



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster de Profesor en Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanzas de Idiomas

La improvisación musical para el desarrollo de la gestión emocional en Educación Secundaria Obligatoria

Carolina Manrique de Arriba

Tutora: Dra. Inés María Monreal Guerrero

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal

Curso: 2022-2023

AGRADECIMIENTOS

En estos, mis primeros agradecimientos escritos en un trabajo académico, me gustaría dedicar una especial mención a Inés por la dedicación concedida, las oportunidades de aprendizaje ofrecidas y los conocimientos compartidos, pero sobre todo por el apoyo, la energía y el cariño regalado. Sin ti, este trabajo no habría sido posible y, en cuyo caso, no habría sido lo mismo.

A Carmen por la confianza depositada durante el periodo de prácticas, orientarme en la realidad del aula y compartir tus experiencias; siempre con una sonrisa. Tu actitud docente es un ejemplo que seguir.

A mi padre por impulsarme a adentrarme en el maravilloso mundo de la educación y a ti, mamá, por ser el faro que me ilumina en cada camino que decido explorar.

A mis hermanos, Ángel y Jorge, por ayudarme a lidiar con mis emociones y a Andrés por confiar en mí cada día, y porque ¡mientras el burro siga caminando, la carga se va acomodando!

A Jesús, gracias por ser el primero que vio en mí la profesora que espero ser, porque como me dijiste hace 17 años: si consigo llegar, aunque sea a uno de mis alumnos, habrá merecido la pena.

RESÚMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) aborda la improvisación como instrumento de enseñanza-aprendizaje y potenciador de las competencias en materia de gestión emocional en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se articula bajo un estudio exploratorio que ha comenzado un bosquejo bibliográfico sobre las diferentes temáticas para el diseño y puesta en marcha de una situación de aprendizaje, cuyo eje vertebrador es la improvisación musical –y verbal mediante el debate–, en dos grupos de estudiantes del segundo curso de un Instituto de educación secundaria (IES) en Valladolid durante el período de prácticas para la obtención del título al que se opta con la elaboración de este TFM. Finalmente, se concluye con la idoneidad de la improvisación musical como herramienta creativa, de exploración y aplicación de conocimiento donde el alumnado puede identificar oportunidades de desarrollo personal, social y profesional.

Palabras clave: improvisación musical, improvisación musical en educación secundaria, gestión emocional, educación secundaria, educación emocional.

ABSTRACT

The present final Master's degree work (FMDW) trackles improvisation as a way of teaching-learning and as an enhancer of emotional management's skills at music's class of secondary education. It's constructed under an exploratory study which has begun a bibliographic scheme about differents themes for planning and implementing of a learning situation, whose main point is musician improvisation –and verbal by discussion–, in two students' group of second year from a secondary school in Valladolid during practicum for obtaining the qualification which I aim to by developing this FMDW. Finally, this work concludes the suitability from musician improvisation as a creative learning tool which students can use to identify personal, social and professional development opportunities.

Key words: musician improvisation, musician improvisation in Secondary School, emotional management, Secondary Educación, emotional education.

“El primitivo acto de hacer música existe desde el momento en el que el individuo no instruido obedece al impulso de sacar sus sentimientos”

-Lindsay Jordan Wright-

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
Justificación del Tema	13
Hipótesis y Objetivos.....	15
Metodología.....	16
Estado de la Cuestión	18
MARCO TEÓRICO.....	21
CAPÍTULO 1. EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN EMOCIONAL EN EL AULA	21
1.1. Las Competencias en Gestión Emocional	23
1.2. El Desarrollo Emocional en el Adolescente: Autoconcepto y Autoestima.....	25
1.3. Influencia de la Gestión Emocional en el Ámbito Educativo	27
1.4. La Gestión Emocional en Educación Musical.....	32
CAPÍTULO 2. LA IMPROVISACIÓN MUSICAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	33
2.1. Concepto de Improvisación	33
2.2. La Improvisación y las Corrientes Pedagógicas Musicales.....	37
2.3. La Improvisación en el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León.....	39
2.3.1. El Currículo General.....	39
2.3.2. La Educación Musical	41
2.3.3. El Segundo Curso de Educación Secundaria Obligatoria	42
2.4. La Improvisación como Instrumento de Enseñanza-Aprendizaje	42
MARCO EMPÍRICO.....	46
CAPÍTULO 3: ESTUDIO EXPLORATORIO.....	46
3.1. Presentación de la Propuesta	46
3.2. Contexto.....	47
3.3. Fundamentación Curricular	48
3.3.1. Objetivos de la Etapa.....	48
3.3.2. Competencias Clave	49

	10
3.3.3. Competencias Específicas	50
3.3.4. Contenidos	51
3.3.5. Criterios de Evaluación	52
3.3.6. Metodología Didáctica	53
3.4. Desarrollo de la Intervención	57
3.4.1. Programación de las Actividades	57
3.4.2. Cronograma y Organización del Tiempo	58
3.4.3. Organización del Alumnado y del Espacio	59
3.5. Atención a la Diversidad	59
3.6. Proceso de Evaluación.....	60
3.7. Análisis de los Resultados	62
3.7.1. Consecución de las Competencias Específicas	62
3.7.2. Consecución de las Competencias en Gestión Emocional	64
3.8. Propuestas de Mejora y Orientaciones para Aplicaciones Futuras...	67
CONCLUSIONES	68
REFERENCIAS	71
APÉNDICES	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados presentados de modo longitudinal sobre la predisposición media de los alumnos al iniciar y finalizar cada sesión	64
Figura 2. Resultados presentados de modo longitudinal sobre la predisposición media de los alumnos al iniciar y finalizar cada sesión	65
Figura 3 Medias de los resultados obtenidos en el cansancio	66
Figura 4. Medias de los resultados obtenidos en la concentración.....	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Materias vinculadas a los descriptores operativos que se relacionan con la expresión y la creatividad en secundaria. Elaboración propia a partir del Decreto 39/2022	40
Tabla 2. Planificación de las sesiones y actividades secuenciadas.....	58

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1. Tabla de correspondencia curricular de la situación de aprendizaje a partir del Decreto 39/2022.....	81
Apéndice 2. Desarrollo de actividades. Métodos, organización y materiales	82
Apéndice 3. Descripción de las sesiones	83
Apéndice 4. Escala de actitudes. Círculo de autoevaluación.....	88
Apéndice 5. Reflexiones. Cuestionarios finales	89
Apéndice 6. Cuestionarios con adaptación metodológica	92
Apéndice 7. Indicadores de logro vinculados a los criterios de evaluación	95
Apéndice 8. Escala de observación competencial	96
Apéndice 9. Guía de observación. Registro anecdótico diario	97
Apéndice 10. Evaluación de la situación de aprendizaje.....	98
Apéndice 11. Resultados medios de las escalas de autoevaluación del alumnado.....	100

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se desarrolla a continuación indaga en la práctica de la improvisación como objeto de estudio e instrumento de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), visibilizando la importancia de atender al desarrollo de la gestión emocional del alumnado desde los agentes que conforman el sistema educativo, así como las posibilidades que ofrece la improvisación musical como recurso educativo.

En esta introducción se boceta la visión general del estudio para su justificación, se concretan los objetivos que persigue y la hipótesis sobre la que se apoya. Seguidamente, se comenta la metodología que ha guiado el diseño y desarrollo del trabajo, mencionándose sus puntos débiles y fuertes, y se realiza un breve análisis del estado de la cuestión. Más tarde, se presenta una breve fundamentación teórica sobre los temas principales que se abordan, dedicando un primer capítulo a la improvisación y un segundo a la gestión emocional en el aula. Posteriormente, se presenta y detalla una situación de aprendizaje vertebrada en la improvisación junto al análisis de las informaciones recopiladas durante la intervención que se ha llevado a cabo en un instituto de ESO de Valladolid, constituyendo el marco empírico. Por último, se presentan las conclusiones junto a las posibles vías de continuación y mejoras del trabajo.

Justificación del Tema

La importancia del desarrollo de las competencias para la gestión emocional queda ratificada por la amplia literatura sobre la educación emocional, la construcción del autoconcepto y de la autoestima, entre otros, así como por la inclusión de estas competencias en la Ley Orgánica 3/2020, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2002, de Educación (LOMLOE). A su vez, el Decreto 39/2022 circunscrito a esta Ley señala que el fin de la ESO es que el alumnado adquiera los elementos culturales básicos, con mención especial a sus aspectos humanístico y artístico, contribuyendo además a la identificación y establecimiento de vínculos compartidos y fomentando una actitud de interés, respeto y compromiso.

En contraposición a este escenario teórico y normativo, las experiencias formativas de la autora y las informaciones manejadas a lo largo de diferentes asignaturas del Máster en Profesor de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de

la Universidad de Valladolid, nos hacen pensar que existen carencias en materia de autocontrol y gestión emocional entre los adolescentes, perceptible en las aulas de la ESO, y por tanto, surgiendo la cuestión de si realmente se está abordando y poniendo en práctica una educación emocional ajustada a las necesidades de los alumnos, especialmente determinante en la adolescencia, o si la impronta de la educación académica tradicional continúa presente en nuestro sistema educativo. De este modo, estas motivaciones se justifican, por un lado, a partir de las necesidades advertidas entre el alumnado de segundo de la ESO de un centro de Valladolid durante el período de prácticas de la autora para la obtención de la titulación a la que también se postula con este trabajo. Por otro, los datos que emanan del Instituto Nacional de Estadística en 2020 respecto al estado emocional de los adolescentes refutan esta problemática, agravada especialmente desde la pandemia del Covid-19, indicando un aumento de síntomas emocionales que indiquen negativamente en la salud mental de la población española con edades entre 10 y 14 años, rango que comprende a los alumnos de este contexto (de 12 a 14 años). Los indicadores elegidos por esta institución reflejan un aumento en los problemas de conducta, en la hiperactividad y en los problemas con los compañeros, y una disminución de las conductas prosociales respecto al 2014. Así, se advierte una necesidad de fomentar la adquisición de competencias y herramientas para la gestión emocional en esta etapa de desarrollo que posibiliten que los jóvenes puedan afrontar los retos sociales que se le planten, así como como un desarrollo autónomo personal, social y profesional.

En esta línea, consideramos que el sistema educativo debe responder a las necesidades que subyacen en esta etapa y la música se convierte en un gran aliado, puesto que, el adolescente un consumidor potencial de música y está presente en su vida diaria a través de diferentes medios; plataformas musicales, *social media*, videojuegos, cine, música ambiental. Por ello, puede ser empleado como un método integrador del proceso enseñanza-aprendizaje para potenciar la adquisición de distintas competencias vinculadas con planes de acción como crear, interpretar, explorar practicando la responsabilidad y el respeto, contribuyendo a la construcción de saberes vitales.

Por este motivo, proponemos la improvisación musical como instrumento para dar respuesta a esta problemática, puesto que facilita un espacio de creatividad, autonocimiento y crecimiento autónomo en la búsqueda de la competencia emprendedora, así como la adquisición de herramientas para la autogestión emocional a través de situaciones de aprendizaje en las que el alumnado tenga la oportunidad de

explorar su autoconcepto y alcanzar una autoestima óptima, tan necesario en este período transformativo y evolutivo de la adolescencia.

De otra parte, la elección de su temática parte del interés profesional y personal de la autora por comprender y visibilizar las potencialidades que ofrece la improvisación como recurso práctico para el desarrollo de las competencias en materia de gestión emocional en el aula de música. De igual modo, el diseño de la situación de aprendizaje que se desarrolla más adelante nace como respuesta a las necesidades advertidas en el aula de música de este contexto.

Por último, con este trabajo se pretende contribuir a los estudios sobre las posibilidades de la improvisación en el desarrollo de la gestión emocional de los alumnos de la ESO, poniendo en valor tanto esta técnica como instrumento de enseñanza-aprendizaje, como la necesidad de atender la educación en gestión emocional del alumnado mediante la actuación en las aulas.

Hipótesis y Objetivos

En concordancia con los fines del sistema educativo, la adquisición de competencias en gestión emocional toma gran importancia en el desarrollo integral y autónomo del individuo, especialmente en una actualidad pospandémica donde los adolescentes además han tenido que afrontar los cambios propios de la etapa de desarrollo que les corresponde. Consecuentemente, este trabajo parte de la hipótesis de que los alumnos de la ESO no poseen las herramientas suficientes para su autorregulación emocional, ante lo que el ámbito educativo debe dar respuesta. En consecuencia, se propone abordar esta cuestión desde la improvisación por su idoneidad como técnica que fomenta el desarrollo de estas competencias en el aula música para, seguidamente, conocer en qué medida esta problemática se acepta o rechaza en el contexto concreto del trabajo de campo.

Como objetivo principal, se pretenden conocer las potencialidades educativas de la improvisación musical en el desarrollo autónomo de la gestión emocional como instrumento de enseñanza-aprendizaje integral en la ESO, vinculadas a la competencia personal, social y aprender a aprender, así como al resto de los elementos transversales de las competencias clave señaladas por el Decreto 39/2022.

Para abordar el objetivo general se plantea la consecución de los siguientes específicos:

- Profundizar en las potencialidades de la improvisación musical como recurso pedagógico en ESO.
- Diseñar y ejecutar una situación de aprendizaje centrada en la improvisación como vehículo para trabajar la gestión emocional.
- Investigar a través de una revisión de la literatura científica sobre las necesidades en materia de gestión emocional que acaecen en la adolescencia y la improvisación como instrumento de enseñanza-aprendizaje en la ESO.

Metodología

Con el fin de realizar un trabajo de calidad y siguiendo a Jorrín, Fontana y Rubia (2021) se han llevado a cabo dos procesos de investigación paralelos vinculando teoría y práctica, desarrollando una aproximación teórica y un trabajo de campo experiencial que permitiera conocer en qué medida la improvisación musical puede responder a la cuestión que se plantea en este contexto concreto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Por consiguiente, el diseño de la investigación se ha circunscrito a una ruta metodológica de investigación mixta, trabajando desde un enfoque o prisma teórico-empírico constructivista, concluyendo en un estudio exploratorio en torno a la improvisación musical y el desarrollo de competencias para la gestión emocional del adolescente.

Consecuentemente, se han empleado métodos y técnicas propias de las metodologías cualitativa y cuantitativa en la recogida de la información, desarrollándose de forma conjunta a lo largo del estudio y que se describen en el proceso de evaluación de la situación de aprendizaje. Por un lado, se ha empleado el método descriptivo a través de cuestionarios de respuesta abierta, semiconstruida y construida, a completar por los alumnos al finalizar cada encuentro para la evaluación del proceso, una escala de aptitudes para la autoevaluación del diciente y una guía de observación estructurada para reflejar la consecución de las competencias específicas de los alumnos. Por otro lado, como técnicas e instrumentos naturales de recogida de información del método etnográfico, se señalan la observación participante y la observación de campos junto a la una guía de observación, que asume las funciones de diario de la investigadora y registro anecdótico de la situación de aprendizaje. Además, esta metodología se ha desarrollado en varias fases consecutivas: una reflexión inicial, la revisión bibliográfica tomando

elementos de la metodología prisma y el planteamiento de estudio, el diseño de la situación de aprendizaje, la puesta en marcha de la intervención y el análisis y discusión de los datos obtenidos.

El procedimiento de investigación, por tanto, ha consistido en un acercamiento inicial a las necesidades que subyacen en las aulas de música de la ESO. Seguidamente se ha llevado a cabo la revisión bibliográfica sobre las diferentes cuestiones que se abordan a lo largo del trabajo, paralela a la observación no participante inicial en el trabajo de campo. Así, se ha realizado una valoración diagnóstica de las necesidades a abordar en este contexto, observando carencias en las competencias relativas a la gestión emocional del alumnado. Posteriormente y en base a esta evaluación inicial, se ha vertebrado el diseño de una situación de aprendizaje con el fin de conocer la influencia de las técnicas de improvisación en el desarrollo de las denominadas competencias transversales por la LOMLOE, especialmente en lo relativo al autoconcepto y la autoestima como constructos de la personalidad, que están vinculadas directamente con la gestión emocional. Más tarde, la situación de aprendizaje ha sido ejecutada en un centro público de la ESO de Valladolid y se ha procedido al análisis de la información recopilada a lo largo de todo el proceso para comentarlos en las conclusiones en relación a los objetivos planteados.

Conforme a lo expuesto, las fuentes documentales de las que nos hemos nutrido para la elaboración de este texto han consistido, por un lado, en bibliografía generalista sobre pedagogía musical, diccionarios especializados y trabajos específicos existentes en los ámbitos de las ciencias y prácticas educativas como fuentes secundarias para conocer los antecedentes y el estado de la cuestión. Por su parte, las bases de datos y motores de búsqueda empleados han sido *REBIUN*, *Recolecta*, *Redacyl.org*, *Teseo*, *Scielo*, *Dialnet* y *Google Scholar* como buscador académico que, a su vez, han remitido a repositorios y catálogos dependientes de instituciones educativas superiores que también han sido consultados. Por otro lado, las informaciones derivadas de la experienciación del trabajo empírico constituyen las fuentes de información primarias.

Finalmente, el análisis de los datos recopilados ha supuesto uno de los principales desafíos de este trabajo, planteando limitaciones porque “el estudio del cambio social es muy complejo” (Díaz y Giráldez, 2013, p.26). Por este motivo, la discusión se basa en la descripción de las informaciones recopiladas y se complementa con otras investigaciones

nacionales que, parcialmente, coinciden con los datos que arroja el presente trabajo de final del máster (TFM).

También, se ha considerado que la interpretación de los resultados está condicionada por la toma de decisiones de la posición investigativa de la autora, así como su propia percepción de la información, determinantes en todas las fases del trabajo (Jorrín, Fontana y Rubia, 2021). Por este emotivo, la situación de aprendizaje se ha desarrollado en dos grupos del mismo curso de este centro escolar, suponiendo un total de 41 alumnos, y así favorecer una orientación lo más objetiva posible.

Estado de la Cuestión

Para esbozar una aproximación al estado de la cuestión es necesario realizar un bosquejo bibliográfico referente a las temáticas que se abordan en este trabajo, comentando los autores y líneas de estudio que se han elegido como más relevantes. Así, siguiendo este orden se centran, por un lado, en la gestión emocional, cómo se construye el estudio sobre la “inteligencia emocional” (IE) y las competencias para autogestión y su inclusión en el ámbito educativo, y por otro, en la improvisación musical como recurso expresivo y creativo, su importancia en el ámbito educativo y sus potencialidades como instrumento de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la mente humana y la inteligencia ha gozado de un interés creciente, especialmente desde el siglo precedente, dando lugar a una proliferación de literatura al respecto.

En lo que respecta al desarrollo de este trabajo, resulta de especial interés el trabajo que realiza Goleman (1996) sobre la *Inteligencia Emocional* para adentrarnos en este término y comprender a qué nos referimos cuando hablamos de gestión y competencias emocionales. Además, no sólo su contenido sobre esta materia es de gran relevancia, sino que también se ha considerado oportuno tomar como fuente su edición número 78 (2010) por el análisis que el autor realiza de su propio trabajo una vez conocida su repercusión. Igualmente, cabe hacer mención a la última reformulación de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987) ampliada en respuesta a las necesidades que presenta el siglo XXI (2001). Estos trabajos, junto a otros, nos aportan una visión de la importancia que posee la educación emocional y su necesaria atención en las aulas.

Respecto a este último aspecto, Gallego y Gallego (2004) elaboran lo que podemos considerar un manual con el que pretenden ofrecer una herramienta a los docentes para educar en IE en el aula y contribuir a su estudio, poniendo en valor la importancia de actualizar el currículo paralelamente a los avances teóricos. Otro texto de referencia en este ámbito y de mayor actualidad es el de Gallardo, Gallardo y Gallardo (2021), quienes aportan unas bases conceptuales de las emociones y esbozan un corpus teórico sobre la educación emocional, clasificando las diferentes teorías existentes y su contribución al aprendizaje.

Refutada la importancia de las competencias para la autogestión o control emocional, especialmente en la adolescencia por ser una etapa marcada por la transformación como explica Gaete (2015), Pérez Payarols (2021) o Delva (1994), se torna necesaria su atención, surgiendo diferentes propuestas de intervención con enfoques diversos y ámbitos de aplicabilidad variables como es el ejemplo de INTEMO que, de modo práctico, se dirige a niños y adolescentes centrándose en el aprendizaje a partir del desarrollo de la percepción, la expresión, comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Además, junto a este estado de la cuestión, se considera interesante señalar que la importancia de la gestión emocional ha contribuido a que en la actualidad contemos con un crisol de enfoques y métodos para su promoción, más allá del ámbito educativo, como por ejemplo, la clásica terapia cognitivo-conductual dirigida a romper o reestructurar patrones de pensamiento, la Psicología positiva que defiende que el ser humano es capaz de desarrollarse “cuando nos sentimos satisfechos con nuestros logros y con cómo somos” (p.39), donde el autoconocimiento toma gran importancia del autoconocimiento para actuar de modo adecuado a partir de la propia observación (García y Martínez, 2023) o la musicoterapia, que emplea “las experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan a través de ellas como fuerzas dinámicas de cambio” (Bruscia, 1998, p.8).

De modo contrario a este crecimiento multidisciplinar, la proliferación de estudios empíricos en la materia continúa en una aparente fase de crecimiento, con una menor presencia de trabajos se desarrollan en la ESO respecto a los que abordan las edades tempranas o la gestión emocional en el docente.

Con respecto a la improvisación musical, desde la investigación nos resultó necesario indagar sobre el concepto de “improvisación”, para cuyo trabajo ha sido de gran relevancia la monografía de Alcalá-Galiano (2007). Este trabajo muestra el lugar

inestable que ha ocupado la improvisación musical a lo largo de la historia, fundamental en las formas de creación musical de la Edad Media y algunos géneros de música popular-urbana y determinante en la transmisión musical no escrita, pero relegada por la perfección de la interpretación de la partitura del clasicismo. Igualmente, se señala entre las fuentes de información fundamentales a Hemsy de Gainza (1983) y *La improvisación musical*, quien aporta una fundamentación de la improvisación musical, detalla su práctica como técnica pedagógica y ofreciendo unas pautas para su análisis. No obstante, se considera que, si bien este trabajo es relevante por su contribución al desarrollo del estudio de esta técnica, actualmente sugiere una revisión y actualización. También, se han comentado obras como la de Gaslini (1976) y diferentes diccionarios técnicos para conocer sus connotaciones en diferentes épocas y contextos.

De igual manera, advertimos un papel prioritario de esta técnica dentro de las principales teorías pedagógicas gracias los trabajos de pedagogos como Llongueras (1920), Díaz y Giráldez (2007; 2013) o Hemsy de Gainza (1977), y otros especialistas del diferentes esferas del estudio musical como Cartón y Gallardo (1994), Lago y Belmonte (2012) o Mariano Betés (2000), entre otros.

Después del análisis de estos trabajos advertimos que, a pesar de que la literatura existente referente al objeto de este estudio es amplia, las investigaciones desde la neurociencia específicas a la improvisación musical son poco numerosas (Abraham y Justel, 2015) o al menos en comparación con las potencialidades que defienden los trabajos que se han elegido para su comentario en la fundamentación teórica por su especificidad. Por el contrario, los estudios encontrados sobre la improvisación en el campo de la educación musical en secundaria no son muy numerosos en comparación con los trabajos centrados en las enseñanzas artísticas. Además, estas versan sobre la práctica de esta técnica mediante la expresión corporal o el teatro, como es el ejemplo del trabajo de Valladares sobre el liderazgo empático (2021), o se especializa en la improvisación como recurso en la formación instrumental, para cuyo ejemplo destacamos el realizado por Lorenzo (2022).

