que sabemos sobre los compañeros con los que compartimos tantas horas al año, y se tratará de crear el germen que dé lugar a una mayor curiosidad e interés por el compañero que tenemos al lado.

4

Esta es una actividad sencilla y dinámica, pero efectiva a la hora de encontrar similitudes en un grupo de personas. Se repartirá a cada participante una ficha en la que aparecerán sentencias del estilo “busca a alguien que haya leído el mismo libro que tú”, para propiciar el acercamiento entre todos. Se dará un tiempo límite de 5 minutos, y si al finalizar este tiempo hay alguien que no haya conseguido encontrar a una persona para una categoría, la dirá

Ficha anexo
III.

Descubrir que los participantes, los compañeros, tienen más cosas en común de las que ellos creían; o bien despertar nuevos gustos o

aficiones gracias a los en alto y explicará su respuesta, para que el resto pueda tomarla en consideración y así puedan aprender los unos de los otros.

Se pedirá a los alumnos que lleven junto a ellos la semana siguiente un objeto que sea muy especial para ellos, y que no sea su instrumento musical.

7

Cartulina de colores.

Sentir la importancia del trabajo en equipo.

Los participantes, formarán un círculo y se darán las manos, memorizando la persona que tienen a su derecha y a su izquierda para posteriormente soltarse y ocupar el espacio que proporciona la sala, habiendo dejado la cartulina en el centro. Entonces, el artista pedirá que vuelvan de nuevo todos rápidamente al centro, y se coloquen encima de la cartulina. Por turnos deberán de ir indicando en voz alta el nombre de los compañeros que tenían a su derecha y a su izquierda, y según lo van enunciando deberán de entrelazando sus manos hasta que todos queden interconectados. Morales (1999).

8

Visualizar cómo cada uno podemos aportar nuestro grano de arena a la sociedad, gracias a los

La actividad propuesta para la presente sesión será la invención de un superhéroe. La única premisa será que el personaje que ideen ha de tener “superpoderes” alcanzables, y no aspectos extraordinarios como volar. Cada uno inventará su superhéroe en función de los aspectos que le gustaría cambiar de su contexto. Los alumnos estarán sentados en círculo, y se les

No hay materiales requeridos. consejos de los compañeros, y conseguir una interacción grupal. dejará unos minutos para que piensen en su personaje. Posteriormente, de uno en uno lo explicarán de forma muy breve, ya que así también van perdiendo la vergüenza de hablar en público, todos tienen la oportunidad de hacerlo, y se sienten importantes dentro del grupo; el resto de compañeros tendrá que aportar ideas sobre cómo la persona podría convertirse en este “superhéroe” propuesto para hacer de su contexto un lugar mejor.

9

Una partitura por participante y hojas de periódico. Promover la colaboración e interacción entre los participantes. Para la actividad propuesta para la sesión 9, se formarán parejas de forma aleatoria, repartidas por la sala donde se realiza la sesión. A continuación, se dispersará a lo largo de la misma una partitura de cada participante, y a cada pareja se la hará entrega de dos hojas de periódico. El objetivo será que empleando estas dos hojas de periódico, sin romperlas, sin salirse de ellas, y sin poder levantarlas del suelo consigan sus partituras. Es decir, deberán emplear el ingenio, así como la colaboración mutua para conseguir ir avanzando en la dirección correcta a sus partituras. Una de las maneras de conseguir esto, y a modo de ejemplo, podría ser comenzar ambos miembros de la pareja sobre una hoja de periódico, con ayuda del pie o de una mano para no levantarla del suelo, poner en frente la otra hoja de la que disponen, avanzar a ella, realizar el mismo proceso con que dejan atrás, y así sucesivamente.

12

No hay materiales requeridos. Activar la parte creativa del cerebro, así como pasar un buen rato todos juntos y acostumbrarse a hablar en público.

Para la presente actividad, todos los participantes se colocarán en círculo, y en el centro se colocará el artista, quien comenzará contando una historia (preferiblemente inventada), y por orden cada participante deberá ir añadiendo dos frases. Si alguno no sabe cómo continuar, saldrá al centro y comenzará una nueva historia. Se mantendrá esta dinámica durante los 10 minutos que durará la actividad, y la frase conclusiva de la historia, deberá realizarla la persona que se encuentre en el centro en ese momento. La participación de todos será muy importante, puesto que la creatividad en un contexto artístico como el que están estos participantes es muy importante, pero la importancia real de la plena participación será ir logrando la interacción entre todos.

17

No hay materiales requeridos. Comenzar la sesión de forma activa, mientras pasamos un buen rato todos juntos.

