



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL**

TRABAJO FIN DE GRADO

*El desarrollo de la Educación Musical y Socioemocional
desde el enfoque del método Willems*

*Subtítulo: Propuesta de situación de aprendizaje para el desarrollo y
el fomento de una educación musical y socioemocional mediante el
método pedagógico Willems*



Autor/a: García Marcos, Carla

Tutor/a académico/a: Carabias Galindo, David

Curso: 2023/2024

Resumen

En los últimos años, en el ámbito de la educación, se está optando por dejar atrás una programación centrada en aspectos conceptuales, destinando un espacio al desarrollo competencial enfocado en lo social, emocional y afectivo; dando origen al concepto “educación socioemocional”. Posteriormente, entrelazaremos dicho concepto con la educación musical, recurriendo a la metodología activa de Edgar Willems, la cual busca un aprendizaje natural de la música teniendo presente en el proceso el desarrollo afectivo, sensorial y psicológico del niño. De esta manera se presenta la siguiente propuesta de aprendizaje donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se centrará en desarrollar la capacidad de identificar y gestionar nuestras emociones y las de nuestro entorno, creando así seres capaces de establecer relaciones interpersonales e intrapersonales saludables, acompañando a su vez el progreso del alumnado en el resto de las dimensiones a través del área curricular “Música y danza”.

Palabras clave: educación socioemocional, educación musical, metodologías activas, Edgar Willems, situación aprendizaje, desarrollo competencial.

Abstract

In recent years, in the field of education, we have chosen to leave behind programming focused on conceptual aspects, allocating a space to competency development focused on the social, emotional and affective; giving rise to the concept “socio-emotional education”. Subsequently, we will intertwine this concept with musical education, resorting to the active methodology of Edgar Willems, which seeks a natural learning of music, keeping in mind the emotional, sensory and psychological development of the child in the process. In this way, the following learning proposal is presented where the teaching-learning process will focus on developing the ability to identify and manage our emotions and those of our environment, thus creating beings capable of establishing healthy interpersonal and intrapersonal relationships, accompanying their the progress of the students in the rest of the dimensions through the curricular area “Music and dance”.

Key words: socio-emotional education, musical education, active methodologies, Edgar Willems, learning situation, competence development.

Índice

1. Introducción	1
2. Objetivos	2
3. Justificación.....	3
3.1 Relación con las competencias del título.....	4
4. Fundamentación teórica y antecedentes	6
4.1 La educación socioemocional (ESE).....	6
4.1.1 ¿Por qué implementar la educación socioemocional en las aulas?.....	6
4.1.1.1 <i>Presencia de las emociones en la construcción del conocimiento</i>	6
4.1.1.2 <i>Motivos por los que incluir la educación socioemocional en las aulas</i>	7
4.1.2 El aprendizaje socioemocional como intersección del aprender a ser, a vivir juntos y vivir junto a la Madre Tierra	8
4.1.3 Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro	9
4.2 La educación musical	10
4.2.1 La educación musical como derecho	10
4.2.2 La música y su relación con las emociones	12
4.2.2.1 <i>La musicoterapia</i>	13
4.3 Método pedagógico de Edgar Willems.	14
4.3.1 Conocemos a Edgar Willems.....	14
4.3.2 Elementos que deben estar presentes, según Willems, en el proceso de educación musical	15
4.3.3 Willems y la programación de sesiones.....	17
5. Propuesta de intervención	19
5.1 Introducción	19
5.2 Características del centro	20
5.3 Características del Aula	20
5.4 Características de los Alumnos.....	21
5.4.1 Características psicoevolutivas de los alumnos con respecto a la Educación Primaria	21
5.4.2 Alumnos con necesidades educativas especiales.....	23
5.5 Diseño de la Situación de aprendizaje: “¿Las emociones pueden viajar en el vagón de la música? Pixar y el Botiquín de las emociones”	23
5.6 Competencias clave y competencias específicas	25
5.7 Objetivos de Etapa y Saberes Básicos	28

5.8 Metodología	30
5.9 Temporalización	31
5.10 Recursos	31
5.11 Actividades	32
5.12 Evaluación.....	40
5.13 Resultados y discusión.....	42
6.Conclusiones	45
6.1 Limitaciones.....	46
6.2 Propuestas de futuro.....	46
Referencias bibliográficas	47
Anexos.....	50