Respecto a los estudios actuales de interés en este estudio, entre aquellos que han explorado o investigado los beneficios de la música en la gestión emocional y el autoconcepto, destacamos el trabajo de Rematero (2012) y, de modo especial, el elaborado por Peñalver (2010) por ofrecer un estudio sobre la improvisación como recurso pedagógico en secundaria y la educación en valores.

Por último, el diseño metodológico del presente estudio se ha nutrido de estudios actuales sobre las metodologías en investigación y en investigación educativa, motivo por el cual nos hemos servido del manual propuesto por Bisquerra (2009) que arroja un estado de la cuestión sobre la investigación educativa y sus principales métodos y técnicas. Por su parte, el boceto de la ruta de investigación ha sido elaborado a partir del texto de Hernández-Sampieri (2018), por considerarse un título de referencia en cualquier labor investigadora por su claridad y sus numerosas ejemplificaciones.

Asimismo, la elección de desarrollar este trabajo bajo una metodología teórico-experiencial parte del conocimiento de las aportaciones de Jorrín (2021), quien estima indispensable esta combinación y que previamente había propuesto un modelo de evaluación receptivo centrado en el evaluando y la práctica en el contexto social *Evaluand-oriented Responsive Evaluation Model* (EREM) que el autor incluye dentro de la “cuarta generación en la evaluación”, conjugando los métodos de Greene y Stake, entre otros (Jorrín, 2009). Además, para la evaluación se han tomado en consideración las indicaciones comentadas por Stake y la importancia de la comprensión de las cualidades del entorno y las habilidades de la autora en los procesos interpretativos (2010).

Finalmente, la normativa educativa autonómica ha supuesto un recurso imprescindible por servir de base para la fundamentación curricular sobre la que se concreta la situación de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL DESARROLLO DE LA GESTIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

En una revisión de la literatura sobre gestión emocional, no encontramos en el campo de la de la inteligencia, cuyas corrientes de pensamiento han ido estudiando su constitución y vislumbrando diferentes elementos, áreas o competencias paulatinamente. A lo largo de este proceso, asistimos a una diferenciación entre “cociente intelectual” (CI) como aquellas capacidades cuyo desarrollo es limitado, y el cociente de la IE como las competencias adquiridas a partir de la experiencia y, por tanto, susceptible de desarrollarse a lo largo del ciclo vital; en palabras de Gallego y Gallego (2004, p.17) “a lo largo de toda la infancia, los comportamientos emocionales recurrentes se convierten

en hábitos de gestión emocional. Todo ello irá configurando los elementos que influirán en su IE”.

Avanzados los años setenta, la inteligencia comenzó a considerarse un conjunto de capacidades mentales adquiridas o mecanismos que llevan a la toma de decisiones y la resolución de problemas, marco que coincide con la diferenciación de James Williams entre cerebro y pensamiento en *Principles of Psychology* (1890) y que condujo al nacimiento de la concepción de la psicología moderna o la psicología como ciencia bajo diferentes corrientes de pensamiento. La investigación previa a este escenario situaba en el centro al genético CI como indicador de la excelencia y medida de las capacidades humanas hasta la llegada de una nueva noción de los factores influyentes en el éxito, rompiendo una concepción unitaria de inteligencia y ampliando el rango de estudio con la inclusión de otros campos científicos como la neurociencia afectiva (Goleman, 2010).

Entre los antecedentes de autores que rompen la unidad de la mente humana también debemos señalar dos teorías han repercutido en la ampliación de los cauces de la psicología moderna. Por un lado, Gardner y su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1983) sobre la existencia de inteligencias independientes que conforman la inteligencia del individuo y necesitan de la experiencia –entre las que se encuentra la musical–, que más tarde reformulará en el contexto del siglo XXI, ampliando el número de estas capacidades (Gardner, 2001). Igualmente, se debe mencionar la división del CI por la Teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg (1988), quien la considera que la inteligencia son las capacidades para adaptarse y tomar decisiones, pero esto debe darse de modo consciente. Así, el grado de las capacidades no sería suficiente, sino que, esta consciencia pasa por saber qué, cómo y por qué se ejecuta una acción, necesitando así de un proceso de análisis y selección de la respuesta. De este modo, divide la inteligencia tres subáreas: analítica o competencial, práctica o contextual y creativa o experiencial.

Asimismo, podemos considerar que los precursores de esta nueva ciencia tal y como la conocemos hoy son Mayer y Salovey (1990), quienes realizan lo que parece un primer esbozo del concepto de IE clasificándola en la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y la regulación emocionales (Goleman, 2010). Además, dio lugar al desarrollo del *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), adaptado en 2009 al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, no obstante, la atribución de su artificio se la adjudican a Daniel Goleman. Conocedor del trabajo de Salovey y Mayer, este autor explora el impacto de las

emociones en el desarrollo del individuo en su obra *Emotional intelligence* (1990), cambiando el método de estudio, puesto que, en lugar de remitirse al éxito y sus factores, se centra en el desarrollo de la inteligencia emocional para alcanzar el éxito y un mayor grado de felicidad. A partir de este momento, comenzó su obstinado trabajo por transmitir este concepto a nivel global. Así, su repercusión ha llevado al nacimiento del concepto de “cociente emocional” por otras culturas y al desarrollo de los proyectos educativos basados en los programas de *Social and Emotional Learning* (SEL) en Estados Unidos y CASEL de educación social y emocional en España, y propuestas similares como el Laboratorio de las Emociones de la Universidad de Málaga o los programas para niños y adolescentes de GROP (*Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) cuyas portaciones son presentadas por García, Gomis, Ros y Filella (2020). Además de las repercusiones positivas –desde el ámbito laboral hasta su inclusión en el ámbito educativo– en el avance de esta ciencia, su obra tuvo que enfrentarse a la crítica y generación de lo que años más tarde el autor consideraría mitos desafortunados e interpretaciones erróneas, que trata de despejar en su septuagésima edición (2010).

1.1. Las Competencias en Gestión Emocional

En el cometido de este trabajo se estima necesario conocer las diferencias que entre IE y competencia emocional, así como los últimos estadios evolutivos de estos conceptos.

La inteligencia emocional ha sido definida por varios autores de modos diversos como el uso inteligente de las emociones (Weisinger, 1998), el potencial biopsicológico para resolver problemas (Gardner, 1993), la habilidad para procesar la información emocional (Mayer y Cob, 2009) las capacidades, competencias y habilidades no cognitivas (Bar-On, 1997) de, entre las cuales, partimos de la propuesta por Goleman para adentrarnos en el concepto de gestión emocional como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1996, p. 98).

La relevancia de Goleman (2010) en este trabajo reside principalmente en la introducción del concepto de “gestión” de la respuesta frente a los estímulos como competencia, es decir, el manejo de la emoción como reacción fisiológica inmediata al pensamiento. El autor estima que la IE es el conjunto de herramientas que permiten la

adaptabilidad a los cambios definiéndolas como capacidades para reconocer y gestionar nuestras respuestas. Entre estas capacidades destaca la autorregulación emocional y la empatía como competencias decisivas (p.16) que, junto a la autoconciencia, la motivación y la habilidad social, constituyen las cinco dimensiones de la IE. De este modo, Goleman diferencia entre inteligencia emocional como los rudimentos y la competencia emocional como el grado de dominio de estas habilidades (p.19). Además, el nivel de dependencia entre ambos subyace en que los útiles son necesarios, pero no suficientes para adquirir la competencia, por tanto, del mismo modo que Sternberg, reseña la importancia de la aplicación de las capacidades para su desarrollo. Igualmente, esta necesidad de la experiencia ha sido descrita por William James como elemento que constituye la conciencia y desarrolla la teoría del funcionalismo en la que explora la atención, la memoria, la emoción y la conciencia (1945, como se citó en Catriel, 2013).

De acuerdo con este contexto, parece haber más o menos consenso sobre la concepción de la inteligencia emocional como un conjunto de herramientas o capacidades, sin embargo, no parece haber una opinión inamovible sobre cuáles son esos principios, coexistiendo diferentes modelos sobre inteligencia emocional: de habilidades, mixtos y otros (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

En esta misma línea de pensamiento, Bar-On (1997) nos habla de inteligencia social, definiéndola como aquellas capacidades para guiar nuestras acciones y pensamientos a partir del reconocimiento de las emociones propias y las del otro. Consecuentemente, elabora un modelo de evaluación de la IE y sus componentes socioemocionales a partir de diversas escalas destinadas a evaluar las competencias intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, del manejo del estrés y del estado de ánimo general como indicadores, para obtener un índice de IE total.

También, resulta interesante señalar a García-Fernández y Giménez-Mas (2010) que proponen un modelo integrador clasificando estas habilidades en las dimensiones endógenas o internas y exógenas o externas, reafirmado su hipótesis en las conclusiones de su estudio. Subsiguientemente, en la primera dimensión se encuentra la responsabilidad, el sentido común, la voluntad y la capacidad de aprender y, en el segundo caso establecen, la habilidad de crear modelos mentales, la persuasión, la capacidad para adaptarse al entorno, la empatía y las capacidades para relacionarse.

Por último, se señala el trabajo de Gallego y Gallego (2010) centrado en cómo educar en inteligencia emocional en el aula. Los autores desarrollan el concepto de IE y

proponen una pautas para su educación diferenciando los factores influyentes en este proceso en relación con uno mismo y con el entorno, reafirmando así la implicación de la identificación y la importancia del reconocimiento emocional propio y del otro para su gestión o hacer.

De este modo, a modo de concluir, son varios los autores que parecen estimar indispensable desarrollar las capacidades de identificación y reconocimiento de las emociones para promover una gestión emocional que potencie el desarrollo integral del individuo desde la infancia y espacialmente en la adolescencia.

1.2. El Desarrollo Emocional en el Adolescente: Autoconcepto y Autoestima.

El fenómeno de la adolescencia es un objeto de estudio complejo cuya definición y delimitación necesitaría de un trabajo mas amplio y específico. En esta ocasión se sigue como ejemplo la obra de Pérez Payarols (2021) que define la adolescencia como una etapa de crecimiento físico, cognitivo y emocional sin precedentes y la describe como un período intenso de aprendizaje, desarrollo, sentimientos y búsqueda de novedad, donde “se producen cambios sustanciales en las funciones y estructuras cerebrales que nos explican muchos de sus comportamientos y que serán altamente importantes para un desarrollo de la identidad y autonomía personal” (p.9), dando lugar a una reorganización estructural. Consecuentemente, se afianzan las conexiones que integran el cerebro racional y emocional bajo su utilidad, moldeadas a partir de las experiencias vividas y preparando al adolescente para la vida adulta (Camprodon y Dolz, en Payarols, 2021). Además, recordamos que este proceso está influenciado por condicionantes endógenos y exógenos. Consecuentemente, la búsqueda de la identidad y la autonomía, se tornar especialmente relevantes en esta etapa de cambios, donde convergen el autoconcepto y la autoestima como condicionantes que influyen en la dualidad adolescente-mundo social.

En su obra *El desarrollo humano*, Delva (1994) advierte dos preocupaciones hacia los cambios que conviven en esta etapa, la variabilidad individual de las fases y los modos de desarrollo de los adolescentes, y su preocupación por la opinión que el otro tenga de él, especialmente sus pares. Esta situación deriva en cambios importantes sobre el autoconcepto que, a pesar de no ser definitivo, necesita de una progresividad “entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro” (pp.1076-1077).

Igualmente, es una etapa de desarrollo notable de la capacidad de abstracción o generar ideas representativas de la realidad concreta entre las que, según Piaget, la denominada *reflexionante* (Piaget, 1980), es la capacidad que permite al individuo crear estructuras nuevas a partir de la reorganización de elementos extraídos de estructuras anteriores. De este modo, el pensamiento es una dinámica cognitiva permanente, influido por el contexto que lo envuelve.

En este proceso cognitivo basado en la sinapsis depende, para su comprensión, de los intereses, las motivaciones e interacciones del sujeto; la información adquiere sentidos y significados particulares, gracias a estos factores externos; de tal manera, que la interpretación del mismo fenómeno cambia en cada individuo, dependiendo de sus contextos y vivencias personales. (Páez, 2023 p.76)

Consecuentemente, se deben **adoptar** herramientas de interacción interpersonal e intrapersonal para afrontar las situaciones que puedan acaecer en pro de la convivencia y la autonomía. Todo esto, nos lleva a la importancia de desarrollar estos tipos de inteligencia que posibilitan un autoconocimiento y autogestión emocional holísticamente, correspondiendo con las inteligencias múltiples de Gardner (1983). De tal modo, advertida la influencia del autoconcepto y la autoestima en el desarrollo emocional, resulta imprescindible el comentario de ambos conceptos.

A la hora de definir estos términos, encontramos dos conceptos diferentes referidos a un hecho concreto, el conocimiento y valoración que el individuo posee sobre sí mismo, pero cuya delimitación continúa siendo objeto de debate en la actualidad (García, y Musitu, 2014). Además, autores como González-Pienada, Nuñez, González-Pumariiega y García (1997) o Santrock (2002) también diferencian la autovalía o autoimagen para su comentario por influir en la confianza del individuo.

Del igual modo, en un intento de definirlos, es necesario hacer referencia a las dos corrientes generales de pensamiento que surgen en este empeño, por un lado, la consideración de su unidimensionalidad, donde los conceptos abordan aspectos globales y, por otro, son entendidos como un concepto multidimensional y jerárquico, explicado por March, Herbert W. y Craven, Rhonda G. (2006). En este último trabajo, los autores realizan una taxonomía del autoconcepto, diferenciando una dimensión académica y otra no académica dentro del autoconcepto general, y cada una de ellas consta de subáreas que

son evaluadas a partir del comportamiento adaptado en situaciones concretas; que en el caso de esta última son la social, la emocional y, la recientemente añadida, física (p.37).

En la elaboración de este trabajo, se considera que efectivamente, el autoconcepto es un término que abarca a diferentes aspectos personales y supone la representación que hacemos de nosotros, lo que creemos que somos a partir de la propia conducta o las capacidades que poseemos. En consecuencia, ofrece la imagen de uno mismo como reflejo de la percepción que tienen sobre la realidad, un modo de interpretar la información, condicionando su respuesta ante determinadas situaciones. (Casamayor, 1998, p.74). Asimismo, la importancia de su atención reside en que es considerada uno de los “tres componentes que conforman la personalidad integral del ser humano” (González-Pineda, Nuñez, González-Pumariega y García (1997, p.272).

Por su parte la autoestima, además, es definida por el modelo propuesto por Misutu, Román y García en 1988 como el concepto que cada uno tiene de sí mismo, cuyas cualidades pueden ser valoradas y subjetivadas, afirmación que es retomada en la última edición del manual *AF-5* (Misutu, Román y Gracia, 2014). Por tanto, es el resultado del análisis, valoración e integración de la información de la experiencia y la retroalimentación del autoconcepto y la autovalía (González-Pineda, Nuñez, González-Pumariega y García (1997).

Igualmente, no es congénita del ser humano, sino experimental, es decir, se construye a lo largo del ciclo vital (Branden, 2000). Por ello, la autoestima puede considerarse como un producto del proceso madurativo de la personalidad que, además, según García y Misutu es estable y maleable al mismo tiempo y que, parafraseando a Schwalbe (1993), explican:

De ser estable en sus aspectos más nucleares y profundos, a la vez que variable en sus aspectos más dependientes del contexto. Si aceptamos que uno de los principales motivos del ser humano es la búsqueda de consistencia en sus creencias acerca de sí mismo, es fácil inferir lo altamente deseable que es para el ser humano la estabilidad del autoconcepto o de las distintas identidades que lo componen. (García y Misutu, 1999, p.12)

1.3. Influencia de la Gestión Emocional en el Ámbito Educativo

La investigación psicoeducativa advierte una correlación entre la IE y el bienestar físico, cognitivo y emocional del individuo, que tienen una incidencia sobre los niveles

ansiedad, depresión, somatización, entre otras y, por tanto, en su rendimiento. Por ello, supone un tema relevante de estudio e intervención, donde prima la importancia del aprender a gestionar las emociones, las relaciones y fomentar la contención emocional.

Extremera y Fernández-Berrocal (2013), investigadores del Laboratorio de las Emociones de la Universidad de Málaga, enumeran los efectos comprobados por los estudios empíricos de la IE en la adolescencia sobre el rendimiento académico, las relaciones sociales, las conductas agresivas y el ajuste psicológico, y establecen las relaciones sociales como uno de los retos principales de la etapa. Asimismo, ponen en valor una línea de investigación actual que estudia las diferencias personales de la IE, mediante la comprensión de los procesos emocionales en las diferentes áreas de la personalidad, y defienden que:

El desarrollo y la puesta en práctica de estas habilidades emocionales es de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente el bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del grado de inteligencia y otros rasgos de personalidad de una persona (pp.34-35).

Los autores concluyen el estudio reafirmando la necesidad de educar en habilidades emocionales y sociales a los adolescentes como una realidad que necesita de su aplicabilidad para alcanzar un impacto real. Así, el sistema educativo no sólo se convierte en un escenario idóneo para el fomento de la educación emocional, sino que requiere su atención por ser parte del proceso madurativo y formativo del alumnado y cuyas competencias contribuyen a su desarrollo integral.

Asimismo, siguiendo algunas visiones de los pedagogos la educación debe adaptarse en función de la edad o etapa madurativa y del alumno, desarrollándose a través de los sentidos (Delvan, 1994) y, por tanto, atender a las competencias que preparen al individuo a manejar estos cambios o transiciones vitales, que el sistema educativo no puede obviar.

Por su parte, Goleman explica que durante los primeros años de vida, donde la estimulación es constante, el individuo debe aprender a reconocer y conocer sus emociones para, a finalizar la educación primaria identificar las del otro y desarrollar la empatía. Seguidamente, en los años de la enseñanza media debe tener la capacidad de analizar cómo influyen las emociones en las personas e identificar motivaciones que fomenten la mejora del desempeño propio. Asimismo, en la etapa de ESO los alumnos

tienen que poseer las capacidades de escuchar, hablar de modo contributivo y resolutivo, así como negociar para alcanzar soluciones (2010, p.11), en cambio, las estadísticas consultadas por el INE, y que se comentan en la introducción del presente trabajo, indican que este proceso ideal de adquisición competencial dista de los resultados obtenidos en las encuestas orientadas a transcribir esta realidad social.

Todo ello, nos lleva a la cuestión de si la atención de las competencias en materia de gestión emocional se están abordando de modo práctico y real en el ámbito educativo o continúa presente la impronta de la educación académica tradicional en las aulas.

Por otra parte, al respecto de las variables que determinan el proceso de aprendizaje, se distinguen tres ámbitos de análisis (cognitivo, conativo y afectivo) que confluyen entre sí, dando lugar a tres dimensiones (la visión del mundo, los estilos de vida y la autoimagen o autoconcepto) y que derivan en “el sentido personal del individuo, su personalidad” (González-Piña, Núñez Pérez, Glez-Pumariega y García, 1997, p.272). De modo subsiguiente, la investigación sobre educación emocional en el ámbito educativo advierte una correlación entre salud, educación e identidad, especialmente en lo referente a la autoestima, puesto que esta última influye de manera general en todos los aspectos de la vida.

Williams puede señalarse como el primero en advertir una correlación entre la autoestima y el éxito (Enrique y Muñoz, 2014), es decir, la valoración personal de acuerdo a los éxitos o fracasos que, como se ha expuesto, es un término difícil de delimitar por la confluencia de demasiados elementos aleatorios basados en valores propios, y propone alejar las aspiraciones que no se basen en la realidad (objetivos alcanzables) e incrementar los éxitos para aumentar la autoestima (Williams 1890). Igualmente, como punto de partida en el desarrollo de la autoestima intervienen el autoconcepto y lo que a uno le gustaría llegar a ser –el yo ideal–, sin embargo, esta asociación no siempre es correlativa, puesto que gozar de un buen autoconcepto no conlleva necesariamente tener una autoestima óptima. (Casamayor, 1998). Por este motivo, es importante desarrollarlas conjuntamente, pero entendidas como independientes, es decir, sin suponer su causalidad. Este pensamiento es compartido y ampliado por la psicóloga y maestra Rosa Guitart afirmando que los fracasos y aciertos contribuyen significativamente en el desarrollo de la autoestima cuando el adolescente se adjudica la responsabilidad de las consecuencias (1998). Consecuentemente, el docente deberá fomentar la responsabilidad individual, además de crear situaciones de aprendizaje adecuadas para que el educando experimente

situaciones de éxito contribuyendo en la mejora de la autoestima y el autoconcepto, adaptando, además, las situaciones de aprendizaje al nivel de los alumnos (Romero, 1995). Goleman también relaciona las competencias emocionales con el éxito, cuyos factores intervinientes junto a la IE son la salud y la educación, y observa una correlación entre estas competencias –y el SEL– con los grados de aprendizaje, la violencia y el acoso escolar que, además, están directamente relacionados con el clima general del entorno académico.

En este momento, resulta interesante indicar que, de modo contrario, las aristas de esta línea de pensamiento dan lugar a creencias basadas en la meritocracia, donde la evaluación de las capacidades o cualidad de los alumnos en base a sus éxitos puede incidir en su autoestima al basarse en su eficacia y pudiendo eludir la variabilidad de las oportunidades con las que cuente el individuo (Enrique y Muñoz, 2014). Además, la autoestima influye directamente en la motivación hacia el aprendizaje, los modos de interacción con los agentes educativos y, en definitiva, todos lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2009).

Otros ejemplos de la trabajos que muestran la relación entre autoestima y percepción del clima escolar, pero en otras etapas educativas, es el realizado por Cava y Musitu (2001) quienes a partir del empleo de tres tipos de cuestionarios (el AF-5 propuesto por García y Musitu en 1998 para la medición de la autoestima, el Cuestionario de Clima Escolar y un cuestionario sociométrico para identificar los problemas vinculares entre iguales) refutan que la correlación de ambos es una realidad psicosocial y evidencian diferencias en la autoestima social y académica de los alumnos con problemas de integración social respecto a los compañeros. Igualmente, el trabajo de Ros, Filella, Ribes y Pérez, (2017) estima que las competencias emocionales son el mayor valor predictivo sobre el bienestar de los alumnos y afirma que un mejor manejo de las emociones, así como la autoestima, se refleja en el clima social y el rendimiento escolar.

Debido a que estos últimos estudios se especializan en la educación primaria, se podría pensar que abordan competencias que ya tienen que haberse trabajado a la llegada de la etapa secundanria, sin embargo, no por ello se debe excluir en las etapas posteriores, puesto que los cambios vitales, así como el desarrollo del individuo, son constantes. Prueba de ello es la continuación de este tipo de trabajos en etapas educativas posteriores, como es el ejemplo de Serrano y García (2010), sobre el autocontrol como competencia emocional en la etapa educativa correspondiente a los 16 a 18 años o la monografía de

Zúñiga (1999) centrada en la autoestima y la creatividad como competencia que fomentan la gestión emocional en el estudiante universitario.