La actividad propuesta consistirá en indicar que los participantes, y el artista para que todos participen, formen un círculo muy cerrado, tocándose los hombros con las personas que haya a los lados. Deberán sacar su brazo izquierdo y agarrar de forma aleatoria a una de las personas que tengan en frente. Una vez todos estén “enredados”, habiéndose cogido las dos manos con compañeros, el artista dará dos minutos para conseguir que todos se desenreden sin soltarse, y acaben formando un círculo amplio con las manos cogidas. Morales (1999).

18

Gominolas. Descubrir que el trabajo en equipo, y la buena comunicación son más importantes que la fuerza.

Para esta actividad, el artista ordenará a los participantes por parejas, y les indicará que tienen que echar un pulso; el que gane, obtendrá un premio. Aunque a simple vista parezca un ejercicio de fuerza, a el verdadero propósito de esta actividad, es que los participantes hablen entre ellos, y acuerden que ambos van a ganar, balanceando los brazos de un lado hacia otro, o con cualquier otra estrategia, para que ambos puedan conseguir el premio en lugar de aplicar la fuerza. El trasfondo de este juego es que los participantes se comuniquen, hablen entre ellos y concluyan que lo mejor para ambos no es que gane uno u otro, sino que lo hagan los dos, y que los dos puedan disfrutar de la recompensa.

19

No hay materiales requeridos. Fomentar la participación grupal y conjunta, además de la eliminación de la vergüenza.

Para este juego, los participantes caminarán ocupando todo el espacio del aula, y cuando el artista diga su nombre en alto, estos deberán decir dos hechos de su vida reales, y uno inventado, sin que este último sea excesivamente extravagante. El resto de participantes deberá decir cuál es el dato inventado. Cuando digan el hecho falso, deberán sonar igual de convincentes que cuando digan los verdaderos, porque el resto de participantes debe encontrar dificultad al identificarlo.

20

Bolígrafos,
papel y una
fotografía,
(anexo V).

Mostrar la importancia de una
buena comunicación para
conseguir un objetivo común.

Los participantes se colocarán por parejas, espalda con espalda. Uno de ellos tendrá una fotografía, y el otro un folio en blanco y un bolígrafo. La persona que tenga la foto, se la deberá describir sin decir explícitamente lo que encuentra en ella; es decir, si hay un señor con un sombrero de copa, no se lo podrá decir de forma literal, deberá utilizar frases como encontramos un ilustre personaje, que en su cabeza lleva un adorno como el de Slash, guitarrista de Guns and Roses (o lo que cada uno piense en ese momento). Morales (1999).

24

No hay
materiales
requeridos.

Comenzar la sesión con un
momento de relajación y
distensión, fomentando la atención
de forma conjunta.

El artista pedirá a los participantes que se coloquen formando dos filas, y después tendrán que girarse de modo que los participantes de ambas filas se encuentren enfrentados, cara a cara. El juego es muy simple; cada participante deberá de mirar de forma seria y fija a la persona que tenga enfrente, hasta que uno de los dos, ría. Aunque esta actividad a simple vista sea así de simple, se ha considerado que es una buena forma de comenzar una sesión envueltos en un buen ambiente, pasando un rato divertido todos juntos. Morales (1999).

25

Cualquier
objeto pequeño
que lleven los

Para la actividad propuesta, el artista pedirá a los participantes que se sienten en círculo en el suelo, con su objeto. A continuación, deberán cogerán con

participantes Fomentar la cohesión de grupo y su mano derecha dicho objeto, y se lo pasarán al compañero de la izquierda, (lápiz, goma, pasar un rato agradable todos y a la vez que realizan este movimiento, con la otra mano recogerán el objeto bolígrafo etc.). juntos para comenzar la sesión que les deja su compañero de la derecha. Mientras realizan este movimiento instrumental de forma relajada. deberán entonar una pequeña canción:

“Para ti, mi amigo que estás a la izquierda,

Con gran alegría, pasa a la derecha.”

Todos los participantes deberán de realizar de forma coordinada y compenetrada el movimiento de pasar su objeto al compañero de la izquierda, y recoger el de la derecha continuamente, y sin parar, mientras van incrementando la velocidad de la canción, y consecuentemente el de los movimientos. Cuando alguien falle, se trabe o retrase en algún movimiento, habrá que volver a comenzar, por lo que todos deben estar muy atentos.

26

No hay Disfrutar de la compañía de todos materiales los participantes; el fomento de la requeridos. creatividad y compañerismo.

Se pedirá a los participantes que se coloquen en círculo y a continuación el músico que dirija la sesión les pedirá que digan su nombre en voz alta, introduciéndolo en una canción. Las canciones empleadas con la enunciación de cada nombre no podrán ser repetidas. Si algún participante no sabe qué canción puede usar, sus compañeros le ayudarán. Es una sesión en la cual todos los participantes deben conocer ya el nombre de sus compañeros, pero se ha propuesto en este punto de la intervención no con

un objetivo de presentación e introducción en el grupo, sino con un propósito de desinhibición, de disfrute de tiempo entre compañeros y también a modo de relajación previamente al comienzo de la sesión musical. Para romper el hielo en la actividad, será el músico que dirija la sesión el que comience con su propio nombre.