Índice de anexos

Anexo 1. Listado de cortos.....	50
Anexo 2. Presentación Canva (creación propia)	51
Anexo 3. Ficha índice (creación propia)	51
Anexo 4. Desarrollo pruebas de Gymkana.....	51
Anexo 5. Rostro de los compositores.....	53
Anexo 6. Ficha recopilar contenidos.....	54
Anexo 7. Cuestiones que plantear sobre el papel de la mujer en el panorama musical	54
Anexo 8. Enlace canción “Make Tume Papa”	54
Anexo 9. Partitura “Faded” de Alan Walker.....	55
Anexo 10. Partitura “We will rock you” Queen	55
Anexo 11. Enlace obra musical “En la cueva del rey de la montaña” de Edvard Grieg.....	56
Anexo 12. Botiquín de las emociones	56
Anexo 13. Rúbricas de heteroevaluación	56
Anexo 14. Lista de control de autoevaluación	60
Anexo 15. Diana de coevaluación.....	60
Anexo 16. Plantilla de autoevaluación docente	61
Anexo 17. Tablas.....	62
Tabla 3. Tabla resumen de las sesiones y actividades de la SA	62

Índice de tablas

Tabla 1. Competencias clave y contribución de la música para su adquisición.....	24
Tabla 2. Temporalización de la situación de aprendizaje	30
Tabla 3. Resumen de las sesiones y actividades de la SA.....	62

Índice de figuras

Figura 1. Fotografía del aula de referencia	19
---	----

1.Introducción

A lo largo de las siguientes páginas encontraremos el desarrollo del Trabajo Fin de Grado (a partir de este momento nos quedaremos con su abreviatura, TFG) enfocado en mostrar cómo se ha llevado a cabo una situación de aprendizaje centrada en el aprendizaje socioemocional en Educación Primaria desde el punto de la Educación Musical, empleando como vehículo la metodología de Edgar Willems, siendo este el eje vertebrador para el logro de los objetivos planteados. La realización de dicho TFG se ha sustentado en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que introduce modificaciones a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Del mismo modo, la programación de la situación de aprendizaje se ha basado en la normativa vigente autonómica, Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

La estructura del texto se divide en dos secciones principales. La primera sección detalla el objetivo general que se pretende alcanzar: *“Contribuir al proceso de educación socioemocional del alumnado mediante metodologías activas, en nuestro caso será la metodología de Edgar Willems, desde el área curricular “Música y Danza”* mediante la consecución de tres objetivos específicos, explica las razones detrás de la selección del tema para este TFG y proporciona un marco teórico con referencias de varios autores sobre la educación socioemocional, la educación musical como derecho y su vinculación con la dimensión afectiva del ser humano, y la metodología activa a manos del pedagogo Edgar Willems. La segunda sección describe la propuesta de intervención, implementada solamente una parte hasta el momento, en un centro educativo de un pueblo de Castilla y León, incluyendo su planificación, fundamentos, conexión con las competencias educativas, actividades, métodos de evaluación y los resultados obtenidos tras su aplicación, poniendo como broche final las conclusiones tras su implementación.

2. Objetivos

Nuestra finalidad con la elaboración del presente TFG es:

“Contribuir al proceso de educación socioemocional del alumnado mediante metodologías activas, en nuestro caso la metodología de Edgar Willems, desde el área curricular “Música y Danza”

Alcanzando a su vez el dominio de determinadas competencias clave mediante las competencias específicas que hemos seleccionado (1, 3 y 4) para el alumnado de quinto curso de Educación Primaria, contribuyendo de esta manera a definir el perfil de salida del alumnado esperado al concluir la etapa.

A partir de esta meta principal emergen objetivos específicos que delinear los logros que se buscan con este trabajo:

1. Identificar, comprender y regular las emociones primarias que están presentes en la vida cotidiana, estableciendo relaciones con el respeto a la diversidad, el fomento de la empatía y la escucha activa, a través de la música.
2. Emplear la interpretación musical, recurriendo a las herramientas que nos ofrece nuestro propio cuerpo, como medio para expresar el mundo interior del alumnado, adquiriendo una postura activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Desarrollar conciencia sobre el vínculo que existe entre la música y la parte afectiva del ser humano, además de conocer manifestaciones artísticas de diversas épocas, desarrollando un pensamiento crítico hacía el papel de la mujer dentro del mundo musical y, por ende, en la sociedad.