Por último, enumerando alguno de los trabajos más actuales que confirman la importancia de la educación en gestión emocional en la ESO, encontramos el texto de Patiño y Carlosama (2021) que pretende establecer una estrategia para fomentar la gestión emocional de niños y adolescentes a partir de la modificación de conductas sociales y personales por conductas de protección, refutando su efectividad para el adecuado desarrollo de los adolescentes. Igualmente, cabe mencionar el programa para el desarrollo socio-emocional en relación con la ansiedad de Sánchez-Gómez, Oliver, Adelantado-Renau y Bresó (2020).

Finalmente, todos estos trabajos son reflejo de la importancia de la inclusión de la educación emocional en los currículos educativos a todos los niveles. Incluso, autores como Naranjo estiman que el desarrollo de la autoestima es el más alto de los propósitos del proceso educativo (2007), cuya importancia también es puesta en valor en este trabajo, no obstante, su valoración por parte de los agentes educativos a partir de su presencia en el currículo de la ESO es susceptible de interpretación, pero se puede advertir un interés creciente por la educación emocional en las últimas propuestas educativas.

Respecto a su presencia en los contenidos curriculares, la LOE otorga cierta importancia de la educación de la gestión emocional, puesto que señala que “las Administraciones educativas deberán disponer los medios necesarios para que el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional”, sin embargo, no es hasta la llegada de la LOMCE que menciona específicamente la educación emocional es mencionada de modo específica dentro del currículo, junto a la educación en valores. Por último, el desarrollo de la gestión emocional es un asunto en el que la LOMLOE pone especial énfasis, presentándose en todas las materias junto a la educación en valores, a pesar de que la mención a las técnicas improvisatorias en los contenidos del currículo actual de nuestra Comunidad se limita a algunas asignaturas –con una presencia sensiblemente menor respecto a su aparición como descriptor en la etapa de Bachillerato donde lo encontramos en Música, Análisis musical, Artes escénicas, Coro y técnica vocal, Historia de la música y de la danza, Lenguaje y práctica musical, Técnicas de expresión gráfico-plásticas y Educación Física–, como son las relacionadas con la materia musical (Música, Taller de Artes Escénicas, Taller de expresión musical, Taller de Artes Plásticas) y la Educación Física. Además, advertimos una preocupación real por atender a la gestión

emocional. En primer lugar, añade la formación estética y la creatividad junto a la educación emocional y la educación en valores que, además, deberán trabajarse en todas las materias como competencias o elementos transversales.

1.4. La Gestión Emocional en Educación Musical.

La música ha sido considerada a lo largo de la historia como símbolo, código, medio de comunicación, expresión, creación o realidad cultural (Andrés, 2008) con especial relevancia en el campo de las emociones, puesto que es una manifestación artística y, por tanto, puramente emocional, convirtiéndola en un medio de primer orden para la educación de la gestión emocional.

Desde la neurociencia, podemos afirmar que moviliza el sistema musculoesquelético, activa los centros de recompensa y placer del individuo y produce la estimulación de neurotransmisores –dopamina, oxitocina y endorfina–, provocando cambios en los estados anímicos y que, junto a su destacada cohesión social (Jauset, 2017), aportan numerosos beneficios en el ámbito educativo. En este campo, cabe señalar a Pirfano (2013), quien define la música como “un gran solucionador de problemas que han sido dados al hombre, gracias a su importante poder transformador” (p.20) y a Vaillancourt (2017), quien explica que presenta aspectos analíticos y globales, activando los dos hemisferios cerebrales, tomando gran relevancia en el desarrollo del individuo. Igualmente, la música

...polariza la atención del tema que se explica, aumenta el interés, crea un clima de asombro, sorpresa, ayudando a fijar en la memoria la experiencia y el tema explicado, lo impregna de afectividad, impone la disciplina de atender espontáneamente y actúa a modo de juego mental. (Poch,1999, p.628)

Retomando a Goleman (2010), las competencias emocionales se desarrollan a partir de la identificación y reconocimiento de las emociones, en uno mismo y en el otro, a través su práctica, de su expresión. Por este motivo, la improvisación como técnica de la práctica musical eminentemente expresiva suscita su idoneidad para el trabajo de las emociones en el aula.

Del mismo modo, constituye una práctica que se adapta al contexto específico del aula, que parte de los diferentes niveles de las capacidades que puedan acaecer entre el alumnado, puesto que, “no responde a un esquema rígido, [posibilitando] la integración

del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Musical y la esfera inductora de la personalidad del estudiante” (Delgado y Mederos, 2019, p.349).

En suma, la música dentro del proceso educativo se convierte en una herramienta que posibilita integrar y globalizar el mundo emocional y cognitivo, dando lugar a la transformación creativa (del Campo, 2000).

CAPÍTULO 2. LA IMPROVISACIÓN MUSICAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En este capítulo se persigue profundizar sobre el término y la acción de improvisar, comentando su presencia en algunas de las pedagogías de Educación Musical y en el currículo educativo de Castilla y León, concretamente en el segundo curso de la ESO. Seguidamente, se comentan las potencialidades que ofrece la improvisación como instrumento pedagógico de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias que señala el Decreto 39/2022. Además, debido al periodo de “entre leyes” educativas en la que nos encontramos por la derogada LOMCE y la recién implementada LOMLOE, se considera adecuado desarrollar este capítulo haciendo referencia a los tres marcos normativos.

2.1. Concepto de Improvisación

La definición del concepto improvisación, siguiendo su literalidad etimológica *improvisus* y tomando la única acepción de la Real Academia Española, es entendido como aquello que se realiza sin preparación, de pronto, sin estudio previo, pero las connotaciones que aparecen en torno a su interpretación son diversas dependiendo de su uso, contexto e interpretación.

Por un lado, su origen latino suscita una significación despectiva al sugerirse contrario a la prevención. Esto es debido a que se considera que algo improvisado, no planeado, conlleva riesgos (Molina, 2008), puesto que en el mismo proceso de improvisar tiene lugar el producto final de la improvisación. Continuando con este planteamiento, aparecen, incluso, connotaciones peyorativas en torno al término como la expresada por Gaslini, estimando que “en el uso corriente de la palabra, ‘improvisar’ es sinónimo de efectuar un acto sin historia, precario y provisional. Un sustituto, en suma, de una acción cierta, elaborada” (1976, p. 43), es decir, donde el producto no sólo es incierto, sino que tampoco se considera elaborado; tómesese como ejemplo la ponencia de un discurso, donde

se espera una organización y estructuración de las ideas para transmitir las de forma clara, siguiendo el idioma convencional y, por tanto, donde la improvisación no apoyaría la función del uso de la palabra.

Simultáneamente, este acto repentino también puede entenderse bajo una connotación positiva si lo consideramos como un modo de adaptarse a un imprevisto, algo no esperado, en cuyo caso, supone una herramienta potenciadora en el desarrollo de la capacidad de adaptación del individuo, generando nuevas ideas ante situaciones o cambios fortuitos. Una muestra es la tradición oral, donde la transmisión de los conocimientos y las experiencias quedaban supeditadas a la memoria y la percepción personal de los transmisores, donde la improvisación ha gozado de un papel fundamental en la generación de nuevas ideas. Véase como ejemplo el papel de la tradición oral en la construcción y preservación de nuestro patrimonio cultural; ¿qué se transmite fidedignamente por imitación o reproducción y qué es añadido por la memoria en este proceso, generando un producto nuevo?

Igualmente, advertimos esta dicotomía conceptual en el ámbito musical. A pesar de que la improvisación musical se incluye como herramienta pedagógica, compositiva y objeto de estudio, también supone un término confuso porque la variabilidad de su connotación como positiva o negativa depende del contexto donde acaece; por ejemplo, entendemos que ésta diferirá si nos encontramos en el ámbito de la música popular o en de la música clásica.

Además, si profundizamos en sus usos y funciones, el concepto de improvisación musical suele comentarse junto al de composición. Esta mixtura no resulta peregrina si nos remontamos a los antecedentes históricos de la música, donde la composición se nutría directamente de la improvisación como técnica para la creación musical. De hecho, han sido varios los autores que hablan de una divergencia entre teoría y práctica; véase como ejemplo *La emancipación de la música* de Neubauer (1992) respecto al afecto y la asociación pitagórica de la música y las matemáticas.

Del mismo modo, en defensa de la “música nueva” frente a la tradicional (Juarez, 2013), Adorno diferencia dos corrientes respecto a la improvisación y la composición musical, por un lado, la dominada por los procedimientos técnicos y, por otro, la causalidad improvisada. Además, acerca de este último caso, el autor la incluye dentro de las técnicas positivas de la composición, la espontaneidad, en oposición a las negativas: el causalismo, espontaneísmo y la impotencia silenciosa (Adorno, 1966 como se citó en

Gaslini, 1976), que Gaslini, basando su trabajo en la intencionalidad de la acción creativa, retoma para su propuesta de una nueva escuela la necesidad de asentarse bajo la

técnica y, por consiguiente, conocimientos e información. *espontaneidad*, diálogo colectivo e interpersonal en el grupo de trabajo bajo la orientación democrática del enseñante; la liberación de la capacidad de reacción «espontánea» del artista de todo tipo de supraestructura. Ello implica asimismo una escuela de improvisación [...]; *ideología*, es decir, relaciones extradocentes e interdocentes con las masas, en un constante y recíproco análisis hasta llegar al aprendizaje del abc de la música. (1976, p.40)

De modo especial, se menciona a Igor Stravinsky (1936), quien consideró la composición como “una selectiva improvisación”, puesto que todo aquello que se compone ha sido previamente improvisado y, ciertamente, puede entenderse la forma original de componer; véase las florituras del canto gregoriano melismático o el *bajo cifrado* de la época Barroca. Igualmente, es considerada la “responsable de las transformaciones periódicas que han sufrido las formas musicales [...] envuelven nuevos modelos de expresión, ampliando el vocabulario de la música” (Alcalá-Galiano, 2007, p.30), como es el ejemplo de la pieza de forma libre *impromptu*.

Paulatinamente, a medida que las grafías musicales occidentales se estandarizan, desde la notación en la Edad Media hasta la consolidación de la notación tradicional del clasicismo, la libertad improvisatoria queda relegada por la interpretación de las indicaciones del compositor, para cuya tarea son necesarios los conocimientos musicales e instrumentales. En el siglo XIX, el *Dizionario e Bibliografia della musica* (1826) define *improvvisare* como la acción de componer y ejecutar *ex tempore*, y entiende la improvisación ligada a la composición, haciendo referencia al lenguaje musical como un sistema reglado, organizado, que necesita ser conocido para su empleo, análogo al lenguaje hablado. Seguidamente, el diccionario técnico de la música de Pedrell (s.f.) matizará como acto y efecto de improvisar que necesita del dominio de la composición y la interpretación. De este modo, siguiendo esta última concepción, la improvisación quedaría limitada a aquellos con conocimientos musicales y tornándose contraria a la perfección que solicita la interpretación musical.

Paralelamente al ámbito clásico, su empleo como técnica compositiva se retoma en la primera mitad del siglo XX. En consecuencia, las capacidades improvisatorias son loadas en contextos populares dando lugar a géneros musicales como el *blues*, *funck*, *jazz*,

y más tarde el *free jazz*, *latin jazz* o el *bebop*, la música aleatoria o la música experimental improvisada, entre otros, donde esta herramienta toma un valor fundamental, además de ser una de sus técnicas características para la creación y la composición. De este modo, la composición puede servirse en mayor o medida de la improvisación, pero esta última es un proceso de creación que tiene como producto la primera.

Por su parte, la elaboración de este trabajo parte de la concepción de la improvisación como la acción de crear donde el proceso y el producto se dan simultáneamente, y de la improvisación musical como toda “ejecución sonora instantánea producida por un individuo o grupo [...] que abarca desde la libertad total, hasta la sujeción a pautas estrictas, desde la situación espontánea hasta la participación de la conciencia mental” (Gainza, 1983, p.11). Consecuentemente, difiere de la composición, que debe ser considerado como un paso más en el proceso de creación, donde la improvisación puede modificarse o perfeccionarse dando como resultado un producto premeditado.

Igualmente, si bien su valor puede estar delimitado por la riqueza o complejidad de los elementos musicales empleados, el resultado de la improvisación en sí mismo no estaría limitado a un producto concreto; sino que su importancia reside en la necesidad de llevar a cabo un análisis reflexivo y la elección de técnicas musicales adecuadas para conjugarlas a partir de la práctica musical espontánea.

Finalmente, es natural pensar que la improvisación musical debe responder en mayor o menor medida a un contexto o cuestión concreta, es decir, condicionada por alguna consigna musical o extramusical, como explica Gainza (1983), consciente o inconsciente. Por este motivo, debemos señalar la existencia de diferentes tipos de improvisación dependiendo del grado de libertad creativa que, de modo muy general, pueden distinguirse entre la improvisación libre, referencial y guiada. En el primer caso, el improvisador se expresa musicalmente con libertad, sin seguir ninguna consigna, explorando y creando patrones y sonoridades propias, aunque inevitablemente estará influida por el contexto. En la improvisación referencial, la improvisación está condicionada por una o varias consignas, como pueden ser patrones o temáticas concretas, a seguir como punto de partida de la creación. Finalmente, también puede realizarse de modo guiado o conducido por un director o guía mediante diferentes consignas fijas o variables. Además, estas prácticas pueden darse de modo individual y grupal.

2.2. La Improvisación y las Corrientes Pedagógicas Musicales

La improvisación toma gran relevancia en el ámbito pedagógico con el movimiento denominado Escuela Nueva, que se originó en la Europa de finales del siglo XIX alejándose de la educación tradicional, para situar al alumno como parte activa del propio proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de su desarrollo personal, social y cultural ,y que, de este modo, los estudiantes puedan afrontar las nuevas exigencias y necesidades que la vida social demanda (Narváez, 2006).

Correlativamente, tiene lugar el surgimiento de los principales métodos activos y teorías pedagógicas positivistas de Educación Musical, que persiguen ofrecer una educación accesible (Brufal Arráez, 2013), en las cuales podemos advertir funciones relevantes de la improvisación como herramienta creativa de enseñanza-aprendizaje al referenciar que “la educación musical no puede limitarse a la reproducción de la música compuesta por otros, sino que debe permitir al niño que produzca sus propias ideas musicales, de la manera y al nivel adecuados a su edad, madurez intelectual” (Kodaly, 1882-1967, como se citó en Grau, 2018, p.5).

Entre estos pedagogos, destaca la figura del músico, compositor y educador Dalcroze, considerado por muchos como el “preconizador de una nueva educación integral alejada de la convención, las etiquetas y las rutinas” (Llongueras, 1920, p.1015). Igualmente, la improvisación es fundamenta, constituyendo uno de sus tres elementos básicos, junto a la rítmica y el solfeo, empleando el cuerpo y el movimiento como instrumento principal y la música como consigna o guía, con el fin expresar emociones o ideas (Díaz y Giráldez, 2007). Además, fundamenta el uso de la esta técnica a partir de los principios de la expresión sensorial y motriz, el conocimiento intelectual y la educación rítmica y musical o global, favoreciendo la comprensión del lenguaje musical (Aznar, García y Sanuy, 2000). En suma, siguiendo las palabras de Dalcroze (1932), “improvisar es expresar sobre el terreno lo pensamiento, tan rápidamente como se presentan y se desarrollan en nuestra mente”, siendo un importante vehículo de aprendizaje con poco espacio en la Educación Musical (como se citó en Lago y Belmonte, 2012, p.93). Continuando su la línea pedagógica musical, se encuentra el método propuesto por el compositor y musicólogo Kodaly, bajo la premisa de que su fin es “construir una ayuda y jamás un obstáculo” (Cartón y Gallardo, 1994, p.7). El también crítico musical consideraba la improvisación como un medio a través del cual los alumnos pueden producir ideas musicales adecuadas a su nivel y capacidades. Igualmente, Orff

encuentra una conexión entre el lenguaje, el sonido y el cuerpo, centrando el proceso de aprendizaje en el “hacer música”, para que el alumno desarrolle su mundo interior y emplea la improvisación para reforzar el pensamiento creativo. Parafraseando la obra de Díaz y Giráldez (2007), Orff fundamenta su pensamiento en que la música y la danza son artes vivas que sirven como medios de comunicación y expresión en las que el individuo participa emocionalmente. Asimismo, Willems se preocupa por el desarrollo interior y exterior primando la experiencia sobre la perfección, que se alcanza posteriormente. Además, relaciona los elementos musicales con la naturaleza fisiológica, afectiva y mental, y ofrece un método de Educación Musical cuyo proceso es equivalente al de la adquisición del lenguaje. Por último, cabe señalar el método Ward, quien fomenta la expresión libre para potenciar la imaginación y la aplicación de los conocimientos a través del juego; por ejemplo, a través de actividades de pregunta-respuesta libres, improvisadas.

Además, a pesar de centrarse en la estimulación musical temprana, se comenta la metodología de Gordon por considerar fundamental el empleo de la improvisación para la expresión y comprensión de la música, y por proponer la movilización de las competencias musicales previamente a su enseñanza explícita. Del mismo modo que Orff, advierte una relación entre la improvisación musical y el lenguaje hablado, explicando que improvisar implica expresarse con la música del mismo modo que se explica algo con palabras y, por tanto, es un reflejo de cómo entendemos el código música-palabra (Díaz y Giráldez, 2007).

Para terminar, además de estas pedagogías, contamos con una metodología centrada específicamente en la improvisación en Educación Musical, propuesto por el Instituto de Educación Musical, que considera esta herramienta un modelo singular de la creatividad para la Educación Musical. Asimismo, defiende que el aprendizaje se basa principalmente en descubrimiento de uno mismo mediante la exploración, la comprensión y la práctica musical autónoma, a fin de que el alumno se exprese libremente, con el docente como guía. Subsiguientemente, la improvisación realiza las funciones de método y catalizador del aprendizaje (López García, 2018). Igualmente, fundador del mencionado instituto considera que el desarrollo creciente del uso de la improvisación es propio de los sistemas pedagógicos más avanzados.

2.3. La Improvisación en el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León

La importancia de la música como bien cultural y medio de comunicación para el desarrollo integral del individuo es refutada por la normativa reciente. Primeramente, la LOE, entiende la música como un bien cultural y un medio de comunicación con un valor incuestionable en la vida de las personas, otorgando un lugar privilegiado a la percepción y la expresión en su currículo educativo, y propone el empleo de la improvisación entre las técnicas para su práctica. Posteriormente, en correspondencia con LOMCE, la improvisación es incluida entre los estándares de aprendizaje de la Educación Física y la Educación Musical para el segundo curso de la ESO, que en el último caso de centra en la realización de improvisaciones como medio de comunicación espontánea y recurso compositivo. Finalmente, la LOMLOE sitúa a la música como elemento contributivo al desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor del alumnado, que posibilita la transmisión de valores transversales como el esfuerzo, la constancia, la disciplina, la autonomía, el espíritu crítico e innovador. Bajo estas concepciones normativas, la improvisación posee un lugar insustituible como técnica para perseguir la adquisición de la segunda competencia específica de la asignatura dentro del currículo educativo y viable para trabajar la gestión emocional en el aula.

2.3.1. El Currículo General

La principal referencia a la improvisación que encontramos en el actual currículo de la LOMLOE para la Comunidad de Castilla y León es como parte de uno de los descriptores operativos según el perfil de salida para la competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC) en Bachillerato, relacionada con el diseño y producción de proyectos artístico y culturales de modo creativo, e integrando diversos medios y analizando las oportunidades de desarrollo personal, social y laboral que ofrece (CCEC4.1) y, por tanto, como uno de los fines de esta etapa educativa y un referente en la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Consecuentemente, este descriptor aparece en las competencias específicas de materias diversas –aunque no en todas como se podría haber supuesto–, como son las asignaturas artísticas, Biología, Educación Física, Fundamentos de Administración y Gestión, Geografía, Literatura Universal, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, Matemáticas Generales y Tecnologías de la Información y la Comunicación. A pesar de esta mención, en el currículo

correspondiente a la ESO la improvisación parece perder presencia respecto a la etapa posterior, puesto que la vinculación de la improvisación con las competencias clave no aparece de una forma directa, pero sí puede vincularse al descriptor CCEC3 por servir para la expresión, desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa el alumno en la sociedad, y al CCEC4 por ser una técnica para la creación de productos artísticos y culturales, identificando oportunidades de desarrollo y emprendimiento. Además, ambos descriptores aluden a la creatividad (CCEC3, CCEC4).

Tabla 1

Materias vinculadas a los Descriptores Operativos que se relacionan con la expresión y la creatividad en secundaria. Elaboración propia a partir del Decreto 39/2022.

Descriptor Operativo	Relación competencias con las Materias
CCEC3, CCEC4	Biología y Geología, Conocimiento del Lenguaje, Cultura Científica, Educación Física, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Expresión Artística, Física y Química, Geografía e Historia, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Lengua Castellana y Literatura, Lengua y Cultura China, Literatura Universal, Matemáticas, Música, Taller de Artes Escénicas, Taller de Artes Plásticas, Taller de Expresión Musical, Tecnología, Tecnología y Digitalización,
CCEC3	Conocimiento de las Matemáticas, Economía y Emprendimiento, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Formación para la Empresa y el Empleo, Lengua Extranjera, Segunda Lengua Extranjera.
CCEC4	Control y Robótica, Digitalización, Programación Informática
Ninguno de los anteriores aparece en:	Cultura Clásica, Educación Financiera, Formación y Orientación Personal y Profesional, Geografía Económica, Laboratorio de Ciencias, Latín, Resolución de Problemas, Taller de Filosofía.

Igualmente, puesto que alguna de las mencionadas aparece como descriptor de la gran parte de sus competencias específicas, las materias que aluden en mayor medida a estos descriptores son las asignaturas artísticas (Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Expresión Artística, Música, Taller de Artes Plásticas, Taller de Expresión Musical), la Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial y la Literatura Universal.

2.3.2. La Educación Musical

De modo más específico al ámbito que nos corresponde, la improvisación ocupa un puesto importante en el currículo de la Educación Musical, tanto en la estrenada LOMLOE, como en su derogada antecesora LOMCE, y en aquella de la que ambas emanan, la LOE. Esta posición, la ha ido tomando una paulatina presencia a lo largo de los contenidos curriculares de las diversas normativas.

Por su parte, la LOE no hace referencia a la improvisación en sus disposiciones generales, pero sí a la importancia de la educación en gestión emocional para el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. En sus objetivos se reduce a mencionar la expresión (f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión), que más adelante, en sus principios generales, centra en la expresión al ámbito de la oralidad. Consecuentemente, si se aprecia una preocupación por la expresión (o, mejor dicho, su ausencia o disrupción, centrándolo en el alumnado con necesidades educativas especiales). También, establece como ejes vertebradores de la asignatura de música la percepción y la expresión vinculados a la cultura musical básica y deja espacio a la improvisación como técnica para la creación musical y, por ende, de expresión.

Subsiguientemente, concede un papel importante a este segundo eje por su contribución en la adquisición de las competencias del alumno, permitiéndole adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa a través de la interpretación, la improvisación y la composición individual y colectiva, estimulando la imaginación y la creatividad, y promoviendo la música como fuente de placer y enriquecimiento personal. Estos dos pilares se desarrollarán a través de los contenidos del currículo para el segundo curso de la ESO, que es el curso educativo en el que se centra este trabajo, divididos en tres bloques: escucha, interpretación y creación. Este último, pone de manifiesto la importancia de la improvisación en la Educación Musical al centrarse en la improvisación, la composición, la sonorización, la sensibilidad estética y la valoración de la difusión y registro de las fuentes musicales.