28

Entrenar la agilidad auditiva, y la competitividad sana, mientras se comparte un tiempo divertido con los compañeros.

No hay materiales requeridos.

Para este juego, el artista habrá realizado una selección de obras y canciones (tantas como el considere oportuno) en ellas deberá de haber tanto obras clásicas, trabajadas en las sesiones instrumentales, como otras no trabajadas, así como canciones modernas de tantos estilos musicales como sea posible.

Los participantes se colocarán en 3 grupos, puesto que van a realizar un pequeño concurso, y de forma muy ágil deberán elegir un portavoz por grupo. Las canciones u obras se reproducirán de una en una, y tan solo durante 3 segundos (puede ser del inicio de la canción, del estribillo, de una estrofa o de donde se considere más oportuno), y los participantes la deben adivinar lo más rápido posible, para ganar más puntos que los otros grupos. El grupo que finalice la ronda de obras con una puntuación mayor, elegirá el orden del repertorio de obras a ensayar en durante la sesión de ese día.

30

Fomentar la creatividad y la comunicación intergrupala.

Todos los participantes deberán pensar un suceso de su vida, el que ellos quieran, o inventarse uno, pero la historia debe ser convincente. Ha de ser corta, una o dos frases, a modo de titular de una noticia. Después deberán

	<p>No hay materiales requeridos.</p>	<p>contar esta historia delante de sus compañeros y éstos deberán adivinar si es verdad, o mentira.</p>
<p>32</p>	<p>Pequeñas tarjetas en las que aparezcan escritos diferentes sustantivos.</p> <p>La interacción entre los miembros del grupo, la desinhibición y demostración de la confianza ganada con los compañeros.</p>	<p>Aprovechando que en este punto los alumnos ya habrán cogido confianza los unos con los otros, y deben de ir perdiendo vergüenza poco a poco, se procederá a hacer un juego rápido, de mímica. El artista dará a cada alumno una tarjeta en la que estará escrito el nombre de la persona u objeto a representar, de uno en uno lo irán interpretando, y el resto de participantes deberá de adivinarlo.</p>
<p>33</p>	<p>Fomentar el espíritu grupal, y la compenetración entre los participantes.</p> <p>Un pedazo de cinta aislante.</p>	<p>Se colocará una tira en el suelo de cinta aislante, y los participantes se situarán encima formando una hilera, primeramente de forma aleatoria. El artista tendrá preparados 10 criterios, según los cuales se deberán colocar. Él les dirá los criterios de uno en uno, y el reto será cumplir todos los criterios posibles en 5 minutos. Los criterios pueden ser colocarse por estatura, por edad, alternamente un alumno de cada institución, separación entre chicos y chicas, agrupándose por instrumentos, agrupándose según el color del pelo, según el color de ojos, según la ropa que lleven ese día puesta, del color más oscuro al más claro y alternamente chico-chica.</p>
<p>36</p>		<p>Se pedirá a los participantes que se coloquen en círculo, y, al igual que en una de las primeras actividades, se observará su posición, es decir, si se han colocado instintivamente entremezclados, o por un lado los del Instituto, y</p>

Ovillo de lana. Conseguir una autoevaluación de los participantes; que ellos mismos puedan comprobar si estas dinámicas han servido para establecer lazos con sus compañeros, y aprender aspectos de sus vidas. por otro los del Conservatorio. Posteriormente, se repetirá la tercera actividad que se llevó a cabo con ellos; se entregará a uno de los participantes un ovillo de lana, y se pedirá que diga una cualidad de alguno de sus compañeros, pertenecientes a la institución contraria, o al menos que lo intente. Una vez realizada la actividad, se reflexionará acerca de lo que hemos aprendido de los compañeros, y de todo lo que han podido aportarnos.

DINAMICAS			
Nº	MATERIALES	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN
1	fichas de encuestas (Anexo II) y un bolígrafo.	Conocer las opiniones y sentimientos de los participantes respecto a sus compañeros.	El primer día que se ponga en práctica esta propuesta, se dedicará a realizar una pequeña encuesta a todos los alumnos, de forma anónima. En ella únicamente deberán marcar si pertenecen a los participantes del Conservatorio, o al IES y su sexo, para poder valorar si hay diferencias basándonos en estos factores en sus respuestas. Se requerirá máxima sinceridad, y los test se valorarán y analizarán por todos los profesionales que trabajan con los participantes para decidir cuál será el orden idóneo de aplicación de actividades de intervención, cómo introducirla etc.
5	Un objeto personal de	Descubrir un lado algo más personal de los compañeros con	Todos los participantes estarán acompañados del objeto que hayan elegido, se colocarán de forma circular sentados en el suelo, para que todos puedan

	cada participante.	los que compartimos tantas horas al año.	verse, y de manera muy breve deberán explicar por qué han elegido ese objeto. Gracias a este pequeño juego, los participantes podrán comenzar a conocerse los unos a los otros de una forma un poco más personal, pero sin ser demasiado agresiva. Con esto quiero decir que no están hablando concretamente con una persona contando algo personal, sino que cada uno habla en voz alta contando una pequeña historia de un modo más impersonal.
6	Una pequeña pelota.	Fomentar un acercamiento más tangible entre los participantes de ambas instituciones, puesto que las parejas se harán en medida de lo posible, de forma mixta.	Relajación por parejas. Ocupando bien todo el espacio que proporciona la sala, las parejas, formadas por el artista, se colocarán de manera aleatoria donde ellos elijan. Uno de ellos se tumbará sobre dos sillas posicionadas a modo de “camilla”, de tal forma que no haya que estar en el suelo y el otro integrante de la pareja masajeará su espalda y sus brazos siguiendo unas simples indicaciones del artista. Así, se podrá dar paso al resto de la sesión de una forma relajada, pero a la vez actividad y habiendo creando una buena atmósfera de trabajo.
10	una imagen de un dibujo (anexo IV) y folios en blanco.	Resaltar la importancia de una buena comunicación entre las personas.	Se realizarán grupos de 3 de forma aleatoria. Dos de las personas que conforman el grupo saldrán fuera del aula, y la persona que queda dentro, recibirá las siguientes indicaciones: A continuación, va a entrar un compañero y le tendréis que dar indicaciones para la realización del siguiente dibujo. Memorizadlo porque no lo vais a tener delante, y hay que estar pendiente de la posición de todos los objetos

que conforman el dibujo. Después, el siguiente compañero realizará lo mismo con el tercero. Para realizar los dibujos, solamente se dará un tiempo de un minuto. Finalmente se realizará una valoración general de cómo ha salido esta actividad, visualizando el dibujo original y los dibujos realizados por los compañeros, enunciando en voz alta y por turnos cómo se han sentido tanto dando las indicaciones para dibujar, como dibujando, como comparando el dibujo que debían realizar y el dibujo que ellos mismos han hecho para que valoren la necesidad de una correcta comunicación con los compañeros para conseguir objetivos en común de forma conjunta.

11

Papeles y bolígrafos. El objetivo a perseguir en esta sesión es la empatía entre todos los participantes, y dar un paso más hacia un acercamiento real.

Sobre el papel, los participantes escribirán algún problema que tengan; puede ser tanto en las sesiones, como en su vida familiar, o en cualquier otro contexto; así mismo, puede ser un problema propio, como uno de alguien muy cercano que les preocupe. No se escribirán los nombres en los papeles, puesto que se pretende que los participantes liberen un problema real que les preocupa, y se considera que la mejor opción es realizarlo de forma anónima. A continuación, el artista recogerá todos los papeles y se leerán en voz alta, proponiendo los participantes alguna solución a los problemas escuchados. Debido a que esta actividad puede resultar esencial en cuanto a avance en la relación entre los participantes, por su carga emocional, así como empática

su duración podrá extenderse hasta que el músico que dirija la sesión considere oportuno.

13 y 14

Hojas con
pentagramas.

Conseguir es la mutua
colaboración entre todos los
participantes.

La actividad consistirá en la creación conjunta de una pequeña obra musical. Puesto que entre todos los participantes sería muy difícil de gestionar, se realizarán 3 grupos. Cada uno deberá realizar su propuesta de obra, tanto instrumental como con letra de canción, y como conclusión de actividad se interpretarán las 3 obras. Puesto que el tiempo para la realización de la actividad resultaría demasiado pequeño, para esta actividad se dejarán dos sesiones completas. Aunque de entrada esta actividad pueda verse más vinculada con el propio proyecto que con una propuesta como la que está siendo presentada, se ha considerado relevante introducirlo en la misma. La razón para ello es que se pretende que el trabajo tenga una carga emocional elevada, así como requerir de conversaciones fluidas entre todos los participantes, puesto que todos deben participar. Deben aprender a trabajar juntos, exponer opiniones, debatir las mismas, y llegar a conclusiones sobre qué es lo más adecuado para conseguir la creación de la mejor obra que puedan. El mencionado papel de las emociones en esta actividad estará presente en tanto en cuanto que estas pueden verse expresadas en la música de forma muy tangible, y puede ser un buen método de liberación de las

mismas. Además el papel emocional para debatir y concluir diferentes aspectos a tratar entre los miembros de un grupo es esencial.