Posteriormente, la LOMCE hace referencia a la improvisación entre las actividades de participación activa para la asignatura, sin embargo, divide el currículo de música en cuatro bloques uno de ellos dedicado a la interpretación y creación, y limita la inclusión de esta técnica de expresión y creación entre los contenidos, criterios de

evaluación y estándares de aprendizaje para el tercer curso y los contenidos del cuarto curso; ausente en el resto de cursos.

Finalmente, la LOMLOE pone en valor a la música por su contribución al desarrollo integral del individuo que colabora en la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y en lo que respecta a la improvisación, esta toma relevancia de forma paulatina en el currículo educativo por ser una técnica imprescindible para adquisición de la segunda competencia específica de la materia y fundamental en para la cuarta, como se detalla en el marco empírico de este trabajo.

2.3.3. El Segundo Curso de Educación Secundaria Obligatoria

La atención a las competencias específicas indicadas anteriormente resulta especialmente relevante en el segundo curso de la ESO por darse el comienzo de la adolescencia, donde la gestión emocional es fundamental al contribuir de manera específica a la competencia personal, social y aprender a aprender (CPSAA), así como al desarrollo de los elementos transversales.

Respecto a su presencia en este curso, es el medio principal para abordar los dos primeros criterios de evaluación de la segunda competencia, cuyo descriptor operativo común, el CPAA3, alude a la comprensión e incorporación al propio aprendizaje de las perspectivas y experiencias ajenas para trabajar en equipo, empleando estrategias cooperativas. Igualmente, forma parte del epígrafe del segundo bloque de contenidos, junto a la interpretación y la creación escénica, donde se introducen las técnicas de improvisación guiada y libre. Además, cabe resaltar su idoneidad como técnica metodológica para la educación musical; teoría musical, práctica individual y grupal, escucha y análisis, y creatividad.

En este contexto, también debe mencionarse las dificultades que son susceptibles de acaecer respecto a la praxis musical, puesto que, al no ofertarse esta asignatura en el primer curso de la etapa, en muchas ocasiones se produce una “desconexión” con la materia, derivando en el olvido de algunos contenidos y las carencias por la ausencia de la práctica musical. En esta línea, como se señala más adelante, la improvisación ofrece la posibilidad de ajustarse al nivel de cada alumno.

2.4. La improvisación como Instrumento de Enseñanza-Aprendizaje

Como revelan diferentes estudios, la música influye de modo integral en el individuo, promoviendo capacidades que participan de las diferentes áreas de desarrollo e impulsando competencias que intervienen en el lenguaje y los procesos comunicativos, en la memoria, la atención, el razonamiento y pensamiento lógico, las relaciones sociales, la empatía, el autoconcepto o la gestión emocional (Benenzon, 1985; Despins, 1986; Poch, 1991a y 1991b; Goleman, 1996; Moreno, 1999; Campbell, 2000; Betés, 2000; Pirfano, 2013; Fernández, Mato y López, 2015; Jauset, 2017; Vaillancourt, 2017); mencionando algunos de los autores que resaltan sus potencialidades. Igualmente, Hemsy de Gainza (1977) defiende que el juego y las formas de expresión musical espontánea son modos naturales de interiorización de los elementos musicales, poniendo en valor la improvisación como técnica pedagógica y, después de más de treinta años, autores como Peñalver continúan, aún hoy en día, destacando la importancia de la improvisación en la didáctica musical (2007).

Con el fin de citar algunas de sus potencialidades como herramienta de enseñanza-aprendizaje, se comentan a continuación los trabajos de algunos autores del ámbito de la pedagogía musical. En primer lugar, la pedagoga Hemsy de Gainza (2006) describe el proceso de la improvisación musical como posibilitadora de la internalización y la absorción de nuevas formas, además de ser un medio para adquirir “experiencias, conocimientos y destrezas y se promueven emociones en contacto con el sonido o las diversas estructuras sonoras y musicales” (p.15). De igual forma, expone que el educando puede expresar o exteriorizar el aprendizaje que ya posee, es decir, construir su propio aprendizaje partiendo desde el propio conocimiento, contribuyendo a objetivos más específicos, entre los que enumera: aproximarse y tomar contacto con el instrumento, adquirir elementos del lenguaje musical básicos, desarrollar la creatividad o afianzar la técnica instrumental. Junto a este último objetivo, hace referencia a su función como medio de descarga personal, experimentando así los beneficios de la comunicación y la expresión. La autora también incide en la analogía de la improvisación con el lenguaje hablado y distingue dos niveles en sus usos: como lenguaje cotidiano que recurre a los estereotipos comunes y, a su vez, como medio de expresión y comunicación genuina de cada individuo. De este modo, cada improvisación contiene expresiones únicas y propias y, por tanto, la evaluación de estas es susceptible de ser interpretada subjetivamente. A pesar de ello, Gainza advierte patrones, elementos medibles, ante lo que elabora unas pautas para su análisis crítico. Asimismo, “lo que se aprende con la improvisación resulta

muy significativo, ya que se hace música como quien usa un lenguaje natural” (Argueda, 2003, p.10), posibilitando el intercambiando experiencias educativas y ofreciendo al educador una práctica pedagógica significativa, que favorece el desarrollo integral del alumnado.

Posteriormente, el musicólogo Peñalver Vilar lleva a cabo un análisis de esta técnica musical en diversas metodologías e identifica el objetivo principal de la improvisación para, seguidamente clasificar sus usos y fines como medio para la expresión, medio para la interiorización y medio para desarrollar la imaginación y la creatividad.

Utilizar libremente el lenguaje musical mediante la improvisación con el fin de sensibilizar, comprender, vivificar e interiorizar en el alumno las cualidades del sonido, los elementos constitutivos de la música y los recursos compositivos. No se trata de crear futuros grandes improvisadores sino de exponer, explicar y asimilar y practicar los principales procedimientos para la creación espontánea ofreciéndoles técnicas objetivas que potencien el desarrollo de la creatividad musical. (Peñalver Vilar, 2013, p.75)

Además, este autor adquiere una especial relevancia en este estudio por la clasificación que plantea sobre las posibilidades de la improvisación musical en relación con la educación en valores (febrero 2010). Así, señala entre los objetivos que aborda su práctica: sensibilizar ante el consumo indiscriminado de música, fomentar de la autoafirmación y de la capacidad de comunicación, desarrollar la confianza en uno mismo y en los demás, reforzar el sentimiento grupal y comunitario, desarrollar las capacidades de toma de decisiones, reforzar de la capacidad de análisis, síntesis e inducción y educar en multiculturalidad, y que vincula a las competencias de la educación en valores, reafirmando que potencia la enseñanza-aprendizaje al constituir una estrategia metodológica y un recurso eficaz (diciembre 2010). Asimismo, a través de la improvisación se educa en comprensión, inculcando respeto hacia las diferencias musicales de los demás, fomentando la capacidad crítica, selectiva, y permite la exploración, ofrece la oportunidad de que el estudiante pueda crear su propia versión y facilita la adquisición de habilidades musicales, así como la interiorización de los elementos musicales, desde la práctica hacia la teoría. Además, es una herramienta que facilita la adaptación a la instrumentación escolar de la que se disponga. También, cabe mencionar el pensamiento de Vaillancourt sobre la improvisación, quien hace referencia

a su influencia en el desarrollo del individuo por ofrecer espacios de libertad creativa y, por tanto, ser un potente recurso en la educación de las competencias transversales en secundaria.

En la infancia y la adolescencia, los senderos de la creatividad conducen a menudo a un incremento de la estima y de la confianza en sí mismo, a la valoración y al refuerzo de la identidad personal [...]. La creatividad en una inmensa reserva de recursos que contribuyen a la expansión psíquica, intelectual y social (p.26) [...] ofrece infinitas posibilidades de exploración permitiendo ampliar el repertorio expresivo y fomentando el gusto por comunicar (p.62). (Vaillancourt, 2017)

Por último, a modo de recapitulación para el cierre de este marco teórico, los alumnos de la etapa educativa sobre la que se desarrolla este trabajo se encuentran en una época de transición madurativa y, por tanto, de cambios en los procesos psicosociales donde suceden la búsqueda y consolidación de la identidad y el logro de la autonomía (Gaete, 2015), contenidos entre los fines de la educación. También, debemos señalar que hay estudios que correlacionan el autoconocimiento con el grado de adaptación a las situaciones sociales, de la confianza y las destrezas para relacionarse con los demás, reflejando la importancia de la educación emocional en el desarrollo del adolescente.

Por su parte, la Educación Musical dentro del currículo educativo se ratifica la importancia de la música en el desarrollo integral del individuo como potenciador de valores transversales, concediendo un lugar especial a la improvisación. Como se señala entre sus fines, persigue estimular el desarrollo de la percepción de los alumnos, así como la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, en beneficio de la educación musical básica y ciudadana desde la implantación de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Más tarde, el Decreto 39/2022 pone en valor las técnicas de improvisación al incluirse como uno de los tres bloques de contenidos de la materia para los cuatro cursos de la ESO y estableciéndose dentro de la segunda competencia específica de la asignatura que se centra en que el estudiante sea capaz de explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el autoconocimiento y el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva. Además, esta competencia se encuentra directamente relacionada con la última, consistente en crear propuestas artístico-

musicales empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional, así como de emprendimiento.

Subsiguientemente a lo expuesto en ambos capítulos, la improvisación se convierte en una herramienta idónea para el desarrollo competencial de los alumnos y alumnas por servir de medio de expresión y reconocimiento de las emociones, medio auxiliar para la interiorización del conocimiento, para impulsar el desarrollo de la creatividad y la imaginación, fomentar el aprendizaje significativo y ser un elemento de enculturación, entre otros. Del mismo modo, contribuye a la adquisición de competencias para la gestión emocional ofreciendo situaciones de aprendizaje exitosas y contribuyendo en la construcción del autoconcepto, así como las actividades de improvisación grupal fomentan la adquisición de herramientas intrapersonales, promocionando los vínculos de cohesión grupal.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. ESTUDIO EXPLORATORIO

3.1. Presentación de la Propuesta

La situación de aprendizaje que se describe a continuación tiene como título *Encuentro con nuestra musicalidad* debido al trabajo de introspección que propine, promoviendo el autoconocimiento, la socialización y, por ende, la gestión emocional del alumnado a través de la improvisación y la creación musical. Así, pretende contribuir al desarrollo integral del alumnado, centrándose especialmente en la adquisición de las competencias transversales –relacionadas con la gestión emocional– y dos de las competencias específicas para asignatura de música, bajo una metodología experiencial.

Respecto a la exposición de los contenidos que siguen a continuación, primeramente, se contextualiza la etapa educativa y curso al que se dirige la situación y se retoma la justificación de la idoneidad de la propuesta. Después, se expone la fundamentación curricular para explicar la vinculación que sucede entre la improvisación y los fines educativos de la ESO y de la Educación Musical; esta información queda expresamente concordada y relacionada con la normativa como muestra la Tabla de correlación curricular competencial (apéndice 1), elaborada para facilitar la exposición del marco empírico. Posteriormente, se describe la organización y desarrollo de la

intervención realizada, así como las adaptaciones aplicadas para la atención a la diversidad del aula. Después, se explica el proceso de evaluación y los instrumentos empleados en la recogida de datos para su posterior análisis y valoración, tanto de la influencia de la intervención educativa como de la propuesta didáctica en sí misma y su puesta en marcha. Finalmente, se comentan los resultados mediante su análisis descriptivo y se comentan las propuestas de mejora de la propuesta.

3.2. Contexto

El momento educativo que aborda la intervención es el segundo curso de la ESO. El Decreto 39/2022 señala que el fin de esta etapa educativa es que el alumnado adquiera los elementos culturales básicos, con mención especial a sus aspectos humanístico y artístico, entre otros, contribuyendo además a la identificación y establecimiento de vínculos compartidos y fomentando una actitud de interés, respeto y compromiso.

Siguiendo los principios pedagógicos de la etapa, se articula como respuesta a las necesidades advertidas en la adolescencia media y, más concretamente, entre el alumnado del segundo curso de la ESO de un instituto de Valladolid, respecto a las capacidades de atención, interacción social, expresión y autonomía, entre otras. En el caso del centro elegido, los alumnos de este curso presentan dificultades para comunicar y expresar ideas propias, mantener la atención y la concentración, tomar decisiones y muestran problemas actitudinales, especialmente en el trabajo con el gran grupo.

Igualmente, se considera que esta situación de aprendizaje se centra de manera especial en las competencias de carácter transversal. Además, la desvinculación con la materia debido a la interrupción de la educación musical en el primer curso de la etapa se refleja en dificultades para tocar en grupo, en el manejo de las cualidades del sonido o en el grado de elaboración de las composiciones. Por estas razones, se propone el empleo de la improvisación desde diversas ópticas, mediante el debate y la reflexión –musical y verbal–, por su idoneidad como herramienta que fomenta el desarrollo de las competencias como refleja la literatura comentada.

Por último, la estrategia didáctica se nutre de la diversidad como fuente de riqueza y de la transmisión de valores como oportunidad de desarrollo personal y profesional a través de actividades musicales grupales, sugiriendo múltiples formas de implicación, de representación de la información y del contenido, de acción y expresión como estrategia de aprendizaje. Todo ello con el fin de atender al bienestar psicofísico, emocional y social

del alumnado a través de los contenidos y competencias de la asignatura de música establecidos para este curso, desde una perspectiva de respeto a sus derechos y al desarrollo de sus potencialidades.

3.3. Fundamentación curricular

3.1.1. Objetivos de la Etapa

En atención a la contribución de las técnicas de improvisación al logro de los objetivos de esta etapa educativa, la improvisación en un contexto grupal contribuye de forma activa al desarrollo de la tolerancia, así como a valorar y respetar la diferencia y a ejercitar el diálogo, puesto que para llevar a cabo estas dinámicas improvisadoras es necesaria una organización del grupo, del tiempo, del espacio y de los recursos. Los participantes improvisan y sonorizan por turnos siguiendo las pautas previamente indicadas, ejercitando la escucha y el respeto de aquellos que realizan las funciones de espectadores.

De manera subsiguiente, cuando la actividad de expresión musical se da de forma simultánea por un grupo de personas se requiere de un trabajo previo para la organización del proceso creativo, desarrollando y consolidando hábitos de disciplina, así como la capacidad de aprender a aprender, planificar, adoptar decisiones y asumir responsabilidades. Además, estas actividades realizadas dentro de un grupo impulsan la creación y comprensión artística del alumnado, compartiendo las creaciones resultantes de las improvisaciones con el grupo, nutriéndose de las posibilidades que ofrece del debate, ofreciéndoles oportunidades de desarrollo, exploración, experienciación, y fomentando la consciencia de los alumnos sobre su potencial para la expresión y la creación. De igual modo, las sonorizaciones o las representaciones mediante el sonido y el cuerpo nos permiten abordar la gestión emocional a través del trabajo de expresión y reconocimiento de las emociones, afectos o ideas, tanto propias como ajenas, contribuyendo a una formación integral del alumnado. Asimismo, la escucha y análisis grupal e individual de diversas manifestaciones artísticas, mediante la contextualización y reflexión sobre sus elementos musicales y extramusicales en el debate, colaboran en el conocimiento, la valoración y el respeto por el resto de las culturas y la propia, además de promover la concienciación sobre la importancia de la conservación y repercusión del patrimonio musical.

En coherencia a lo expuesto, la propuesta se desarrolla bajo métodos activos como son la gamificación o el aprendizaje por descubrimiento, partiendo de los conocimientos previos e inquietudes del grupo y promoviendo así un aprendizaje significativo.

3.3.2. Competencias Clave

La propuesta de intervención contribuye a la competencia en comunicación lingüística (CCL), puesto que facilita los conocimientos, destrezas y actitudes involucrados en la comprensión, interpretación y valoración de mensajes. Mediante a las técnicas empleadas, el alumno se expresa de forma multimodal –lenguaje oral, lenguaje escrito, sonido y música– con coherencia y adecuación a diferentes contextos, participa en interacciones comunicativas de modo cooperativo y respetuoso y transmitiendo opiniones, compartiendo y creando conocimiento, Así, posibilita la comunicación interpersonal respetuosa, cooperativa, creativa y ética, crear conocimiento y favorece el fortalecimiento de los vínculos grupales.

Consecuentemente, aborda la competencia plurilingüe (CP) al emplear el lenguaje musical como medio de diálogo y expresión, que fomenta el desarrollo de las competencias.

Igualmente, el estudio y aplicación de los fundamentos del lenguaje musical, como la improvisación en un compás determinado, necesita del razonamiento matemático, de herramientas de representación e interpretación. Además, promueve habilidades de comprensión y explicación, conjugando conocimientos y metodologías, que se trabajan a través de los debates, la práctica y la reflexión sistematizada con el grupo de los procesos empleados en cada propuesta. Por consiguiente, se moviliza la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).

A su vez, además del empleo de los sistemas de reproducción audiovisual, se discute sobre el uso responsable de las tecnologías digitales y de cómo éstas influyen en nuestra vida social y personal desde la óptica musical, desarrollando la competencia digital (CD).

Asimismo, el enfoque dialógico de la situación de aprendizaje integra la competencia ciudadana (CC), potenciando el desarrollo de las competencias transversales, así como trabajando cuestiones de género mediante el análisis y contextualización de composiciones, contribuyendo a la comprensión de ideas relativas a

la dimensión social y ciudadana de su identidad musical y a la reflexión sobre otras culturas musicales como fuente de riqueza.

De modo especial, contribuye a la competencia personal, social y aprender a aprender (CPSAA) debido a que el conjunto se orienta a la promoción de la gestión emocional de los alumnos a través de las experiencias musicales para fomentar la mejora de la autoestima, la autorregulación y la regulación del grupo, la resiliencia, la motivación y la autonomía. Estas actividades se centran, principalmente, en la expresión emocional, la transmisión de ideas y en la resolución de retos, impulsando la creación artística. Paralelamente, favorecen el trabajo colaborativo y desarrollan la creatividad y la imaginación, fomentando la capacidad de resolución de problemas, planificación, gestión, interacción, la optimización de recursos y la puesta en valor de las experiencias musicales como oportunidades de aprendizaje.

Por último, la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) se impulsa, por un lado, con la identificación y análisis de obras musicales nacionales e internacionales y, por otro, con la expresión de ideas, opiniones, sentimientos y emociones mediante la música. De la misma manera, las dinámicas expresivas favorecen el desarrollo de la autoestima, la creatividad y el autoconcepto y promocionan las competencias socio-afectivas, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

3.3.3. Competencias Específicas

Mediante la intervención, se persigue ofrecer un aprendizaje significativo a través de la promoción de actividades inmersivas y reflexivas, así como la adquisición de dos competencias específicas principalmente que se centran en: explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el autonocimiento y el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva, correspondiendo con la segunda de ellas; y en crear propuestas artístico-musicales empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional, así como de emprendimiento, como cuarta competencia específica.

Primeramente, las técnicas de improvisación como la sonorización o la improvisación guiada, tanto individuales como grupales, son procedimientos que facilitan el proceso de asimilación para alcanzar logros de aprendizajes (Díaz y Hernández, 2010), en cuyo proceso es necesario el acto reflexivo (Tebar, 2003), de ahí la importancia de trascender lo meramente práctico para poner en palabras la opinión crítica de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Igualmente, ofrecen oportunidades de experimentación, descubrimiento y expresión, fomentando el autoconocimiento en el contexto del aula y contribuyendo al enriquecimiento del repertorio personal de recursos, siendo algunas de las concreciones de la segunda competencia específica de la materia para este curso.

En segundo lugar, las propuestas artístico-musicales que se proponen, mediante la expresión vocal, corporal e instrumental a través de la improvisación, contribuyen a potenciar la creatividad desarrollando habilidades cognitivas que intervienen en la resolución activa de situaciones imprevistas (Hodgson y Richards, 1986) y, de este modo, a mejorar las capacidades para la resolución de problemas, identificando oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional. Igualmente, los proyectos de creación ofrecen espacios creativos de libertad y emprendimiento, facilitando que el educando pueda participar y colaborar en procesos creativos experimentando situaciones individuales y grupales de éxito, además de poner en práctica capacidades organizativas, de planificación, de aprender a aprender y de convivencia, ente otras.

Además, estudios como el de Peñalver (2010) en el ámbito musical explica cómo la práctica de la improvisación fomenta las relaciones dialógicas, contribuyendo a la educación en valores en cualquier etapa educativa y promocionando habilidades sociales en el primer caso, y la gestión emocional en el segundo como, por ejemplo, adquiriendo herramientas para la hablar en público, el control de la ansiedad y del nerviosismo.

3.3.4. Contenidos

Los contenidos didácticos se concretan y secuencian partiendo del Decreto 39/2022, ajustándose a las competencias específicas que se persiguen en este caso. Como corresponde, los saberes abordados se organizan en tres bloques de conocimientos que se imparten de modo práctica a lo largo de todo el desarrollo de la situación de aprendizaje.

De acuerdo con el primer bloque de escucha y percepción, los contenidos que se abordan se relacionan directamente con las cualidades del sonido mediante su distinción

entre el ruido y la música organizada, el análisis de las señales sonoras y de las cualidades de la música, así como con su influencia en nuestras vidas, entre otros, fomentando la escucha activa y la concienciación sobre la importancia de crear ambientes sonoros saludables. Del mismo modo, se incluye el análisis de elementos musicales y extramusicales de diferentes manifestaciones musicales –junto a las producidas por los propios alumnos—, poniendo en valor la importancia del patrimonio musical, y se ha ampliado el repertorio organológico de los alumnos con la introducción de instrumentos desconocidos para ellos y presentando las posibilidades que ofrecen los cotidiófonos. Además, en el propósito de transmitir los contenidos expuestos en este bloque, es necesario incorporar las normas de comportamiento básicas para la recepción musical, fomentando en autocontrol emocional.

El segundo bloque de contenidos correspondiente, a la interpretación, improvisación y creación escénica se basa principalmente en la adquisición de los conocimientos mediante la práctica. Así, mediante la práctica se emplean las técnicas básicas para la interpretación, y se exploran las posibilidades sonoras y expresivas que los educandos poseen *per se*, para la creación musical y para comunicar ideas y emociones mediante la voz, la percusión corporal y la interacción con el entorno. De modo correlacional al bloque anterior, se refuerzan los contenidos pertenecientes a los parámetros musicales, el análisis del paisaje sonoro del entorno de modo práctico. Por último, el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos necesita de la incorporación de unas normas de comportamiento y participación en las actividades musicales individuales y grupales.

El tercer y último bloque pertenece a los ámbitos de los contextos y culturas, versan sobre la motivación y la importancia de la creación musical, partiendo de la contextualización del compositor. Para tal fin, se recurre al análisis de diferentes músicas populares y urbanas, reflexionando sobre sus usos, funciones y repercusión histórica, empleando un vocabulario técnico adecuado para emitir juicios y opiniones musicales de forma oral.

3.3.5. Criterios de Evaluación

Los criterios de evaluación también se basan en el Decreto 39/2022 y, por tanto, se ha considerado conveniente hacer referencia a la correspondencia numérica que estos

criterios poseen en la normativa para favorecer la claridad en la exposición de los contenidos.

En correspondencia con la evaluación de la segunda competencia específica para este curso se promociona la iniciativa (2.1) y la creatividad de los alumnos en la exploración de las técnicas musicales (2.3) y la expresión musical a través de improvisaciones guiadas y libres, tanto de modo individual como grupal, empleando la voz, el cuerpo e instrumentos musicales adecuadamente a su nivel con intención expresiva (2.2). Asimismo, se promueve la adquisición de habilidades musicales básicas individuales y grupales en el desarrollo de las actividades, mediante técnicas de improvisación (2.4).