15

No hay materiales requeridos. Realizar un ejercicio de positivización ante las adversidades, y practicar la empatía con los compañeros.

Para esta actividad, los participantes serán colocados por parejas. Se tienen que contar entre ellos una experiencia negativa; puede ser propia, o no, pero para hacer práctica esta actividad, ha de ser real. El compañero deberá contar la misma historia, pero centrándose únicamente en los aspectos positivos, o cómo mejorar la situación. De esta forma, se pretende que los participantes estrechen lazos, y al mismo tiempo que puedan relativizar sus problemas personales, y obtener una visión de positividad, de ver la luz al final del túnel para poder mantener una correcta salud mental.

16

No hay materiales requeridos. Perseguir será comenzar la sesión con un ánimo positivo, y construir entre todos los objetivos a lograr en la misma.

Esta sesión se ha propuesto para la número 16, sin embargo el propósito es que el músico que dirija la sesión la proponga cuando los participantes estén en periodo de exámenes, con el objetivo de que comiencen la sesión de forma relajada, pero tratando de que este estado se extienda a también al ámbito académico. Para esta actividad, el artista dirá a los participantes que caminen ocupando todo el espacio del aula, para relajarse y prepararse para la sesión, y mientras caminan han de decir qué esperan de la sesión, y qué creen que pueden aportar. Todos deberán realizar su intervención, para sentirse esenciales dentro del grupo, y hablar en público a la vez que

verbalizan sus deseos para la sesión. Una vez se haya realizado la primera ronda, cuando todos hayan participado, el músico que dirija la sesión indicará que este ejercicio es adecuado de realizar antes de que comience un examen: cerrar unos minutos los ojos e internamente, o verbalizando indicar qué se espera conseguir del examen que van a realizar. Además, podrá dirigirles unas palabras de ánimo para el periodo académico al que van a enfrentarse.

21

Sesión 1.

No hay materiales requeridos.

Mostrar la bondad del trabajo en equipo, de forma conjunta para un fin común. Practicar la toma de decisiones un grupo, desarrollando la asertividad, confianza y capacidad de adaptación. Participar en un evento para otras personas, asumiendo la

De cara a una actividad, que es la visita a una residencia de ancianos, se pedirá a los alumnos que se coloquen en grupos de 4 personas, para discutir y debatir aspectos como el mejor repertorio a interpretar en 1 hora entre las obras más trabajadas.

Para esta salida, puesto que los alumnos son menores, será necesario el permiso expreso paterno.

Debido a que ya es la sesión número 20, los grupos se ha presupuesto, que ya serán mixtos en cuanto a participantes de una institución y de otra de forma espontánea. Sin embargo, de no ser así, esto se presupondría como fracaso en alcanzar uno de los objetivos de esta propuesta, y este simple gesto, el de dejar a los participantes que formen por sí mismos los grupos y observar sus reacciones sirve como elemento evaluador para el artista que

responsabilidad social así como
responsabilidad que conlleva.

dirija la sesión, quien entremezclaría a los participantes si no lo han hecho
ellos espontáneamente.

Sesión 2

Debido a que durante la siguiente sesión se realizará el concierto en la residencia, la actividad de la presente sesión será dedicada a decidir aspectos como el vestuario, presentación... Primeramente, habrá un Brainstorming coordinado por el artista en el que deberán participar todos aportando ideas de los siguientes apartados:

- Vestimenta.
- Orden del repertorio.
- Pequeña charla de presentación (Decidir quiénes lo llevarán a cabo. 2 personas).
- Pequeñas charlas de presentación de cada obra.
- Cierre o despedida (1 persona).

El resto de la sesión se dedicará a repasar las obras acordadas en el orden adecuado.

Para este ejercicio, el artista leerá a los participantes una pequeña historia:

Unas fichas Visualizar la importancia del proporcionadas trabajo en grupo, y comprender por el artista, que juntos somos más fuertes. (anexo VI) Trabajo de la asertividad para para anotar una llegar a conclusiones juntos; serie de respetar las opiniones de los respuestas. El compañeros, y defender las artista tendrá propias. una hoja de resoluciones (anexo VII) para que los participantes comprueben después sus respuestas.

Eres un miembro de una tripulación espacial que originariamente debía reunirse con el vehículo madre en la cara iluminada de la Luna.

Debido a dificultades técnicas, tu vehículo se vio obligado a alunizar a unos 300 kilómetros de la nave nodriza. Durante el alunizaje, gran parte del material de a bordo se estropeó, y dado que la supervivencia depende de que se llegue al vehículo madre, debes escoger de entre los materiales disponibles los más necesarios para el trayecto de los 300 Km.

A continuación hay una lista de 15 elementos que han quedado intactos, sin estropearse, después del alunizaje. Tu tarea consiste en ponerlos por orden de prioridad para que tu tripulación pueda llegar al punto de destino. Coloca el número 1 ante el elemento más necesario, y así con los demás hasta que llegues al número 15, el menos necesario.

Una vez leída, se repartirá a los alumnos unas fichas en las que tendrán que completar, de forma individual y en un plazo de 3 minutos; en ellas ordenarán del 1 al 15 los materiales esenciales que se llevarían consigo, siendo 1 el más importante, y 15 el menos. Posteriormente el artista hará grupos de 5 personas, para que debatan y lleguen a un acuerdo unánime del orden a establecer. Finalmente, el artista dará el orden correcto, y los participantes tendrán que observar si han acertado más objetos ordenados de forma individual, o habiéndolo consensuado en grupo. Teocio (2016).

- | | | | |
|-----------|-------------------------------|--|--|
| 31 | No hay materiales requeridos. | Conocer un poco más a los compañeros. | Para esta actividad, los participantes se sentarán en círculo, y uno a uno mencionarán cuál es su canción favorita y por qué: cuándo fue la primera vez que la escucharon, qué sensaciones o sentimientos les transmite, etc. Esta dinámica puede revelar muchos datos acerca de los participantes, que serán de gran relevancia para los profesionales que dirijan la sesión para poder maquetar, adaptar o crear nuevas actividades para otros momentos del proyecto. Del mismo modo, es una actividad adecuada para potenciar la inteligencia interpersonal, así como la intrapersonal como potenciadora del conocimiento de la personalidad y forma de ser de los compañeros y auto reconocimiento de nuestras emociones y sentimientos respectivamente. |
| 34 | Un folio y un bolígrafo. | realizar un ejercicio de empatía con los compañeros, además del trabajo emocional y sentimental. | Siguiendo con la secuenciación prevista, en esta actividad el nivel de confianza y compañerismo desarrollado entre los participantes será elevado, se repartirá a cada uno un folio y un bolígrafo, y deberán dibujar su “línea de la vida”. La actividad consiste en dibujar un eje de abscisas y ordenadas; en la línea de las abscisas, se escribirán los años, desde 0 a la edad actual de cada participante, y en las ordenadas dibujarán una línea, la cual deberá elevarse en los años de su vida donde hayan sido felices, y descenderá en los momentos de su vida que hayan sido más duros, tristes o difíciles. Una vez hecho esto, se colocarán por parejas de forma aleatoria, y tendrán que explicar sus líneas a sus compañeros; podrán dar tantos detalles como quieran, es decir, si son experiencias muy personales, por supuesto, no |

estarán obligados a detallarlas. Puesto que esta actividad es importante para trabajar la empatía y la confianza con los compañeros se la dedicará el tiempo que el músico que dirige la sesión considere necesario.

35

Unas hojas de periódico, proporcionadas por el artista y alguna silla de las que se encuentran en el aula.

Fomentar el espíritu de equipo, y comenzar la sesión de forma activada.

Puesto que el tiempo para realizar estas pequeñas actividades es bastante limitado, en esta ocasión se propone una dinámica, adaptada a este espacio horario. Basándonos en la típica dinámica grupal, de poner un recorrido con obstáculos, que todos los participantes han de superar, se realizará un particular recorrido de “obstáculos”, el cual consistirá simplemente en sillas, y hojas de periódico. Las indicaciones serán: las sillas no pueden ser movidas, y como mucho en ellas puede haber 2 personas, y las hojas de periódico, sí que pueden moverse, pero solo puede haber una persona en ellas. Todos han de completar el recorrido

JORNADAS DE CONVIVENCIA

Nº ACTIVIDAD	MATERIALES	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
21, Sesión 3		Mostrar la bondad del trabajo en equipo, de forma conjunta para un	Utilizando el mismo autobús que lleva a los alumnos al conservatorio, acudirán a la residencia, vestidos de la forma acordada y acompañados de sus instrumentos. Además se pedirá la colaboración de 2 familiares para

No hay materiales requeridos.

fin común. Practicar la toma de decisiones un grupo, desarrollando la asertividad, confianza y capacidad de adaptación. Participar en un evento para otras personas, asumiendo la responsabilidad social así como responsabilidad que conlleva.

poder guiarlos de un mejor modo. La actividad se desarrollará tal y como la hayan creado los participantes en la sesión anterior; primeramente, entre todos colocarán la sala donde van a realizar la interpretación; posteriormente, una vez todos los ancianos estén colocados dos de los participantes, que serán una persona del conservatorio y otra del IES, procederán a darlos la bienvenida, y a introducir el recital. Posteriormente, antes de comenzar cada obra también habrá una pequeña introducción explicando algún aspecto de la vida de su compositor, o curiosidades de la misma. Finalmente, una persona realizará el cierre del recital y agradecerá en nombre de todos por la oportunidad brindada.