De acuerdo con la cuarta competencia específica, se fomenta en el alumnado las capacidades creativas en la planificación y desarrollo de propuestas artístico musicales adecuadas a su nivel, tanto individuales como grupales (4.1). Además, se trabaja cooperativamente siguiendo una participación activa, y se practica la tolerancia mostrando una actitud de respeto hacia las ideas, emociones y sentimientos del grupo, valorando las aportaciones del resto de integrantes y descubriendo oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional (4.2).

3.3.6. Metodología Didáctica

La metodología didáctica se construye bajo el objetivo de que el educando sea el creador de su aprendizaje, fomentando su autonomía e impulsando su desarrollo integral. Por tanto, se propone el empleo de técnicas activas, participativas y motivadoras, adaptadas a los ritmos de aprendizaje, así como a la organización espacio-temporal, empleando de recursos variados.

Los principios metodológicos se basan en una práctica docente que transite hacia el logro de las competencias clave de la etapa, y específicas de la asignatura de Música, orientadas a la transformación del alumno o alumna para que pueda afrontar de modo autónomo los retos de su realidad a nivel personal, ciudadano y profesional. Por consiguiente, se presenta una amplia diversidad de contextos de aprendizaje que promueven la resolución de problemas y favorece extrapolar las competencias adquiridas a otras situaciones. También, se proponen incluir aquellos temas que los docentes referencien como pertenecientes a sus intereses y así facilitar la construcción del conocimiento a partir de las propias vivencias, es decir, motivadores y adaptados a su

realidad, donde los conocimientos se construyan a través de la práctica y, además, se combinen con los intereses y motivaciones de los educandos (Delgado y Mederos, 2019). Además, para cumplir este fin, se deben conocer sus hábitos y percepciones sobre la influencia de la música que les rodea (Flores, 2007) e incluirlos en la aplicación de las técnicas de improvisación. Por ello, se persigue promover un espacio creativo partiendo de lo simple para, progresivamente, ir hacia lo complejo y, por tanto, de lo conocido a lo desconocido, tomando como punto de partida el nivel de los alumnos. De este modo, todas las propuestas se tornan susceptibles de ser adaptadas a las necesidades que pueda acaecer en el aula. Del mismo modo, las dinámicas han sido diseñadas en atención a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en pro de la igualdad de oportunidad e inclusión y bajo las garantías de una personalización del aprendizaje.

También, se considera que las técnicas de improvisación, así como de percepción, escucha y el empleo del debate, se adaptan a las demandas metodológicas que la norma jurídica sustenta en la actuación autónoma, la interacción con grupos heterogéneos y el uso interactivo de herramientas. Igualmente, su idoneidad como respuesta metodológica a las necesidades específicas del contexto elegido, queda reflejada en la justificación de este trabajo.

En cuanto a la elección de las estrategias metodológicas y siguiendo a Díaz y Giráldez (2007), se apuesta por una metodología fundamentalmente experiencial donde el alumno pueda explorar, experimentar, crear, reflexionar sobre su conocimiento y, en definitiva, “aprender haciendo” en línea con la metodología Orff. También, se le otorga una importancia fundamental a la estimulación de la expresión musical y verbal para la mejora de la comunicación y la autogestión emocional que, además, evita las rutinas como señala Martenot. En este proceso se tiene que recurrir asiduamente a la ejemplificación y la imitación donde el docente ha servido de modelo a través de las técnicas como el espejo, en la presentación de las dinámicas y a lo largo de todo el proceso cuando sea necesario.

Consecuentemente, se emplean diferentes métodos como el Aprendizaje basado en problemas, dado que los alumnos han dado respuesta a diferentes problemáticas y expresado emociones, sentimientos o ideas a través de la música o la palabra, bajo las premisas de sonorizar su autoconcepto, las emociones básicas propuestas por la docente, crear compases en 4/4 buscando la originalidad, entre otras, para seguidamente reflexionar sobre su creación o razonar los motivos que han llevado a la elección de los

elementos junto a los compañeros; ¿repetirías tu improvisación? ¿por qué has elegido esos elementos? ¿qué querías transmitir? ¿qué no se ha ajustado a las consignas establecidas? ¿cómo podrías mejorarla? Por tanto, estas cuestiones se comentan de forma grupal, donde el alumno se comunicaba con el grupo. Asimismo, el trabajo colaborativo desde diferentes ópticas toma especial relevancia en el desarrollo de las competencias transversales y de la quinta competencia clave, desde la organización del espacio y del grupo por los propios alumnos, hasta el diseño y elaboración de proyectos simples mediante trabajos por pequeños conjuntos o proyectos y los trabajos grupales. Ocasionalmente, se aplica el método de Aula invertida, puesto que los educandos comparten los conocimientos sobre sus procesos y sus saberes previos, colaborando en el aprendizaje del otro, al mismo tiempo que se benefician del conocimiento de los compañeros para construir el suyo propio. Además, tienen la oportunidad de experimentar ser el guía del grupo, ejerciendo el papel de director en una actividad de improvisación grupal y las responsabilidades que esto conlleva. También, nos servimos de la Gamificación por ser una metodología esencialmente activa que puede resultar atractiva y cercana al alumnado y, por tanto, adecuada para promover un aprendizaje significativo, y del Aprendizaje por descubrimiento a través de la exploración y la experimentación.

Por su parte, las técnicas elegidas, se concretan en el uso de la improvisación musical referencial, tanto individual como grupal, que en ocasiones han acompañado al psicodrama musical, y el uso del debate como técnica de improvisación en el ámbito verbal, tanto como una de actividad *per se* como acompañando al resto de dinámicas en pro de la reflexión crítica y el pensamiento visible; análogo a la improvisación musical referencial. También, se recurre al juego musical donde los alumnos pueden actuar de acuerdo con su propio nivel, así como a la percepción y escucha de registros sonoros, interpretaciones en vivo ejecutadas por el docente o los compañeros y del entorno que les rodea como análisis que facilita la asimilación de los contenidos, y más recurrentemente, a la interpretación rítmica mediante la percusión corporal. Por consiguiente, estas experiencias fomentan el autoconcepto, la expresión del educando más allá de la palabra, las interacciones sociales satisfactorias y las situaciones de aprendizaje exitosas que mejora la autoestima, promocionando así la igualdad de oportunidades de desarrollo. Subsecuentemente, los recursos y materiales necesarios son sencillos, aunque, por un lado, variados, de modo que puedan ser fácilmente adaptable a otras situaciones de

aprendizaje, y por otro, polivalentes, ofreciendo múltiples formas de expresión y reconocimiento mediante la música y el sonido (apéndice 2).

Para asegurar el buen desempeño de estas estrategias y técnicas metodológicas se considera fundamental la retroalimentación. En este empeño el docente puede servirse de la propia secuenciación de las dinámicas, que proponen la reflexión continuada y donde los conocimientos se encuentran conectados, conformando una intervención esencialmente dialógica –musical y verbal–. Igualmente, como útiles de este *feedback*, se emplean diferentes herramientas de evaluación entre las que cabe señalar los cuestionarios finales de cada encuentro, a completar individualmente por los alumnos sobre lo abordado durante la clase para conocer en qué medida se ha entendido lo expuesto o las necesidades que pudieran surgir y así reforzar estas cuestiones en los encuentros siguientes.

Por último, al respecto del estilo de enseñanza, este proceso de aprendizaje autónomo es guiado por el docente, sirviéndose de una metodología abierta, eminentemente activa y participativa, permitiendo al alumnado vivir experiencias musicales enriquecedoras y fomentando el desarrollo de sus capacidades. De este modo, se considera fundamental presentar las dinámicas de un modo estimulante y motivacional para impulsar la implicación, como por ejemplo mediante el uso recurrente de la interrogación retórica y el factor sorpresa.

En suma, el profesor es el encargado de estructurar el trabajo y exponer los contenidos contextualizados con claridad, además de comunicar al alumnado los métodos de evaluación, es decir, qué les vamos a pedir. Todo ello, con el propósito de acompañar al alumnado a través de una actitud docente que responda a la responsabilidad, el compromiso y la competencia, con capacidad para observar las necesidades individuales y colectivas, mantener una actitud de escucha activa a los alumnos y al resto de agentes de la comunidad educativa, con el objetivo de ser orientación y guía de la acción. Además, persigue que el docente sea ejemplo de atención, paciencia, afabilidad, empatía, comprensión, mediante la comunicación asertiva y conciliadora, y animare a los alumnos a que se expresen de forma adecuada, propiciando un espacio de seguridad, cuidando el vínculo profesor-alumno y favoreciendo la cohesión grupal, para promocionar la gestión emocional en el aula.

3.4. Desarrollo de la intervención

3.4.1. Programación de las actividades

Las actividades se han desarrollado a lo largo de tres sesiones –con cada uno de los grupos– con una duración estimada de 55 minutos por sesión; aunque es susceptible de ser dilatada en el tiempo. De modo consecutivo, cada una de estas sesiones ha planteado un tema diferente, pero bajo la temática principal que es el encuentro con nuestra musicalidad a través de la improvisación musical. Igualmente, se ha añadido una actividad individual introductoria centra en la identidad sonora, que tiene el objetivo de promover el pensamiento visible, y otra al final donde el alumnado puede experimentar con la sonoridad grupal. Además, la dinámica empleada en la actividad del inicio se ha mantenido en cada sesión, comenzando cada encuentro con una propuesta de discriminación y percepción con el objetivo de captar la atención de los alumnos, despertar el interés aprovechando el factor sorpresa, y servir como precursor del debate inicial, entre otros. Seguidamente, los alumnos han analizado los ejemplos sonoros para identificarlos y reflexionar individualmente sobre su intención, función comunicativa y expresiva, para posteriormente, poner en común los procesos y los conocimientos aplicados que han llevado a cada alumno a sus conclusiones en el debate.

Por último, además de las actividades que se describen en el apéndice 3, cada encuentro se ha enmarcado por los Círculos de autoevaluación o escalas de actitudes, que han completado al inicio y final de la sesión (apéndice 4) y que, también, ha pretendido contribuir al pensamiento visible en relación con la gestión emocional, identificar cómo afrontan las clases y reflexionando sobre los cambios que se han producido. Igualmente, ha contribuido a la mejora de la organización espacio-temporal, constituyendo una rutina que situase a los alumnos en el contexto del aula, promover la calma al finalizar y ofrecer un espacio de introspección para fomentar el autoconocimiento.

Como se puede observar en la tabla 2, la organización interna de las sesiones se ha articulado en tres momentos. El primero de ellos es el planteamiento y desarrollo del debate. Seguidamente, se han presentado los contenidos de modo pragmático en el momento denominado “conocemos desde la práctica” a través de registros sonoros y/o dinámicas sencillas. Posteriormente, se ha desarrollado una fase de experienciación grupal basada en técnicas de improvisación musical mediante la gamificación. Por último,

cada encuentro ha finalizado con unas reflexiones individuales escritas como tarea de refuerzo (apéndice 5).

Tabla 2.

Planificación de las sesiones y actividades secuenciadas

Sesión	Introducción	Desarrollo	Finalización
1. Identidad.	<u>s1.1. Ritual de inicio:</u> discriminación sonora.	<u>s1.2. Debate:</u> la identidad a través de la música y el sonido. <u>s1.3. Conocemos desde la práctica:</u> reconocemos al compañero. <u>s1.4. Experienciación:</u> sonorización de la identidad. <u>s1.5. Reflexiones finales.</u>	
2. Expresión.		<u>s2.1. Debate:</u> la expresión emocional a través de la música y el sonido. <u>s2.2. Conocemos desde la práctica:</u> reconocemos las emociones en la música. <u>s2.3. Experienciación:</u> Representación de las emociones. <u>s2.4. Reflexiones finales.</u>	
3. Creación.		<u>s3.1. Debate:</u> la motivación y repercusión de la composición musical. <u>s3.2. Conocemos desde la práctica:</u> Escucha y análisis del patrimonio musical nacional e internacional. <u>s3.3. Experienciación:</u> s3.3.1. Marcamos: pulso y dinámicas. s3.3.2. Zip-zap-boing: improvisamos en 4/4.	<u>s3.4. Ritual de finalización:</u> la musicalidad grupal. <u>s3.5. Reflexiones finales de la unidad.</u>

3.4.2. Cronograma y Organización del Tiempo

En lo concerniente al cronograma, debido al horario asignado a la materia de música para el segundo curso de la ESO, tres horas semanales, la intervención se ha extendido a lo largo de una semana. Además, la temporalización se ha adecuado al horario educativo, prefiriendo las horas tempranas para el desarrollo de la primera lección por ser más introspectiva y reflexiva, y las últimas horas de la jornada escolar para el resto por ser principalmente activas y colaborativas.

La organización del tiempo de cada sesión ha sido sistematizada en el diseño de la propuesta, otorgando mayor peso al proceso creativo mediante la improvisación. Así,

se han empleado a rededor de quince minutos para el debate, diez minutos destinados a conocer desde la práctica y treinta minutos a las actividades de improvisación y creación.

3.2.3. Organización del Alumnado y del Espacio

Los agrupamientos han sido variados, dependiendo de las actividades y tareas. Las actividades se han diseñado para ser desarrolladas con el gran grupo como los debates, las sonorizaciones, los juegos musicales, pero se han incluido tareas individuales como los cuestionarios como tarea de refuerzo y las fases iniciales de las actividades de percepción y escucha. Conjuntamente, pretenden afianzar el trabajo autónomo, así como el trabajo cooperativo y la mejora de la comunicación y la expresión.

En este marco, ha primado una disposición circular del grupo, puesto que los elementos no verbales en el proceso comunicativo son fundamentales, rompiendo así las barreras físicas, evitando distracciones o motivos de evasión, promoviendo la interacción de los alumnos y favoreciendo la atención.

3.5. Atención a la Diversidad

La situación de aprendizaje ha sido diseñada para ser globalizadora, estimulante, significativa e inclusiva, por tanto, las actividades y los sistemas de evaluación son susceptibles de ser adaptados a la diversidad que pudiera confluír en el aula. En este contexto, ha sido necesaria una adaptación metodológica para la atención de la discapacidad psicomotriz, pero esta no ha considerado significativa.

Como se ha reflejado anteriormente, las dinámicas descritas pueden ser clasificadas en cuatro grupos según las destrezas que requieren: en debate, actividades de percepción y escucha, actividades de creación mediante la improvisación y juegos musicales.

Para favorecer la promoción de igual de oportunidades, el diseño de los debates se ha basado, principalmente, en preguntas de posicionamiento, donde todos los alumnos han podido responder mediante el gesto o percutiendo un instrumento musical en ausencia del habla, y cuestiones abiertas que, planteadas como reflexiones internas que, más tarde, han expresado por escrito o de modo práctico.

Las actividades de percepción y escucha se han desarrollado mediante el comentario por escrito sobre la recepción auditiva, sin embargo, en los casos donde la

escritura ha supuesto una barrera para el aprendizaje del alumno o alumna se han elaborado escalas que ofrecían diferentes opciones donde han podido elegir la respuesta (apéndice 6). Igualmente, es necesario señalar que este tipo de problemáticas suelen venir achampañadas de deficiencias en el lenguaje, como es el caso, por tanto, si tampoco es posible el empleo de motricidad fina para el cumplimiento de las escalas, se podrá recurrir al sistema de los pictogramas.

Respecto a las adaptaciones para la accesibilidad de la creación musical, ha sido fundamental la adecuación del *setting* instrumental. La situación ideal sería contar con recursos variados en general e instrumentos adaptados en particular, pero en ausencia de éstos se han empleado sonajas atadas a la extremidades y baquetas de largura y grosos variadas. Para mejorar la adecuación de la idoneidad en cada caso, además, los alumnos han escogido aquellos instrumentos con los que se sentían más cómodos. Además, estos instrumentos podrán sustituir al gesto y la percusión corporal, así como a las consignas para la realización de los juegos musicales. Por último, la disposición del *setting* ha perseguido la accesibilidad, especialmente para estos alumnos, facilitada por la disposición del aula.

3.6. Proceso de Evaluación

La evaluación del proceso ha sido diseñada bajo un enfoque constructivista, de modo que permitiera ajustar la ayuda pedagógica y proporcionara el *feedback* deseado. Igualmente, ha sido continuada, formativa e integradora, por lo que se han elaborado unas herramientas para evaluar tanto el proceso aprendizaje, como el proceso de enseñanza.

Para comenzar, se establecen tres momentos clave: una evaluación inicial de las necesidades que presenta el contexto, la evaluación continua y formativa del aprendizaje y la evaluación final, de acuerdo con el grado de consecución de las competencias.

Respecto al proceso de aprendizaje, se han valorado los criterios de evaluación correspondientes a las competencias específicas establecidas en la fundamentación curricular, para cuya labor se han establecido unos indicadores logro definidos por los descriptores operativos que articulan la evaluación (apéndice 7), construyendo así la escala de observación para la consecución de las competencias específicas (apéndice 8). Estos indicadores han abordado desde la participación de los alumnos en las actividades y la creatividad o elaboración de las improvisaciones, hasta la adecuación de la selección de los recursos y técnicas para las creaciones, la aplicación de los conocimientos y la

evaluación de las competencias transversales. Asimismo, se ha perseguido que los educandos sean capaces de emplear las cualidades sonoras para la expresión, expresar ideas propias en grupo de forma clara, improvisar rítmicamente de modo fluido en compases binarios, planificar y desarrollar propuestas artístico-musicales adecuadas a su nivel, entre otros.

Las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de datos han sido variados, aspirando proporcionar una evaluación objetiva, distinguiendo entre las herramientas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Los instrumentos de heteroevaluación empleados han sido una guía de observación (apéndice 9) como registro anecdótico que se ha completado por cada encuentro para registrar los contenidos, competencias, recursos, metodología, evaluación y desarrollo de las lecciones, los imprevistos, dificultades, temas de interés surgidos, las conductas inapropiadas y los aspectos positivos a señalar y una autoevaluación del proceso de enseñanza para las posibles mejoras de la propuesta, y una prueba final escrita (apéndice 9) para evaluar el rendimiento.

Por su parte, la herramienta que se ha servido de la coevaluación es la escala de observación (anexo 8) para la consecución de las competencias específicas y que refleja el resultado de la observación durante la intervención a partir de la interacción y las respuestas de los alumnos en las prácticas del aula y las reflexiones de los cuestionarios; puesto que éstas últimas contienen cuestiones relativas a la autoevaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Igualmente, para el análisis del desempeño de los alumnos, se han planteado actividades del aula grupales e individuales donde los educandos han anotado los procesamientos llevados a cabo y que, junto a la expresión escrita de las actividades de escucha y percepción, han constituido el portafolio como producto de las prácticas de aula. Además, se ha puesto en valor la adquisición de las competencias e interiorización de los contenidos mediante la verbalización sistemática de las intervenciones realizadas, las preguntas reiteradas sobre los conceptos para su refuerzo, así como las prácticas realizadas en sí mismas.

Finalmente, la escala de actitudes para la autoevaluación del alumnado (apéndice 4) ha sido cumplimentado al inicio y final de cada encuentro, a partir de las cuales, los educandos han valorado su predisposición al trabajo, el cansancio con el que afrontan y finalizan las sesiones, la disposición para socializar o interactuar con los pares y la percepción de los niveles de concentración. De esta forma, además de favorecer el

autoconocimiento en materia de gestión emocional en el alumno mediante la introspección, han arrojado información sobre cómo el desarrollo de las sesiones ha podido influir en estos indicadores.

Por otro lado, respecto a la evaluación de la situación de aprendizaje (apéndice 10), el *feedback* proporcionado por las escalas de actitudes, ha servido para orientar de modo más preciso la cumplimentación diaria de una rúbrica de evaluación, destinada a valorar el desempeño docente y rendimiento de la situación de aprendizaje para sus posibles mejoras y adaptaciones a otros contextos. A su vez, los alumnos han evaluado este proceso de enseñanza a partir de una escala de cinco *items* mediante la heteroevaluación.

En suma, los agentes implicados necesariamente han sido el docente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, los alumnos a través de la autoevaluación y la coevaluación de las competencias clave y transversales, a quienes deberán añadirse el resto del equipo docente implicado para la evaluación global del alumno en el contexto del desarrollo normal del curso lectivo.

3.7. Análisis de los Resultados.

A continuación, se describen de forma conjunta las informaciones de ambos grupos recopiladas a lo largo de la intervención. En primer lugar, referente a la consecución de la segunda y la cuarta competencia específica marcada por el currículo, así como los elementos transversales. Después, se muestran los resultados obtenidos de las autoevaluaciones del alumnado.

3.7.1. Consecución de las Competencias Específicas

Para comenzar y como se concretan en ambas competencias, se han seguido las normas de comportamiento que debían sustentarse bajo las premisas de «orden», «participación» y «respeto», expuestas al inicio de la puesta en marcha de la situación de aprendizaje. De este modo, las consignas han pretendido guiar la gestión grupal durante todo el proceso, considerando que han sido respetadas en ambos grupos, especialmente desde la segunda sesión. Esta interpretación nace de las verbalizaciones de estos conceptos por parte de algunos alumnos, en aquellos momentos en los que el grupo las incumplía, y como respuesta al silencio de la docente en un intento de fomentar la

autogestión del grupo, mostrando no sólo respeto por las normas, sino también reconociendo su ausencia y necesidad reclamándolas cuando correspondía.

En concordancia con la segunda competencia específica, se considera que ambos grupos han participado activamente en las propuestas de la situación de aprendizaje, con una iniciativa individualmente variable, pero donde todos han realizado las sonorizaciones bajo la premisa de expresar emociones o ideas, empleando diferentes técnicas y fuentes sonoras, no obstante, con poca creatividad o variación en la exploración de las fuentes sonoras. También, han tocado en grupo siguiendo el mismo ritmo, mostrando una mayor comunicación e implicación en el proceso por hacerlo correctamente en comparación con lo observado en la evaluación diagnóstica. Además, en este aspecto, gran parte de los alumnos se han mostrado reticentes a tocar para el grupo en la primera sesión, sin embargo, en el segundo encuentro refirieron sentirse más cómodos al haber tenido la experiencia de exponerse a los demás el día anterior. Igualmente, consideramos que esta toma de contacto con las sonorizaciones en la primera sesión ha posibilitado incluir la expresión corporal en las improvisaciones del segundo hacia lo que, del mismo modo que en el caso de las sonorizaciones, los alumnos han mostrado reticencias iniciales y, sin embargo, han concluido incorporando la expresión corporal o el gesto a las improvisaciones sonoras de modo libre. Por su parte, la voz a aparecido esporádicamente, siempre de forma espontánea, que ha comenzado individualmente y, posteriormente, se han unido algunos compañeros; con mayor presencia del canto en el grupo C.

La información arrojada por los instrumentos de evaluación sobre la consecución de la cuarta competencia específica, sugieren que las propuestas de los alumnos se han adecuado al nivel requerido, observando un menor número de errores, en comparación con los obtenidos en los ejercicios de composición de las últimas pruebas para la evaluación ordinaria de la asignatura. A pesar de esto y de igual forma que en la exploración, tanto las propuestas individuales como las grupales han resultado ser poco elaboradas. Además, los alumnos han recurrido en varias ocasiones a propuestas que ya se habían expuesto con anterioridad, imitándolas o variándolas.

Igualmente, el alumnado se ha mostrado colaborativo en las propuestas artístico-musicales en ambos grupos, así como en los debates y el resto de las actividades, no incurriéndose faltas de respeto. Del mismo modo, han mostrado interés por los ejemplos del patrimonio cultural musical que se han expuesto en las sesiones, extendiéndose el

tiempo destinado al debate en el grupo C por la motivación expuesta por los alumnos. Además, consideramos interesante señalar que, en varias ocasiones, los alumnos han verbalizado cualidades positivas propias; algunos se sorprenden de sus creaciones y, en la mayoría en las intervenciones, se han felicitado los unos a los otros.

3.7.2. Consecución de las Competencias en Gestión Emocional.

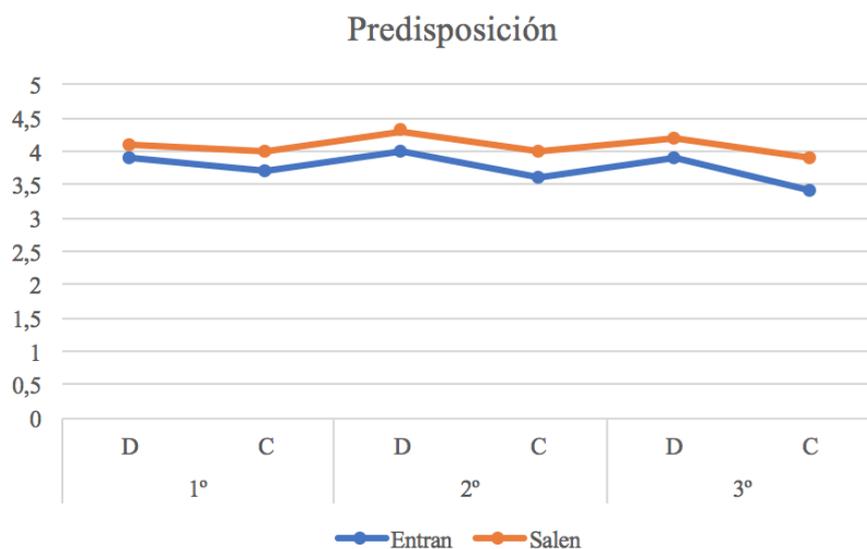
Para la evaluación de las competencias que promueven la gestión emocional, además de contar con la guía de observación para la consecución de las competencias específicas y el diario de la investigadora, se ha empleado como instrumento principal las autoevaluación del alumnado (apéndice 4) a través del cual, mediante una escala Likert de cuatro elementos donde 1 es nada y 5 es mucho, se ha pretendido vislumbrar en qué medida esta situación de aprendizaje ha podido influir en la percepción que los alumnos tienen sobre sus estados emocionales al inicio y al final de cada encuentro.

Predisposición

Los datos de la figura 1 representan los resultados obtenidos en la predisposición evaluada por los alumnos. Como se puede observar en ambos grupos, se advierte un aumento de la predisposición al final de cada clase, siendo estos valores sensiblemente altos en ambos casos, con un rango de amplitud de 3,9 a 4,3 en el grupo D y de 3,4 a 4 en el grupo C.

Figura 1

Resultados presentados de modo longitudinal sobre la predisposición media de los alumnos al iniciar y finalizar cada sesión

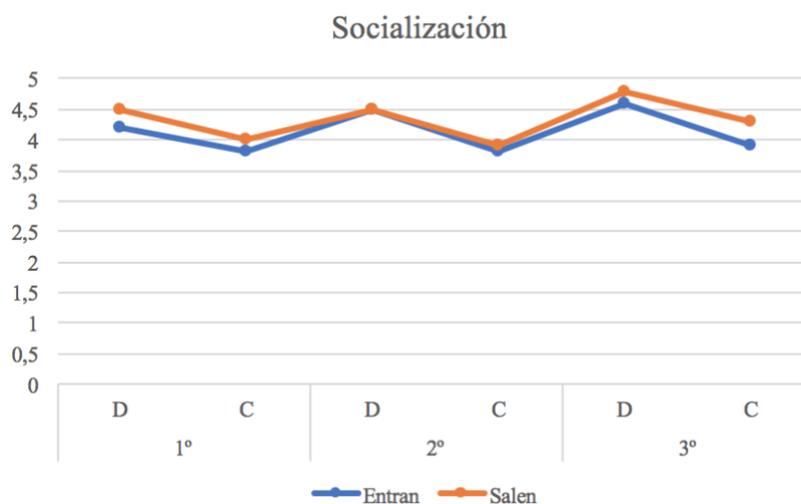


Socialización

Del mismo modo, la figura 3 representa la valoración que han hecho sobre el grado de socialización. Este término, se ha expuesto como las “ganas que tenían de interactuar y compartir experiencias con otros compañeros”. Los valores arrojados también corresponden con valores altos para ambos grupos, con una amplitud de rango de 4,2 a 4,8 para el grupo D y de 3,8 a 4,3 para el grupo C, observando valores más elevados en la percepción de la socialización del grupo D. También, cabe señalar que los resultados correspondientes al segundo encuentro, se mantienen más o menos estables en ambas intervenciones.

Figura 2

Resultados presentados de modo longitudinal sobre la socialización media de los alumnos al iniciar y finalizar cada sesión



Cansancio

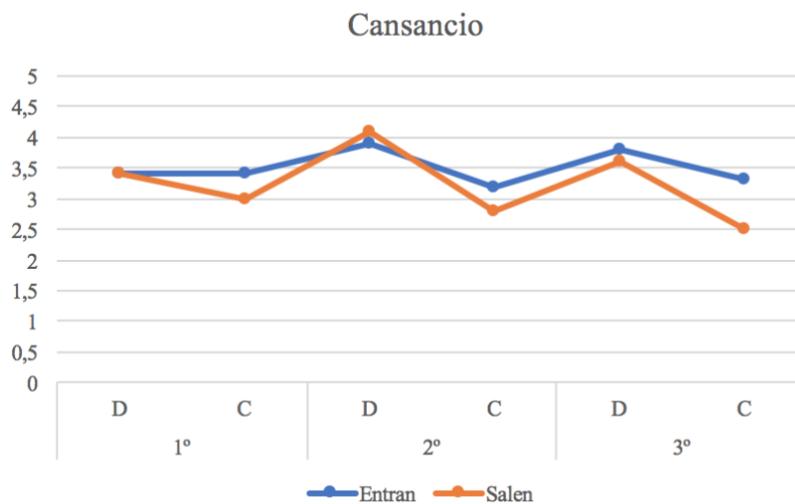
La descripción de los resultados para el cansancio sugiere un cambio respecto al desarrollo longitudinal de los indicadores comentados anteriormente en el grupo D (figura 4).

Por un lado, en el grupo C los resultados indican un descenso de los valores al finalizar los encuentros respecto al inicio de estos mismos (con un rango de 2,5 a 3,8), es decir, la percepción de la sensación de cansancio disminuye. Por otro, en contraposición, los datos del grupo D (con un rango de 3,4 a 4,1) se mantienen invariables en el primer encuentro, con una evaluación de 3,4 e inversos en la segunda sesión, es decir, los

alumnos de este grupo terminaron la clase con una sensación de mayor cansancio que al inicio.

Figura 3

Resultados presentados de modo longitudinal sobre el cansancio medio de los alumnos al iniciar y finalizar cada sesión

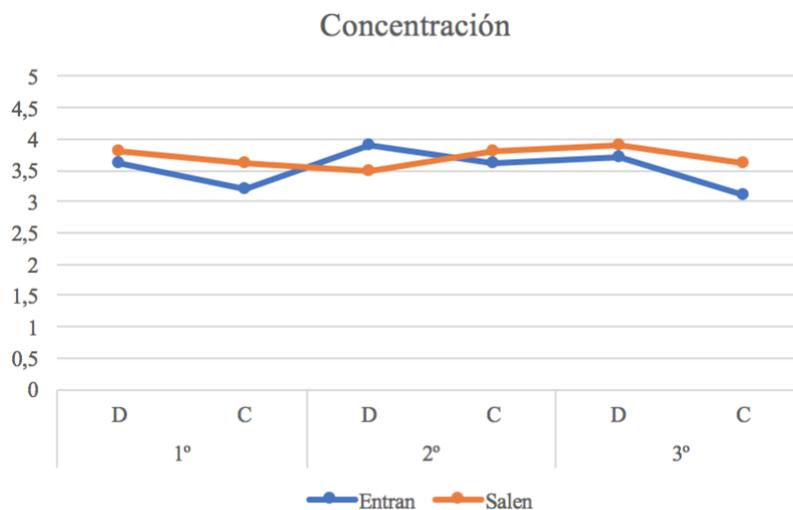


Concentración

Los resultados correspondientes a la concentración del alumnado muestran unos resultados similares al cansancio.

Figura 4

Resultados presentados de modo longitudinal sobre la concentración media de los alumnos al iniciar y finalizar cada sesión



En primer lugar, la percepción de la concentración en el grupo C es mayor al finalizar las sesiones, con un rango no muy amplio (de 3,1 a 3,8). Por su parte, las autoevaluaciones del grupo D (entre 3,5 y 3,9) vuelven a arrojar un cambio inverso de los datos, disminuyendo la concentración al finalizar la segunda sesión. Además, los cambios entre el inicio y el final de la primera y la tercera sesión (con una variable de 0,2) son menos significativos que en el caso del grupo C; este último con una variabilidad de hasta 0,5.

Después de realizar una valoración de la situación de aprendizaje y su desarrollo, se observa que los cambios de los resultados respecto al cansancio y la concentración del grupo D han coincidido con que esta segunda sesión ha tenido lugar en la última hora de la jornada lectiva (13:05-14:00 p.m.) y la primera clase tuvo lugar en la primera hora (8:00-8:55 a.m.). Además, las actividades propuestas este día requerían una mayor actividad y movimiento físico. Estos motivos, podrían explicar los resultados obtenidos (apéndice 11).

Finalmente, es necesario indicar que algunos alumnos han completado las escalas con un número estable para todos los ítems, reiteradamente, indicando la existencia de posibles resistencias a realizar el trabajo introspectivo.

En contraposición, a lo largo de las herramientas de evaluación, los educandos han referido haberse sentido más cómodos a medida que avanzaba la situación de aprendizaje, aportándoles mayor seguridad a la hora de exponerse al grupo; puesto que, en la mayoría de las ocasiones, ninguno de ellos se había enfrentado a una sonorización con anterioridad. De este modo, han ido mostrando mayor implicación en las actividades creativas.

3.8. Propuestas de Mejora y Orientaciones para Aplicaciones Futuras

Primeramente, consideramos que la propuesta posee un diseño arriesgado respecto a la participación e implicación del alumnado por su carácter introspectivo y de exposición al grupo, pero con grandes potencialidades, especialmente al respecto de la expresión y el reconocimiento de las emociones y la gestión autónoma del grupo. Por este motivo, es importante que se haya trabajado previamente el vínculo grupal y promover un espacio de expresión seguro, además de contar con recursos variados, tanto para la construcción del *setting*, como para la ejemplificación de los registros que, en todo caso, deben partir de los intereses del alumnado. De este modo, es necesario conocer las

especificidades del grupo. Así, su puesta en marcha conlleva limitaciones puesto que no es susceptible de ejecutarse en cualquier momento del curso lectivo, sino que se preferirá que el curso haya transcurrido, al menos, hasta el segundo trimestre.

Asimismo, resulta conveniente diseñar actividades complementarias como alternativa a las que se proponen en este trabajo para poder responder a los imprevistos que pueden surgir en el desarrollo de estas, y así poseer más herramientas para lidiar con las barreras o resistencias que pueda mostrar el alumnado en cuanto a su participación.

Finalmente, la previsión sobre los tiempos de desarrollo para cada dinámica ha sido la adecuada, pero no consideramos que estos tiempos sean suficientes para su máximo aprovechamiento como herramienta de enseñanza-aprendizaje, especialmente por su carácter disruptivo. Por tanto, es necesaria la eficiencia de la función conductora del docente y se recomienda la dilatación del tiempo de ejecución de esta situación de aprendizaje en futuras aplicaciones.

CONCLUSIONES

El desarrollo de los capítulos que se presentan en este estudio exploratorio ha permitido conocer las necesidades subyacentes en la adolescencia respecto a las competencias para la gestión emocional, así como las potencialidades que ofrece la improvisación musical para el desarrollo de las mismas, en el ámbito educativo. Además, consideramos que este proceso ha sido posible gracias a las informaciones facilitadas por la literatura científica y al estudio de estos instrumentos mediante su praxis en contextos reales como el que se ha presentado en el marco empírico.

Consecuentemente, afirmamos que la educación emocional de los alumnos de la ESO precisa de atención desde la actuación de las aulas, y que la importancia de desarrollar competencias que permitan una gestión de las emociones óptima reside en la influencia que poseen sobre la construcción del autoconcepto y la autoestima, el fomento de la autonomía y, en definitiva, el desarrollo integral del individuo. Igualmente, se ha podido acceder a diferentes estudios centrados en las potencialidades de la improvisación musical como recurso pedagógico en la etapa, fundamentándose así su idoneidad como instrumento de enseñanza-aprendizaje en el proceso educativo de la Educación Musical, que cumple un lugar relevante como herramienta para la educación emocional gracias a sus posibilidades de expresión.

Por su parte, el análisis de la información recopilada y los datos obtenidos a partir de la intervención didáctica sugieren que el diseño y desarrollo de la situación de aprendizaje ha facilitado la gestión del grupo, puesto que se han seguido las pautas de convivencias, incluidas entre las consignas de las actividades y presentadas como imprescindibles para el buen desarrollo de las dinámicas. Además, pensamos que el empleo de la gamificación ha motivado la implicación del alumnado en el seguimiento de estas indicaciones o normas. Asimismo, los datos obtenidos mediante las escalas de autoevaluación indican un aumento de la predisposición del alumnado en los dos grupos de estudio y, en menor medida, de su sociabilización. Respecto a la sensación de cansancio y concentración, también señalan un aumento de estos valores al finalizar la sesión, a excepción del segundo encuentro con el grupo D, donde estos indicadores se presentan inversamente, aumentando así la sensación de cansancio y disminuyendo la percepción de concentración. Además, se ha observado una progresiva actitud de confianza y seguridad en los educandos a la hora de elaborar sus improvisaciones, contribuyendo a la participación y fomentando la expresión emocional.

Como análogo a este trabajo es necesario señalar la investigación-acción presentada por Lage-Gómez y Crenades-Andreu (2003) centrada en la musicalización de cuadros a través de la improvisación colectiva en la ESO que, desde el ensayo-error, ha sido empleada como estrategia creativa. De este modo, a partir de la construcción de experiencias musicales significativas, las conclusiones de los autores subrayan la función del contenido improvisado como un elemento de enculturación que promueve la gestión emocional y afirman la influencia de la identidad grupal en el aprendizaje y la motivación. Igualmente, el trabajo de Peñalver (2010) arrojar resultados parejos a los de este estudio donde, relacionando la improvisación musical con el desarrollo de los ejes transversales de la educación para el desarrollo, muestra que la improvisación contribuye decisivamente a alcanzar y potenciar los objetivos de estas competencias, compartidas con la educación en valores, así como a la educación para el desarrollo en cualquier tramo del sistema educativo.

En suma, podemos concluir que la aplicabilidad de la improvisación musical contribuye a la consecución de las competencias específicas y elementos transversales de las competencias clave señaladas en el Decreto 39/2020, así como al desarrollo de las competencias emocionales, especialmente relevantes en una etapa de encuentro con la identidad como es la adolescencia.

Por último, entre las posibles vías de continuación, se pone en consideración la ampliación de este estudio mediante una investigación-acción, donde poder realizar un proceso de intervención de mayor duración en el tiempo para obtener resultados significativos, en cuyo caso se deberá realizar una revisión de las propuestas para adaptarse al futuro contexto. Asimismo, es importante continuar reflexionando sobre las problemáticas que se han presentado, en cuyo propósito resulta indispensable servirse de la investigación y continuar ampliando los estudios en el ámbito de la educación en general, y sobre los temas abordados en este trabajo en particular.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Abrahan, Veronika y Justel, Nadia (2015). La Improvisación Musical. Una Mirada Compartida entre la Musicoterapia y las Neurociencias. *Psicogente*, 18(34), 372-384. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.512>
- Alcalá-Galiano Ferrer, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años* [Monografía]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/2404>
- Andrés, Ramón (2008). *El mundo en el oído. El nacimiento de la música en la cultura*. Acantilado.
- Arguedas Quesada, Consuelo (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730206>
- Aznar Sánchez, Elena, García Pérez, Raquel y Sanuy, Monserrat. En Betés de Toro, Mariano (Ed.) (2000). *Fundamento de musicoterapia* (245-247). Morata.
- Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz. Ferrando, Prieto, M. D. y Sáinz, M., Trad.). TEA. (Obra original publicada en 1997).
- Benenzon, Rolando O. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Paidós.
- Betés, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Morata.
- Bisquerra Alizina, Rafael (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brufal Arráez, José David (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, (5). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4339750.pdf>
- Bruscia, Kenneth E. (1998). *Musicoterapia. Métodos y Prácticas*. Pax.

- Cartón, Carmen y Gallardo, Carlos (1994). *Educación musical 'Método Kodaly'. Adaptación española*. Castilla Ediciones.
- Casamayor, G. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Grao.
- Catriel, Fierro (2013). Principios: la relevancia de William James en la enseñanza de la historia de la psicología. *Eureka*, 10(1), 96-104. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v10n1/a11.pdf>
- Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General Aplicada*, 54(2), 297-311. <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>
- del Campo, Patxi (2000). Música y sonido: resonadores del proceso creativo y terapéutico. En Betés, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia* (301-306). Morata.
- Delgado Martínez, M., y Mederos Llanes, B. (2019). Un método integrador de educación musical para la Básica Secundaria. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 349-355. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n5/2218-3620-rus-11-05-349.pdf>
- Delvan, Juan (1994). *El desarrollo humano*. Siglo Veintiuno.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, Maravillas y Giráldez, Andrea (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Grao.
- Díaz, Maravillas y Giráldez, Andrea (Coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Grao.
- Enrique, Melina y Muñoz, Rafael (2014). El problema de la autoestima basado en la eficacia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(1), 52-58. https://www.researchgate.net/publication/272237532_El_problema_de_la_autoestima_basada_en_la_eficacia/fulltext/609a8e2692851c490fd117ae/El-problema-de-la-autoestima-basada-en-la-eficacia.pdf

- Extremera Pacheco, Natalio y Fernández-Berrocal, Pablo (2013, agosto). Inteligencia emocional en adolescentes. *Comillas, Padres y Maestros*, (352), 34-39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello Gonzáles, R., Ruíz Aranda, D., Palomera Martín, R., Salguero Noguera, J. M. y Extremera Pacheco, N. (2013). *Programa ITEMA. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Fierro, Catriel (2013). Principios: la relevancia de William James en la enseñanza de la historia de la psicología. *Eureka*, 10(1), 96-104. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v10n1/a11.pdf>
- Flores Rodrigo, S. (2007). *Música y Adolescencia* [Monografía]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://www.injuve.es/sites/default/files/9322-14.pdf>
- Gaete, Verónica (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gallardo Vázquez, P., Gallardo Basile, F. J. y Gallardo López, J. A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional. Claves para la transformación educativa*. Octaedro.
- Gallego Gil, Domingo J. y Gallego Alarcón, María José (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. PPC
- García, Chenca y Martínez, Miriam (2023). *Psicología positiva. La actitud para ser feliz*. Libsa.
- García, Fernando y Musitu, Gonzalo (2014). *AF-5. Autoconcepto. Forma 5* (4ª ed.). Tea.
- García-Fernández, Mariano y Giménez-Mas, Sara Isabel (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García Banc, N., Gomis Cañella, R. Ros Morente, Agnés y Filella Guiu, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 1(4), 39-49. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/4260/4224>

- Gardner, Howard (1987). *Estructuras de la Mente: las teorías de las inteligencias múltiples* (S. Fernández Éverest, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983)
- Gardner, Howard (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gaslini, Giorgio (1976). *Música total*. Anagrama.
- Geddes, Heath (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Grao.
- Goleman, Daniel (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós
- González-Pienda J., Núñez Pérez, C., González-Pumariega S y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289. <https://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Grau García, Patricia (mayo, 2018). La improvisación musical. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (38). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=15365&s=>
- Hemsey de Gainza, Violeta (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de educación musical. Ensayos y conferencias, 1967-1974*. Ricordi.
- Hemsey de Gainza, Violeta (1983). *La improvisación musical*. Ricordi.
- Hernández Nieto, Beatriz (2009). La motivación y la autoestima en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/BEATRIZ_HERNANDEZ_1.pdf
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hodgson, J. y Richards, E. (1986). *La improvisación*. España, Técnicas gráficas.
- Jauset Berrocal, Jordi. A. (2017). *Música y neurociencia. La musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. UOC.
- Jorrín Abellán, I. (2019). ¿Evaluando o Bordando Retales?: Un Modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSL. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(4), 25-37.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014941003>
- Jorrín Abellán, I. M. Fontana Abad, M. y Rubia Avi, B. (Corrds.) (2021). *Investigar en educación. Síntesis*
- Juárez, Esteban A. (2013). La modernidad entumecía. Sobre la crítica de Adorno al serialismo. *Revista Internacional de Filosofía*, 18, 105-123.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4520715.pdf>
- Lage-Gómez y Crenades-Andreu (2018). Pintando sonidos a través de la improvisación Colectiva en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Complutense en Investigación en Educación Musical*, (15), 61-82.
<http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.55090>
- Lago Castro, Pilar y Belmonte Gonzáles, Julia (2012). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 89-100. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Lichtenthal, Pietro (1926). Improvisare. En *Dizionario e Bibliografía della Musica I* (327-328). Fontana.
- Llongueras, Joan (1920). Algunes impressions sobre l'Institut Jacques Dalcroze de Ginebra. *D'ací d'allà. Magazine mensual*, 6(11), 1014-1021.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/vol-vi-num-11-novembre-1920/html/dcdbcab8-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5.html>
- López-Cano, Rubén y San Cristóbal Opazo, Úrsula (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona.
- López García, Ana (2018). *Aplicación de la metodología IEM para el desarrollo de la creatividad musical a través de la improvisación y composición*. [Monografía]. Universidad Rey Juan Carlos. <https://enclavecreativa.com/wp-content/uploads/2019/09/Tesis-Ana-EXTRACTO-para-web.pdf>
- Lorenzo de Reizábal, Arantza (2022). Contribuciones de la práctica de la improvisación al desarrollo de las habilidades interpretativas: un estudio de las percepciones de los/as intérpretes de música clásica. *LEEME*, (49), 67-82.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/24242/20848>

- March, Herbert W. y Craven, Rhonda G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Mayer, J.D. y Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183. <https://www.jstor.org/stable/23363513>
- Molina, Emilio (2008). La improvisación: Definiciones y puntos de vista. *Música y educación*, 21(75), 76-92. <https://www.metodoiem.com/wp-content/uploads/x-2008-10-Definicion-de-improvisacion-Musica-y-Educacion-75-sin-correcciones.pdf>
- Naranjo Pereira, María Luisa (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Narváez, Eleazar (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Neubauer, J. (1992). *La emancipación de la música: el alejamiento de la mimesis en la estética del siglo XVIII* (F. Giménez García, Trad.). Machado
- Páez Luna, D. L. (2023). *Desarrollo de pensamiento superior en la formación técnica profesional en el Sena: Un estudio de caso* [Monografía]. Universidad Santo Tomás.
- Patiño Corla, María y Carlosama Termanl, Andrés (2021). Estrategias para fomentar la gestión emocional en niños y adolescentes. *Tercer Encuentro RAD de Investigación Formática de Diseño*, (3), 394-404. <http://editorial.radcolombia.org/index.php/eifd/article/view/107>
- Pedrell, Felipe (s. f.). Improvisación. En *Diccionario técnico de la música* (228). Barcelona. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000010690&page=1>
- Peñalver Vilar, José María (febrero 2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns digitals.net*, (64).