29

Diferentes alimentos que lleven los participantes y el artista, que habrán sido pedidos por el mismo la sesión anterior.

Fomentar el compañerismo y el espíritu de equipo, disfrutando de la naturaleza.

Aprovechando la localización del auditorio, muy próximo al parque de las Contiendas, la presente sesión se organizará de modo inverso al resto. Primeramente se impartirá la clase instrumental, y en esta ocasión, la última media hora, será dedicada para realizar una merienda todos juntos, con alimentos que cada uno haya preparado para pasar un buen rato de forma conjunta.

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA LOS PARTICIPANTES DE LAS SESIONES INSTRUMENTALES

Participante proveniente de <input type="checkbox"/> IES <input type="checkbox"/> Conservatorio. SEXO H <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
EDAD <input type="text"/>

A CONTINUACIÓN SE MUESTRAN UNA SERIE DE ÍTEMS, QUE DEBERÁS VALORAR DEL 0 AL 4, SIENDO 0 LA PUNTUACIÓN MÁS BAJA, Y 4 LA MÁS ALTA.

ES MUY IMPORTANTE QUE SEÁIS SINCEROS. ESTE CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y SU FIN ES MEJORAR LA CALIDAD DE LAS SESIONES.

ÍTEM	VALORACIÓN
Relación con los compañeros que provienen de tu misma institución.	
Relación con los compañeros provenientes de otra institución.	
Interacción/Participación a lo largo de las sesiones.	
Gravedad de problemas surgidos entre los participantes.	
Curiosidad/interés/ganas por acercarte a los compañeros con los que no tienes relación.	
Gusto por acudir a las sesiones.	
Valoración general de las sesiones instrumentales conjuntas entre los participantes de las dos instituciones.	

Observaciones/ comentarios/ sugerencias acerca de realizar pequeñas actividades para fomentar la cohesión entre todos los participantes.

.....

.....
.....
.....

ANEXO III

**ENCUENTRA A UN COMPAÑERO QUE RESPONDA LO MISMO
QUE TÚ....**

¿Cuál es tu grupo de música favorito?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Dónde te irías de vacaciones?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Cuál sería tu trabajo soñado?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Cuál es tu libro favorito?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Cuál es tu serie favorita?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Mar o montaña?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Qué comerías en tu última cena?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Cuál es tu película favorita?

Nombre de la persona:

Respuesta:

¿Qué tipo de música te gusta más?

Nombre de la persona:

Respuesta:

Si fueses un animal... ¿cuál serías?

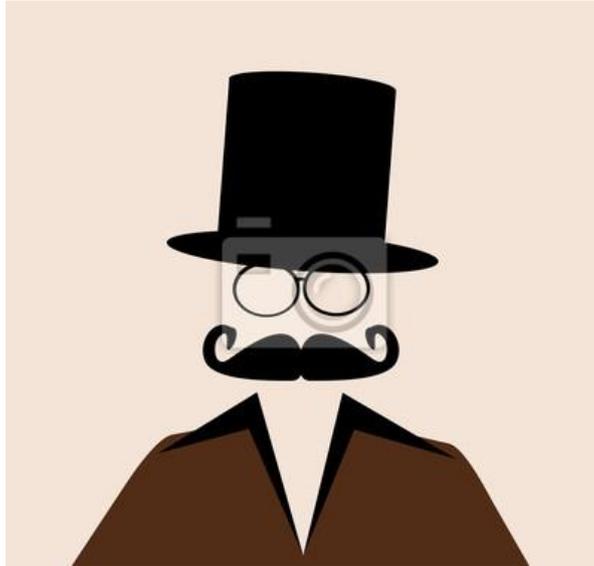
Nombre de la persona:

Respuesta:

ANEXO IV



ANEXO V



ANEXO VI

		RESP. INDIV.	RESP. GRUPO	JUSTIFICACIÓN NASA	PUNT. INDIV.	PUNT. GRUPO
1	Una caja de cerillas					
2	Diez cajas de píldoras alimenticias					
3	Veinte metros de cuerda de nylon					
4	Un paracaídas de seda de nylon					
5	Una estufa portátil					

6	Diez pistolas del calibre 45					
7	Una caja de leche en polvo					
8	Dos recipientes con 100l. de oxígeno					
9	Un mapa de estrellas de la constelación lunar; el cielo visto desde la luna					
10	Una barca inflable de salvamento					
11	Una brújula					
12	25 l. de agua potable					
13	Tres cohetes de señales luminosas					
14	Un botiquín de primeros auxilios					
15	Un aparato de radio FM					

Puntuación total: individual_____ grupo_____

ANEXO VII

		RESP. INDIV.	RESP. GRUPO	JUSTIFICACIÓN NASA	PUNT. INDIV.	PUNT. GRUPO
1	Una caja de cerillas			15: no se pueden usar. No hay oxígeno		
2	Diez cajas de píldoras alimenticias			4: se puede vivir un tiempo sin comida		
3	Veinte metros de cuerda de nylon			6: trasladarse sobre terreno irregular, atar, trepar etc.		
4	Un paracaídas de seda de nylon			8: acarrear		
5	Una estufa portátil			13: la cara iluminada de la luna está caliente		

6	Diez pistolas del calibre 45			11: algo útiles para propulsión		
7	Una caja de leche en polvo			12: necesita agua		
8	Dos recipientes con 100l. de oxígeno			1: básico y vital. No hay aire en la luna		
9	Un mapa de estrellas de la constelación lunar; el cielo visto desde la luna			3: necesario para orientarse		
10	Una barca inflable de salvamento			9: cierto valor para protegerse o llevar cosas		
11	Una brújula			14: campo magnético lunar, diferente al terrestre		
12	25 l. de agua potable			2: muy importante. No se puede vivir mucho tiempo sin agua		

13	Tres cohetes de señales luminosas			10: no hay oxígeno		
14	Un botiquín de primeros auxilios			7: puede ser necesario		
15	Un aparato de radio FM			5: importante para establecer comunicación		

ANEXO VIII

EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

IN CRESCENDO	
Fecha:	Hora:
Nº de actividad:	Artista:

FICHA DE OBSERVACIÓN

Instrucciones: Esta información permite conocer la evolución y funcionalidad de los aspectos más específicos de las sesiones. Se puntuará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala de valores, (1) Alcance, (2) En proceso, (3) No alcance. Además habrá una casilla para resaltar alguna observación tanto específica como general.

- ITEMS GENERALES

CRITERIOS/INDICADORES	ALCANCE 😊	EN PROCESO 😐	NO ALCANCE 😞	OBSERVACIONES
Escucha activa				
Comprensión de las actividades				
Participación aceptable/alta				
Respeto hacia los maestros/artistas				
Respeto hacia los compañeros.				
Ayuda entre los miembros del grupo				
Atención sostenida a lo largo de la sesión				
Interacción y comunicación				
Muestra de creatividad				
Relajación y soltura				
Diversión y disfrute durante la sesión				
Buen clima				
Interacción espontánea entre los participantes de ambas instituciones				

Alumnos que destacan positivamente por su participación y realización correcta de las actividades, y especificación:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Alumnos que tienen mayor dificultad a la hora de la participación y realización correcta de las actividades, y especificación:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Alumnos con mayor timidez (recordatorio para animarles a la participación en sesiones posteriores):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO IX

Objetivos a trabajar: (valorar del 1 al 4 el grado de consecución de los objetivos, e indicar la/s actividad/es con las que se ha trabajado)

OBJETIVO	GRADO DE CONSECUCIÓN	ACTIVIDAD/ES CON LA/S QUE SE TRABAJA
Introducir a los participantes en las diferentes dinámicas.		
Conseguir que los participantes disfruten de estas dinámicas.		

Lograr una participación en las dinámicas por parte de todos los participantes.		
Hacer ver a los participantes que tienen más aspectos en común entre ellos que los que ellos mismos piensan		
Conseguir que tanto los alumnos del Instituto, como los del Conservatorio comiencen a establecer lazos de confianza, que pudieran avanzar a amistad.		

OBSERVACIONES:

Objetivos con menor grado de consecución, y propuesta de mejora para el próximo curso, o modificación del objetivo:

OBJETIVO	PROPUESTA DE MEJORA/ MODIFICACIÓN

OBSERVACIONES ALUMNOS CON MEJOR RENDIMIENTO, PARTICIPACIÓN Y CREATIVIDAD:

.....

.....

.....

.....

OBSERVACIONES ALUMNOS CON MAYORES DIFICULTADES EN CUANTO A RENDIMIENTO, PARTICIPACIÓN Y CREATIVIDAD, PROPUESTAS PARA TRABAJAR CON ELLOS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO X

IN CRESCENDO		
Fecha:		Alumno:
ARTISTA	ACTIVIDAD FAVORITA	OBSERVACIONES DE LA ACTITUD/ PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS DINÁMICAS DEL ARTISTA

Realiza una pequeña valoración general acerca de los diferentes juegos y dinámicas realizados a lo largo del curso. ¿Qué te gustaría que hubiera sido diferente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Realiza una pequeña valoración sobre cómo ha sido la evolución de la relación con tus compañeros del IES/Conservatorio.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....