<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/53119/44887.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Peñalver Vilar, José María (diciembre 2010). El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria española. *El Artista*, (7), 152-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3356208>
- Peñalver Vilar, José María (2011). El valor humano de la improvisación musical. *Sonograma Magazine*, (9). <https://raco.cat/index.php/SonogramaMagazine/article/view/252726>.
- Peñalver Vilar, José María (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas características y criterios de clasificación. *ArtsEduca*, (4), 74-85.
- Peñalver, J. M. (2017). Los esquemas pregunta-respuesta y su aplicación en la improvisación musical. *Quadrivium, Revista digital de musicología*, (8), 114-139. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6481646.pdf>
- Pérez Payarols (2021). *Una mirada a la salud mental de los adolescentes. Claves para comprenderlos y acompañarlos*. FAROS.
- Piaget, J. (1980). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante: II la abstracción del orden y de las relaciones espaciales*. Huemul.
- Pirfano, Iñigo (2013). *Inteligencia musical*. Plataforma Actual.
- Poch Blasco, Serafina (1999). *Compendio de Musicoterapia* (Vol. 1-2). Herder.
- Ramón-Salinas y Zavala-Arnal, Carmen M. (2022). El método de enseñanza musical Ward y su recepción en España. Entre la cuestión social y el motu proprio (CA. 1873-1965). *Historia y Memoria de la Educación*, (16), 491-532. [10.5944/hme.16.2022.31505](https://doi.org/10.5944/hme.16.2022.31505)
- Rematero García, Inmaculada (2021). *Beneficios extramusicales de la música: inteligencia emocional y autoconcepto* [Monografía]. Universidad de Valencia.
- Romero Sánchez, C. (1995). Ritmo y danza en la educación musical. *Magister*, (13), 185-205. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8024419.pdf>
- Rosa Guitart (1998). *La autoestima*. En Casamayor, G. (Coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (71-93). Grao.

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M. y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una práctica en el aula. *Quaderns Digitals*, (91), 74-89.
<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/189065/70369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santrock, John (2002). *Psicología de la educación*. Mx Graw Hill.
- Schafer, R. Murray (1965). *El compositor en el aula*. Ricordi.
<https://mediosyhumanidades.files.wordpress.com/2021/08/1-murray-schafer-el-compositor-en-el-aula.pdf>
- Serrano, María Elena y García Álvarez, Diego (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 19(3), 273-280.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90416328008.pdf>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación Cualitativa: El Estudio de cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press
- Sternberg, Robert J. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Desclée de Brouwer (Obra original publicada en 1988)
- Stravinsky, Igor (1936). *Chronicle of my life*. En Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.
- Vaillancourt, G. (2017). *Música y Musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Narcea, Serie Educación-Especial.
- Valladares Rodríguez, E. J. (2021). *Taller de Improvisación Teatral para promover el liderazgo empático de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la I.E.P. Benjamín Barton, ubicada en el distrito del Rímac* [Monografía] Escuela Nacional Superior de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro.
https://repositorio.ensad.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13078/121/Tesis_ERodriguez_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Villena Ramírez, M. I., Vicente Guillén, A. y Vicente Villena, M. P. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de Pedagogía* 16, 101-122. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285621/207351>
- Weisinger, H. (1988). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for succes.* Josey-Bass.
- Willems, Edgar (1981). *El valor humano de la educación musical.* Paidós.
- William, James (1890). *The principles of psychology* (Vol. I). Henry Hold and Company.
- William, James (1989). *Principios de Psicología.* Fondo de Cultura Económica de México.
- Zúñiga Noel, Marelisa (1999). *Análisis sobre la importancia del desarrollo de la autoestima y la creatividad en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, una propuesta.* [Monografía]. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Legislación educativa

- Decreto 39/2022. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 27/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de viernes 8 de mayo de 2015. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Recursos en línea

Instituto Nacional de Estadística (INE). www.ine.es

Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga: <http://emotional.intelligence.uma.es>

Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP): <https://gropub.wordpress.com/>

Método de Improvisación en Educación Musical: www.metodoiem.com

APÉNDICES

Apéndice 1. Tabla de correspondencia curricular de la situación de aprendizaje a partir del Decreto 39/2022

TABLA DE CORRESPONDENCIA CURRICULAR A PARTIR DEL DECRETO 39/2022								
COMP. ESPCÍFICA	CONTENIDO	CRITERIO DE EVAL.	INDICADOR DE LOGRO	DESCRIPTOR OPERATIVO	ACTIVIDAD	HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN		
2.	1.a. 2.e. 2.f. 2.g. 2.j. 2.k. 2.l. 2.r. 2.s. 3.h.	2.1.	2.1.1.	STEM5, CPSAA3, CC1, CCEC2.	s1.3, s1.4, s2.2, s2.3, s3.2, s3.3, s3.4.	Escala de Observación Competencial.		
			2.1.2.	STEM5, CPSAA3, CC1, CCEC2.		Guía de Observación/Registro Anecdótico.		
			2.1.3.	STEM5, CPSAA3, CC1, CCEC2.				
		2.2.	2.2.1.	CCL1, CPSAA1, CPSAA3, CE2.	s1.3, s1.4, s2.1, s2.2, s2.3, s3.2, s3.3, s3.4.	Escala de Observación Competencial.		
			2.2.2.	CCL1, CPSAA1, CPSAA3, CE2.		Guía de Observación/Registro Anecdótico. Prueba Escrita.		
		2.3.	2.3.1.	STEM5, CE3, CCEC2.	s1.1, s1.3, s1.4, s2.1, s2.2, s2.3, s3.2, s3.3, s3.4.	Escala de Observación Competencial. Guía de Observación/Registro Anecdótico. Prueba Escrita.		
		2.4.	2.4.1.	STEM5, CPSAA2, CPSAA3, CC1, CE3.	s1.3, s1.4, s2.2, s2.3, s3.2, s3.3, s3.4.	Escala de Observación Competencial.		
			2.4.2.	STEM5, CPSAA2, CPSAA3, CC1, CE3.		Guía de Observación/Registro Anecdótico.		
		4.	1.a, 1.e. 1.f. 1.i. 1.j. 2.a. 2.e. 2.f. 2.g. 2.j. 2.k. 2.l. 2.r. 2.s. 3.c. 3.d. 3.h.	4.1.	4.1.1.	CCL1, CCL3, STEM3, CPSAA3, CPSAA4, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.	s1.3, s1.4, s2.2, s2.3, s3.2, s3.3, s3.4.	Escala de Observación Competencial.
					4.1.2.	CCL1, CCL3, STEM3, CPSAA3, CPSAA4, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.		Guía de Observación/Registro Anecdótico. Prueba Escrita.
4.2.	4.2.1.			CCL1, CP2, STEM3, CPSAA3, CC1, CE1, CE3, CCEC3.	s1.2, s1.3, s1.4, s2.1, s2.2, s2.3, s3.1, s3.2, s3.3, s3.4.	Escala de Observación Competencial.		
	4.2.2.			CCL1, CP2, STEM3, CD3, CPSAA3, CC1, CE1, CE3, CCEC3.		Guía de Observación/Registro Anecdótico. Prueba Escrita.		
	4.2.3.			CCL1, CP2, CD3, CPSAA3, CC1, CE1, CE3, CCEC3.				

Apéndice 2. Desarrollo de actividades. Métodos, organización y materiales

DESARROLLO DE ACTIVIDADES Y TAREAS					
Métodos, Organización y Materiales					
Tarea	Método	Espacio	Agrupamiento	Tiempo	Material
1.1.	Aprendizaje por descubrimiento.	Aula	Gran grupo	10'	- <i>Setting</i> instrumental 1: pandero, cabasa, <i>boomwhackers</i> , <i>oceams drums</i> , cuenco tibetano, sonajas, crótalos, vasos de cartón, imanes cantores.
1.2.	Aprendizaje basado en problemas.	Aula	Gran grupo	15'	- Registros de voces: Shakira, Alejandro Sanz, Paz padilla, Anabel Alonso, Bad Bunny, Rosalía.
1.3.	Aprendizaje por descubrimiento.	Aula	Gran grupo	5'	- Baqueta u otro instrumento para señalar al alumno emisor.
1.4.	Aprendizaje basado en problemas.	Aula	Individual en el gran grupo	20'	- <i>Setting</i> instrumental 2: pandero, cabasa, <i>boomwhackers</i> , <i>oceams drums</i> , cuenco tibetano, sonajas, crótalos, metalófono, güiro, claves, sonajas, cascabeles y pandereta.
1.5.	Prueba escrita	Aula	Individual	5'	Cuestionario 1.
2.1.	Aprendizaje por descubrimiento.	Aula	Gran grupo	10'	- Registros audiovisuales: Tema principal de Benny Hill, <i>Indifferent</i> de AKnewGod, <i>Applause</i> de Lady Gaga, <i>Main Titles</i> de Charlie Clouser y <i>Nuvole Bianche</i> de Ludovico Enaudi.
2.2.	Aprendizaje basado en problemas.	Aula	Gran grupo	20'	
2.3.	Proyecto por conjuntos	Aula	Pequeños conjuntos	20	- <i>Setting</i> instrumental 2: pandero, cabasa, <i>boomwhackers</i> , <i>oceams drums</i> , cuenco tibetano, sonajas, crótalos, metalófono, güiro, claves, sonajas, cascabeles y pandereta.
2.4.	Prueba escrita		Individual	5'	- Cuestionario 2
3.1.	Aprendizaje por descubrimiento.	Aula	Gran grupo	10'	- Registros audiovisuales: Sam Jones Blues de Bessie Smith, Waka Waka de Shakira e Himno de Francia.
3.2.	Aprendizaje basado en problemas.	Aula	Gran grupo	15'	
3.3.	Gamificación	Aula	Gran grupo	15'	- Percusión corporal
3.4.	Gamificación	Aula	Gran grupo	5'	- <i>Setting</i> instrumental 2 - Percusión corporal
3.5.	Prueba escrita	Aula	Individual	10'	- Cuestionario Final.

Apéndice 3. Descripción de las sesiones

A continuación, se describe el desarrollo de las sesiones.

Día 1.

Comienza con la actividad introductoria a la unidad denominada Ritual de inicio (s1.1). La docente hace sonar diferentes instrumentos musicales, así como objetos cotidianos, fuera de la vista de los alumnos y éstos últimos anotan en un papel qué instrumentos creen que está sonando. Con ello se pretende captar la atención de los alumnos y abrir los canales hacia la escucha y la percepción. Seguidamente, los resultados se descubren y comentan grupalmente.

Posteriormente, se da paso al desarrollo de la situación de aprendizaje. La primera propuesta consiste en el planteamiento de una discusión o debate que, en este caso, se centra en la identidad a través de la música y el sonido (s1.2.). Como dinámica de apertura al debate, en primer lugar, se plantea a los alumnos que realicen un ejercicio de escucha y percepción del ambiente sonoro y la discriminación de los sonidos del entorno para su identificación y, en segundo lugar, reflexionar sobre la importancia de la discriminación sonora en la vida del ser humano, en qué grado los sonidos nos condicionan, la importancia del cuidado del ambiente sonoro del entorno, qué tipo de información nos dan las cualidades sonoras, las posibilidades sonoras del entorno, las cualidades sonoras de nuestra voz y las posibilidades sonoras de nuestro cuerpo. La docente es la guía en todo el proceso e introduce los contenidos en respuesta a las opiniones de los alumnos. Seguidamente, indagamos más sobre estas últimas cuestiones a través de la práctica con una sencilla actividad que consiste en reconocer al compañero a través de su voz (s1.3.). Todos permanecen con los ojos cerrados, momento en el que la docente toca con una baqueta suavemente la cabeza de algunos de ellos, que pronunciarán una palabra. Los compañeros deben adivinar de quién se trata, a excepción de aquellos que se encuentran a los lados del intérprete, que permanecen callados por su proximidad al emisor.

A continuación, tiene lugar la fase de experienciación en la cual los alumnos deben presentarse individualmente (s1.4.) a través de la sonorización referencial donde la premisa es “quiénes eres”. Después de que la docente sirva como ejemplo, los alumnos se dirigirán de uno a uno hacia el *setting* instrumental, decir su nombre y realizar una improvisación musical con estos instrumentos donde tienen que sonorizar su autoconcepto, cómo se presentan al mundo a través del sonido, con una duración que no

exceda el minuto de tiempo. El *setting* que se ofrece consta de instrumentos de pequeña percusión indeterminada, un carrillón y una calimba, que permanecerá a la vista de los alumnos durante toda la sesión, pero escondido bajo un pañuelo hasta el momento de iniciar la actividad para potenciar el factor sorpresa y así motivar el interés del grupo. Para realizar esta improvisación también se pueden servir de la percusión corporal. Al finalizar las presentaciones de todos los compañeros se les ofrece la oportunidad de modificar, re-improvisar su presentación.

El encuentro finaliza con las reflexiones finales que los alumnos reflejar a través de un cuestionario escrito con preguntas de respuesta abierta, semiconstruida y cerrada de opción múltiple.

Día 2.

Para iniciar esta jornada, la docente lanza la cuestión a los alumnos de si la música expresa emociones o ideas y seguidamente se desarrolla la actividad introductoria al debate de percepción y escucha donde la docente reproduce cinco extractos de composiciones musicales con diferente carácter para que los alumnos escriban en un papel qué sensaciones o emociones les transmite. Consecutivamente, se abre el debate sobre las posibilidades de la música para expresar emociones o ideas, sirviéndonos del comentario y análisis del ejercicio anterior (s2.1.) y retomando los contenidos vistos el día anterior; ¿qué información nos da la voz? ¿puede sugerir estados de ánimos? ¿y nuestras improvisaciones? ¿podemos emplear las cualidades sonoras para expresar emociones o ideas? En esta actividad el docente debe distinguir entre emoción, sentimiento, estado de ánimo e idea sirviéndose de ejemplos cercanos a los intereses de los alumnos, qué emociones tenemos cuando nuestro equipo marca un gol o en la aparición de nuestro cantante favorito en un concierto para reflexionar sobre la emoción, y qué sentimientos tenemos por un equipo a pesar de la derrota o por un ídolo. Para conocer un poco más estas posibilidades expresivas de la música se retoman los contenidos sobre las cualidades del sonido y, seguidamente, conocemos por descubrimiento de qué modo pueden emplearlas para expresar diferentes emociones. Así, se sugerirá una emoción básica y los alumnos deben ponerse de acuerdo y seleccionar un instrumento del *setting* por su timbre, una intensidad, junto a un tempo, que la docente ejecutará. Seguidamente, los alumnos pueden sugerir cambios y, tras probar algunas posibilidades expuestas entre todos deben dialogar sobre qué representación es más adecuada y por qué (s2.2.).

Como actividad experiencial para esta sesión, se sugiere la actividad *Representación de las emociones* (s2.4.). La clase se divide de manera autónoma en cuatro grupos equitativos en número; dependiendo de las dificultades que muestren a la hora de organizarse, la profesora intervendrá en mayor o menor medida en esta organización. Para promocionar el orden y la gestión del aula cada grupo asigna un portavoz. Para comenzar, cada portavoz elige una ficha, cuyo color supondrá el bautismo del nombre de cada equipo. A continuación, cada componente tiene que elegir un papel a interpretar en una improvisación con su grupo sobre una emoción; donde la consigna es expresar esa emoción con el instrumentos que prefieran, pudiendo incluir expresión corporal. Estas fichas presentadas en formato tarjeta, contiene los tres enunciados o papeles donde cada alumno pone su nombre en aquellos roles con los que quiera experimentar: quién improvisa la música, quién improvisa la escena –danza o expresión corporal–, y qué instrumentos del *setting* va a emplear el grupo. Seguidamente, se reparten al azar las emociones que debe representa cada grupo mediante la sustracción de papeles de una bolsa de tela. Una vez repartidos los materiales y asignadas las emociones, los alumnos disponen de tres a cinco minutos para organizar una representación de la emoción asignada con una duración de al menos 15 segundos. Discurrido este tiempo, los grupos realizarán las improvisaciones grupales ante sus compañeros, quienes deberán adivinar de qué emoción se trata. Por último, se reflexiona sobre las dificultades o facilidades que se han encontrado y se rellena el cuestionario final del encuentro (s2.4).

Día 3.

La cuestión de la discusión para el último día se centra en la creación musical. La actividad de inicio comienza con la pregunta abierta sobre qué motiva al ser humano a crear música y qué repercusión puede tener este hecho y, continúa con la reproducción de ejemplos sonoros sobre lo que los alumnos deberán anotar qué creen que motivó la creación de esas piezas musicales y qué repercusión podrían haber tenido. Después, se inicia el debate planteando cuestiones como por qué creamos, qué importancia tiene la creatividad para el ser humano, qué necesitamos para crear y expresar con música, si es importante registrar lo que creamos, se introducen los contenidos sobre los efectos fisiológicos de la música en el ser humano y las pautas actitudinales necesarias para la creación y composición grupal (s3.1.).

La actividad que corresponde a *Conocer desde la práctica* para esta clase retoma los ejemplos sonoros mostrados con anterioridad para ser comentarlos y analizarlos, tanto

desde el punto de vista musical como desde sus contenidos líricos y contextos histórico-sociales (s3.2.). Los recursos seleccionados en este caso son, en primer lugar, la "Marsellesa" relacionándola con los contenidos de historia que se están impartiendo en este trimestre y con los contenidos sobre formas musicales, los ritmos de marcha e instrumentación de los conjuntos. En segundo lugar, se trabaja con San Jones Blues de Bessie Smith, legitimada por ser una de las primeras grabaciones sonoras del blues rural femenino y considerada la primera canción feminista de la historia. Se comentan las características musicales y extramusicales del blues a partir de esta composición; la situación de la mujer negra en los años 20, su influencia en otros géneros, el contexto histórico y social que la acompaña, entre otros. En tercer y último lugar, se analiza la repercusión y/o posibles funciones que ha cumplido de la canción Waka Waka de Shakira y qué evoca su escucha en la actualidad. Este último ejemplo musical es más cercano a los alumnos, tanto en cuestiones de tiempo como en intereses personales, puesto que su creación fue motivada por el mundial de fútbol de 2010, año cercano al nacimiento de la mayoría de los alumnos y que sin embargo todos conocen; ¿quién no la conoce? ¿qué es lo primero en lo que pensáis al oírla? ¿qué provoca en vosotros? ¿qué funciones creéis que ha tenido?

Tras desarrollar las cuestiones que subyacen bajo la motivación de la creación musical, se propone a los alumnos que lo experimenten (s3.3.) a través de dos actividades. Primeramente, se realiza un *brain storm* sobre qué necesitamos para crear música grupalmente y las conclusiones se llevan a la práctica mediante una sencilla dinámica en la que se presenta un compás en 4/4 compuesto por cuatro negras, la primera de las cuales se encuentra acentuada, y que los alumnos deben describir aplicando el lenguaje técnico correspondiente. A continuación, la docente marca el pulso y la clase interpreta el compás, de modo *ostinato*, mientras que la profesora indica la dinámica a seguir con la mano; dando importancia a la diferenciación de aplicar los conceptos de tempo e intensidad en el aspecto musical, y a la escucha, la tolerancia, el orden, la participación y el respeto de modo transversal (s3.3.1.). Más tarde, se lleva a cabo la actividad Zip-zap-boing (s3.3.2) donde se presenta una bola invisible de sonido que la profesora pasa a los alumnos y les invita a hacer lo mismo con sus compañeros mientras que les formula algunas preguntas respecto a cuáles creen que son las características de esa "bola de sonido". Esta pequeña dinámica tiene como fin captar la atención del grupo y presentar la actividad: asociamos una palmada junto a un gesto hacia la derecha para "zip" y una

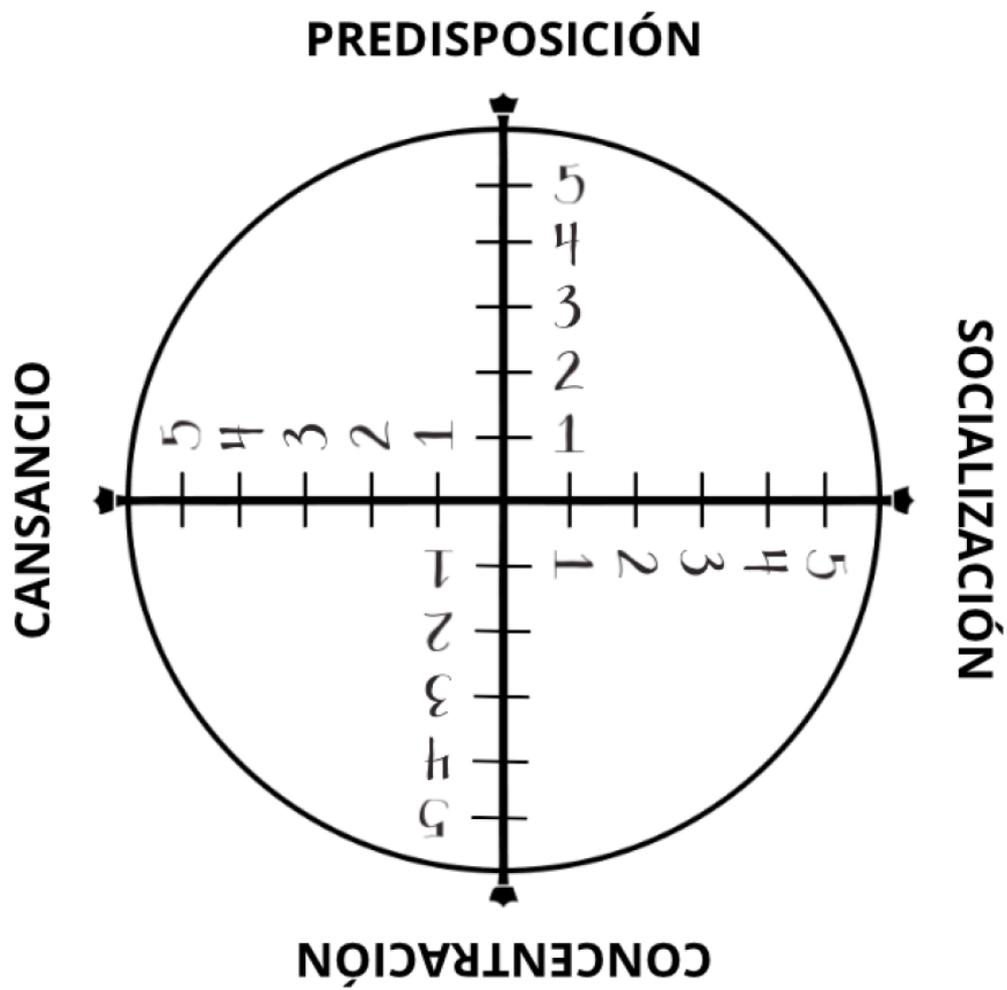
palmada junto a un gesto hacia la izquierda para “zap” para enviar la bola. Una vez presentadas las pautas para la dirección de la bola los alumnos se la pasan a través del gesto y apoya por el sonido asociado a cada sentido. Es importante, que primero se realice una ronda para asegurarnos de que se entiende el mecanismo. Después de que la bola haya transcurrido por todos los alumnos a lo largo de al menos dos rondas, se introduce el término “boing” acompañada de un gesto consistente en entrelazar los dedos y simular un rebote con las palmas de las manos hacia el compañero al que se le envía la bola. El receptor de esta debe improvisar un compás en 4/4 mediante percusión corporal, de forma libre, pero persiguiendo la originalidad, esto es, evitando repetir los patrones propuestos por los compañeros. Seguidamente, transcriben el compás improvisado de acuerdo a cómo se escribe en la partitura y valoran si quieren perfeccionar su propuesta; así distinguimos entre improvisación y composición.

Como ritual de finalización de la situación de aprendizaje, se ponen en común las competencias trabajadas durante las sesiones bajo el reto de explorar la identidad sonora grupal mediante la improvisación guiada (3.5). Esta actividad se centra en la improvisación y creación grupal, y se conecta con los contenidos sobre las formas musicales y la composición. Retomando el pulso empleado con la actividad s3.3.1. los alumnos improvisan un ritmo o melodía de modo libre, pero ajustándose a un compás de 4/4, con el sonido que más les identifique empleando instrumentos, el cuerpo, la voz o la interacción con el aula, creando un *ostinato* de un compase de duración. De modo consecutivo, cada alumno y alumna se une a la improvisación grupal en forma de fuga, amoldándose a los ritmos o melodías preexistentes en el grupo. Las entradas son indicadas por el docente sirviéndose de la comunicación no verbal y promoviendo así la atención sostenida del alumnado. Después de que todos los participantes se han unido a la improvisación grupal, conjugada por todas las improvisaciones individuales, se incluye la dinámica; indicando diferentes intensidades a seguir y conducida por el profesor. Esta actividad se repite una segunda vez en comenzando por el lado opuesto del círculo para igualar las oportunidades en la dificultad que aparecen en los diferentes casos. Por último, se ofrece la oportunidad de que los alumnos desempeñen el papel del director o guía y, así, experimentar las responsabilidades y posibilidades que brinda esta posición.

Apéndice 4. Escala de actitudes. Círculo de autoevaluación

NOMBRE:

FECHA:



Apéndice 5. Reflexiones. Cuestionarios finales.

REFLEXIONES - CUESTIONARIO DÍA 1.

Nombre:

Fecha:

	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre
Los sonidos que nos rodean nos proporcionan información.				
Es importante cuidar el ambiente sonoro del entorno.				
El ambiente sonoro influye en nuestro estado de ánimo				
Puedo crear música sólo con mi cuerpo.				
Nuestra voz puede transmitir estados de ánimos.				
Las sonorizaciones de los compañeros se ajustaban a lo que creemos conocer de ellos.				
Para componer música debo adecuarme a mis compañeros.				

- ¿Alguna vez has improvisado música? ¿cuándo?

- ¿Qué dificultades has encontrado en la actividad?

- ¿Con qué te has sentido más cómodo/a? y ¿más incómodo/a?

- ¿Qué querías comunicar con tu improvisación? Transcríbela.

REFLEXIONES - CUESTIONARIO DÍA 2.**FECHA:****NOMBRE:**

	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre
La música expresa emociones o ideas				
El cuerpo expresa emociones o ideas				
Es importante reconocer nuestras emociones				
Es importante reconocer las emociones de los demás				
Para representar emociones en música es importante tener en cuenta el timbre de los instrumentos				
La música que escucho se adapta a mi estado de ánimo				
La música transmite emociones diferentes de una persona a otra				
Ha sido difícil identificar las emociones que representaban mis compañeros				

- ¿Qué dificultades has encontrado en la actividad?

- ¿Con qué te has sentido más cómodo/a? y ¿más incómodo/a?

- ¿Qué papel has ocupado en tu representación? ¿Por qué?

- ¿Por qué habéis diseñado vuestra representación de esta manera?

REFLEXIONES - CUESTIONARIO DÍA 3.

FECHA:

NOMBRE:

<ul style="list-style-type: none"> • Rellena los círculos si la oración es verdadera o falsa. <p><small>*Si quieres cambiar tu respuesta, señala la definitiva con una X y ésta prevalecerá.</small></p>		
1. Los sonidos que nos rodean nos proporcionan información, pero no pueden influir en nuestro estado de ánimo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Para representar emociones en música es importante tener en cuenta el timbre de los instrumentos y las cualidades del sonido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. La música provoca la liberación de dopamina y activa el cerebelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sólo puedo hacer música con un instrumento musical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. No es importante cuidar el ambiente sonoro del entorno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. La música es importante en el desarrollo del ser humano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Es importante expresar, reconocer y trabajar con las emociones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. La música no influye en la sociedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. La música expresa emociones, sentimientos e ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Improvisar musical es crear o ejecutar música de manera espontánea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Nombra 3 cualidades necesarias para el trabajo en el aula y la creación grupal.
- Nombra una composición musical que haya tenido una gran repercusión histórica y/o social.
- Elige dos emociones básicas trabajadas en clase. Di con qué instrumento las sonorizarías y cómo los tocarías.

Apéndice 6. Cuestionarios con adaptación metodológica.

SESIÓN 1

	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre
Los sonidos que nos rodean nos proporcionan información.				
Es importante cuidar el ambiente sonoro del entorno.				
El ambiente sonoro influye en nuestro estado de ánimo				
Puedo crear música sólo con mi cuerpo.				
Nuestra voz puede transmitir estados de ánimos.				
Las sonorizaciones de los compañeros se ajustaban a lo que creemos conocer de ellos.				
Para componer música debo adecuarme a mis compañeros.				
Antes de esta clase, he improvisado música				
Me he sentido cómoda durante la clase				
Me he sentido incómoda durante la clase				
Las actividades eran difíciles				
He expresado lo que quería en mi improvisación				

SESIÓN 2

	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre
La música expresa emociones o ideas				
El cuerpo expresa emociones o ideas				
Es importante reconocer nuestras emociones				
Es importante reconocer las emociones de los demás				
Para representar emociones en música es importante tener en cuenta el timbre de los instrumentos				
La música que escucho se adapta a mi estado de ánimo				
La música transmite emociones diferentes de una persona a otra				
Ha sido difícil identificar las emociones que representaban mis compañeros				
Me he sentido cómoda durante la clase				
Me he sentido incómoda durante la clase				
Las actividades eran difíciles				

SESIÓN 3

<ul style="list-style-type: none"> Rellena los círculos si la oración es verdadera o falsa. <p><i>*Si quieres cambiar tu respuesta, señala la definitiva con una X y ésta prevalecerá.</i></p>		
1. Los sonidos que nos rodean nos proporcionan información, pero no pueden influir en nuestro estado de ánimo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Para representar emociones en música es importante tener en cuenta el timbre de los instrumentos y las cualidades del sonido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. La música provoca la liberación de dopamina y activa el cerebelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sólo puedo hacer música con un instrumento musical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. No es importante cuidar el ambiente sonoro del entorno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. La música es importante en el desarrollo del ser humano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Es importante expresar, reconocer y trabajar con las emociones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. La música no influye en la sociedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. La música expresa emociones, sentimientos e ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Improvisar musical es crear o ejecutar música de manera espontánea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Las canciones se olvidan fácilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. El blues no contiene significados en sus letras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Para tocar en grupo es fundamental escuchar a los compañeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Las macaras siempre transmiten alegría.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. El cuerpo no expresa, lo que importa es la música.		

Apéndice 7. Indicadores de logro vinculados a los criterios de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Indicadores y Evidencias de Aprendizaje		
C.E.	Indicadores de Logro	Evidencias de Aprendizaje
Criterios de competencia específica 2		
2.1.	2.1.1. Participar en la exploración de diferentes técnicas musicales básicas a través de improvisaciones referenciales o guiadas, individuales o grupales.	a. Participa en las actividades
	2.1.2. Mostrar iniciativa en las actividades, empleando la voz, el cuerpo o instrumentos musicales y respetando la salubridad del ambiente sonoro del aula.	b. Muestra iniciativa.
	2.1.3. Participar con creatividad en las improvisaciones referenciales, individuales o grupales, empleando diferentes técnicas de ejecución instrumental, vocal y corporal.	c. Explora diferentes fuentes sonoras. d. Emplea diferentes técnicas musicales en las improvisaciones.
2.2.	2.2.1. Expresar ideas, sentimientos y emociones en actividades musicales pautadas, sirviéndose de las posibilidades de las cualidades sonoras.	a. Expresa ideas a través de la música. b. Expresa emociones a través de la música.
	2.2.2. Seleccionar las técnicas más adecuadas de entre las que conforman el repertorio personal de recursos para expresar ideas, sentimientos y emociones en las actividades, haciendo un uso correcto de los parámetros del sonido y adecuándose a las referencias pautadas.	c. Selecciona técnicas adecuadas para la expresión.
2.3.	2.3.1. Explorar las posibilidades expresivas de distintas fuentes y objetos sonoros, partiendo de la práctica y la experimentación siguiendo las normas de comportamiento.	a. Explora las posibilidades sonoras siguiendo las normas de comportamiento.
2.4.	2.4.1. Demostrar habilidades musicales básicas individuales adquiriendo y fortaleciendo la autoestima y la conciencia global, a través de las improvisaciones, interpretaciones, del análisis de paisajes sonoros y de las composiciones musicales y en las intervenciones en los debates.	a. Toca en grupo b. Canta en grupo c. Se expresa corporalmente junto al grupo.
	2.4.2. Demostrar habilidades musicales básicas grupales, adquiriendo y fortaleciendo la autoestima y la conciencia global, a través de las actividades musicales.	d. Toca individualmente e. Canta individualmente f. Se expresa corporalmente en las intervenciones individuales.
Criterios de competencia específica 4		
4.1.	4.1.1. Planificar y desarrollar propuestas artístico-musicales adecuadas a su nivel, tanto individuales como colaborativas.	a. Sus propuestas individuales se adecúan a su nivel. b. Sus propuestas en grupo se adecúan a su nivel.
	4.1.2. Desarrollar propuestas artístico-musicales creativas, empleando medios musicales y dancísticos aplicando los contenidos trabajados.	c. Las propuestas musicales son elaboradas. d. Las propuestas corporales son elaboradas.
4.2.	4.2.1. Participar activamente en la planificación y en la ejecución de composiciones multidisciplinares sencillas de forma individual y/o colaborativa.	a. Es participativo y colabora en las actividades artístico-musicales. b. Es participativo y colabora en los debates y reflexiones grupales.
	4.2.2. Mostrar respeto a ideas, emociones y sentimientos del grupo, así como a diferentes manifestaciones musicales, valorando las aportaciones del resto de integrantes del grupo y descubriendo oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional a través de la música, empleando un vocabulario técnico y adecuado para emitir juicios y opiniones.	c. Muestra respeto a ideas, emociones y sentimientos. d. Verbaliza cualidades positivas propias. e. Expresa su opinión en grupo.
	4.2.3. Expresar respeto y valoración de las diferentes manifestaciones musicales, así como del patrimonio musical nacional e internacional y su repercusión social, tomando la diferencia como fuente de enriquecimiento.	f. Muestra respeto por otras culturas musicales. g. Manifiesta la importancia del patrimonio musical.

Apéndice 8. Escala de observación competencial

EVALUACIÓN COMPETENCIAL DEL ALUMNO							
1: No conseguido, 2: bajo, 3: medio 4: alto.				1	2	3	4
Competencia Específica 2							
2.1.	2.1.1.	a. Participa en las actividades					
	2.1.2.	b. Muestra iniciativa.					
	2.1.3.	c. Explora diferentes fuentes sonoras.					
		d. Emplea diferentes técnicas musicales en las improvisaciones.					
2.2.	2.2.1.	a. Expresa ideas a través de la música.					
		b. Expresa emociones a través de la música.					
	2.2.2.	c. Selecciona técnicas adecuadas para la expresión.					
2.3.	2.3.1.	a. Explora las posibilidades sonoras, siguiendo las normas de comportamiento.					
2.4.	2.4.1.	a. Toca en grupo					
		b. Canta en grupo					
		c. Se expresa corporalmente junto al grupo.					
	2.4.2.	d. Toca individualmente					
		e. Canta individualmente					
		f. Se expresa corporalmente en las intervenciones individuales.					
Competencia Específica 4							
4.1	4.1.1.	a. Sus propuestas individuales se adecúan a su nivel.					
		b. Sus propuestas en grupo se adecúan a su nivel.					
	4.1.2	c. Las propuestas musicales son elaboradas.					
		d. Las propuestas corporales son elaboradas.					
4.2	4.2.1.	a. Colabora en las actividades artístico-musicales.					
		b. Colabora en los debates y reflexiones grupales.					
	4.2.2.	c. Muestra respeto a ideas, emociones y sentimientos.					
		d. Verbaliza cualidades positivas propias.					
		e. Expresa su opinión en grupo.					
	4.2.3.	f. Muestra respeto por otras culturas musicales.					
		g. Manifiesta la importancia del patrimonio musical.					

Apéndice 9. Guía de observación. Registro anecdótico diario

REGISTRO ANECDÓTICO - DIARIO DEL AULA Guía de Observación		
Clase:	Hora:	Fecha:
Contenidos:		
Competencias:		
Metodología:		
Recursos:		
Evaluación:		
ACTIVIDADES		
Desarrollo		Tiempo
¿La clase se ha desarrollado con normalidad?: El ambiente de la clase era?:		
OBSERVACIONES		
Dificultades que han aparecido:		
Imprevistos:		
Aspectos positivos a señalar:		
Temas de interés que han surgido:		
Conductas inapropiadas:		
AUTOEVALUACIÓN		
¿Con qué me he sentido más cómoda?:		
¿Con qué me he sentido menos cómoda?:		
¿Qué cambiaría?:		
Comentarios y observaciones.		

Apéndice 10. Evaluación de la situación de aprendizaje

➤ Rúbrica para evaluación de la Situación de Aprendizaje

Evaluación Situación de Aprendizaje				
Indicador	1	2	3	4
SA1. Claridad expositiva.				
SA2. Adecuación de las actividades.				
SA3. Metodología.				
SA4. Adecuación de los contenidos a las actividades.				
SA5. Recursos y materiales.				
SA6. Organización del espacio.				
SA7. Organización del tiempo.				
SA8. Control del aula.				
Observaciones y comentarios:				

Rúbrica de Evaluación de la Situación de Aprendizaje				
Descriptorios Operativos				
Indicador	1	2	3	4
1	Han faltado contenidos y los alumnos muestran dudas con posterioridad.	Los contenidos se han presentado de modo organizado, pero los alumnos refieren dudas con posterioridad.	Han faltado contenidos, pero los alumnos refieren dudas con posterioridad.	Los contenidos se han presentado de modo organizado y los alumnos muestran haber comprendido lo expuesto.
2	Las actividades no se han adecuado ni a los criterios de evaluación ni al contexto de la situación.	Las actividades se han adecuado ni a los criterios de evaluación, pero no al contexto de la situación.	Las actividades no se han adecuado ni a los criterios de evaluación, pero sí al contexto de la situación.	Las actividades se han adecuadas a los criterios de evaluación y al contexto de la situación.
3	La metodología no se ha adecuado al contexto, a los criterios de evaluación ni los contenidos.	La metodología se ha adecuado al contexto y a los contenidos, pero no a los criterios de evaluación.	La metodología se ha adecuado al contexto y a los criterios de evaluación, pero no a los contenidos.	La metodología se ha adecuado al contexto, los criterios de evaluación y los contenidos.
4	No se ha contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias transversales, ni específicas.	Se ha contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias específicas, pero no transversales.	Se ha contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias transversales, pero no específicas.	Se ha contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias transversales y específicas.

5	Los recursos y materiales no han sido adecuados ni han despertado el interés de los alumnos.	Los recursos y materiales han sido adecuados y suficientes para el correcto desarrollo de las actividades, pero no han despertado el interés de los alumnos.	Los recursos y materiales han sido adecuados y han despertado el interés de los alumnos, pero no suficientes para el correcto desarrollo de las actividades.	Los recursos y materiales han sido adecuados, suficientes para el correcto desarrollo de las actividades y han despertado el interés de los alumnos.
6	No han contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias ni a la interiorización de los contenidos.	No han contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias, pero sí a la interiorización de los contenidos.	Han contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias, pero no a la interiorización de los contenidos.	Han contribuido adecuadamente el desarrollo de las competencias y a la interiorización de los contenidos.
7	Las distribuciones no han facilitado el desarrollo de las actividades ni potenciado las competencias.	Las distribuciones han facilitado el desarrollo de las actividades, pero no potenciado las competencias.	Las distribuciones no han facilitado el desarrollo de las actividades, pero sí potenciado las competencias.	Las distribuciones han facilitado el desarrollo de las actividades y potenciado las competencias.
8	No se ha llevado a cabo el diseño inicial de la sesión, ni se han realizado todas las actividades planteadas.	No se ha llevado a cabo el diseño inicial de la sesión, pero sí se han realizado todas las actividades planteadas.	Se ha llevado a cabo el diseño inicial de la sesión, pero no se han realizado todas las actividades planteadas.	Se ha llevado a cabo el diseño inicial de la sesión y se han realizado todas las actividades planteadas.
9	No se ha mantenido la atención ni el grupo se ha mostrado participativo.	No se ha mantenido la atención, pero el grupo se ha mostrado participativo.	Se ha mantenido la atención, pero el grupo no se ha mostrado participativo.	Se ha mantenido la atención y el grupo se ha mostrado participativo.

➤ **Escala de Evaluación Docente y el Proceso de Enseñanza**

Evaluación Docente del Alumno					
	1	2	3	4	5
El profesor resuelve las dudas y explica con claridad.					
Las actividades planteaban retos que he podido resolver.					
Las clases han sido interesantes y me han aportado conocimientos nuevos.					
Las actividades se relacionaban con los conceptos teóricos de una manera práctica.					
Los recursos han sido novedosos, despertando mi interés.					
Me he sentido cómodo con la disposición del aula.					
La duración de las actividades y organización del tiempo han sido adecuadas.					
Las actividades han sido motivadoras y han mantenido mi atención.					
Comentarios y propuestas de mejora:					

Apéndice 11. Resultados medios de las escalas de autoevaluación del alumnado

2°C	CÍRCULOS DE AUTOEVALUACIÓN																							
	PREDISPOSICIÓN						CANSANCIO						CONCENTRANCIÓN						SOCIALIZACIÓN					
	E1	S1	E2	S2	E3	S3	E1	S1	E2	S2	E3	S3	E1	S1	E2	S2	E3	S3	E1	S1	E2	S2	E3	S3
*****			3	2					3	3					4	4					2	2		
*****	3	5	4	5	3	4	4	4	4	4	2	3	4	2	3	2	4	5	5	4	5	3	5	
*****			5	4	4	5			4	4	2	1			5	5	3	5			5	4	5	5
*****			2	4	2	4			4	2	5	4			4	3	2	4			5	5	4	3
*****	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	3	3	3	4	3				2	2	3	3	
*****	4	4	4	4	2	4	4	2	4	2	4	4	3	4	4	4	4	3	5	5	4	5	5	5
*****			2	2	2	2			4	4	4	4			1	2	2	3			3	3	4	4
*****	3	4	3	4	3	4	4	2	1	1	4	1	3	3	3	3	2	3	4	4	4	5	4	5
*****	5	5	5	5	3	4	2	2	3	3	2	2	4	4	4	4	2	4	3	3	3	3	2	3
*****	4	4	4	4	4	5	4	3	4	2	3	1	3	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5
*****	5	5	4	5	5	5	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
*****	3	3	4	4	3	4	3	4	3	2	4	2	3	3	3	4	3	3	4	3	5	5	3	5
*****	5	4	4	5			3	4	4	4			4	4	2	4				5	5	5	5	
*****			5	5	5	5				1	1	1			5	5	5	5			5	5	5	5
*****	3	3	4	4	4	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
*****	3	5	4	4	4	4	4	4	3	2	5	4	3	3	3	4	3	4	3	5	4	5	3	4
*****			4	3	3	3			4	4	3	2			4	2	3	3			1	1	5	5
*****	4	3	2	4	4	4	2	1	2	2	2	2	4	3	4	3	4	4	1	1	2	1	2	2
*****	3	3			4	4	4	5			5	5	2	4			3	2	2	4			3	4
*****	3	4	2	4	3	3	4	2	3	4	4	4	2	3	2	4	2	3	5	5	4	4	4	4
Totales	52	56	68	76	62	71	47	42	58	51	60	45	45	50	65	69	52	62	53	56	73	75	66	73
Medias	3,7	4	3,6	4	3,4	3,9	3,4	3	3,2	2,8	3,3	2,5	3,2	3,6	3,6	3,8	3,1	3,6	3,8	4	3,8	3,9	3,9	4,3

2°D	CÍRCULOS DE AUTOEVALUACIÓN																							
	PREDISPOSICIÓN						CANSANCIO						CONCENTRANCIÓN						SOCIALIZACIÓN					
	E1	S1	E2	S2	E3	S3	E1	S1	E2	S2	E3	S3	E1	S1	E2	S2	E3	S3	E1	S1	E2	S2	E3	S3
*****	5	5					2	2					3	3					5	5				
*****	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5
*****	1	3	4	4	4	4	3	3	5	4			3	4	4	3			1	4	4	3		
*****	4	4	5	5	3	4	2	2	4	2	2	1	3	4	3	4	2	2	5	5	5	5	4	4
*****	4	4	3	4	5	5	4	3	3	2	4	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
*****	5	5	5	5	5	5	4	5	4	2	2	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5
*****	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4			4	4	4	3			4	4	4	4		
*****	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4			4	4	3	3			4	4	4	4		
*****	3	3	3	4	5	5	3	3	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
*****	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5
*****	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5			3	4					3	3	5	4		
*****	4	3	4	3	3	4	2	3	2	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
*****	4	4	5	5	4	5	2	2	2	4	4	3	2	2	3	2	4	4	4	4	5	5	4	5
*****	4	4	4	4	1	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	3	1	3	4	5	4	3	3	4
*****	5	5	2	5	4	3	4	4	5	5	4	4	5	4	3	2	4	4	3	4	2	4	3	4
*****			4	5	5	5			5	5	4	3			4	3	3	4			5	5	5	5
*****	3	3	2	3	1	1	3	4	5	4	5	5	3	3	2	3	1	1	4	4	4	4	4	4
*****	3	5	4	4	4	4	5	4	1	5	4	4	2	3	5	3	4	4	4	4	4	4	5	4
*****	4	4	5	5	5	5	5	3	3	5	2	4	2	3	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5
*****	3	3	4	3	4	4	3	2	4	3	2	2	3	4	4	3	3	3	4	5	5	5	5	4
*****	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	2	2	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4
Totales	74	77	76	81	75	80	65	64	74	78	57	57	68	72	70	63	55	59	79	85	86	85	69	72
Medias	3,9	4,1	4	4,3	3,9	4,2	3,4	3,4	3,9	4,1	3,8	3,6	3,6	3,8	3,9	3,5	3,7	3,9	4,2	4,5	4,5	4,5	4,6	4,8