3. Justificación

La educación y la sociedad guardan una estrecha relación, tanto que las necesidades de una pasan a ser de la otra. Las características sociales actuales demandan la toma de conciencia acerca del poder transformador que tienen los afectos, siendo el momento para replantear los fundamentos y la finalidad de la educación. Es en la dimensión afectiva del conocimiento donde se pueden cultivar las disposiciones necesarias para que los alumnos perciban de manera libre las buenas prácticas, al mismo tiempo que dejan a un lado los maltratos, abusos e injusticias (Fernández- Berrocal y Ramos, 2002).

Tratarlo desde las aulas es fundamental teniendo en cuenta el tiempo que pasan en dicho contexto y los vínculos significativos que se dan. De esta manera construir una educación desde la perspectiva de un modelo educativo descentralizado de los aspectos cognitivos, abarcando otras perspectivas que permitan al alumnado desarrollarse social y afectivamente hablando, tendrá como resultados alumnos competentes conforme a la sociedad que buscamos construir. (Opengart, 2007).

De esta manera, se recurre a la educación musical como vehículo de expresión y desarrollo integral, sobrepasando los límites de lo artístico para adentrarse en lo emocional y cognitivo. La música constituye un medio idóneo para la identificación y comprensión de las emociones, así como para el fomento de habilidades como la creatividad, la concentración y la colaboración. En este sentido, la incorporación de la educación musical en el contexto educativo no solo enriquece al estudiante culturalmente, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de su eficacia emocional y social (Marchant., et al 2020).

Profundizando en esta trama pedagógica se introduce la metodología de Edgar Willems, destacado pedagogo musical, caracterizada por su enfoque integral y experiencial, proponiendo abordar la enseñanza musical desde un enfoque que no se limita a la simple técnica instrumental, sino que trata de desarrollar la sensibilidad musical y emocional del individuo, promoviendo a su vez una relación natural y consciente con la música. En nuestro contexto, la metodología de Willems aparece como un puente en la educación social y la educación musical, al ofrecer un marco pedagógico que integra el desarrollo emocional con el proceso de aprendizaje musical, enriqueciendo así la experiencia educativa y potenciando crecimiento integral del estudiante (Eskenazi, y Martín, 2002).

Debemos ser conscientes de la inherencia que hay entre la música y la experiencia humana, estableciendo una conexión directa con la dimensión emocional del ser humano.

3.1 Relación con las competencias del título

Este trabajo se fundamenta en el Real Decreto 822/2021, del 28 de septiembre, que regula la estructura de los estudios universitarios y los mecanismos para asegurar su calidad. En relación con la Universidad de Valladolid, la aplicación de este decreto se encuentra en la Resolución del 11 de abril de 2023, promulgada por el Rector, que establece las directrices para la realización y evaluación de dicho trabajo.

En lo que respecta al grado de Educación Primaria, se han llevado a la praxis las siguientes competencias vinculadas a este título, mediante la oferta de una respuesta educativa individualizada con el fin de atender a la diversidad, la inclusión de metodologías activas y de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de dar visibilidad al impacto que tiene la música en la sociedad para fomentar una ciudadanía reflexiva y comprometida.

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- Conocer la organización de los colegios de Educación primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando la habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.
- Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación a través de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.

- Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística.
- Identificar y comprender el papel que desempeña la música en la sociedad contemporánea, emitiendo juicios fundamentados y utilizándola al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva.

4.Fundamentación teórica y antecedentes

4.1 La educación socioemocional (ESE)

4.1.1 ¿Por qué implementar la educación socioemocional en las aulas?

Antes de comenzar, debemos tener presente en nuestro imaginario la vinculación de dos conceptos, ser humano y senti-pensante, dando lugar a la siguiente afirmación: “el ser humano piensa sintiendo y siente pensando” (Renna, 2022, p.19), que enlaza con la idea de que el proceso de producción de conocimiento lleva siempre consigo una dimensión afectiva. Esto, en el plano práctico, puede suponer la incoherencia de ofrecer una educación sin que haya una atención a la afectividad de sus destinatarios.

4.1.1.1 Presencia de las emociones en la construcción del conocimiento

La neurobiología en la década de los noventa del siglo XX estableció que el cerebro humano se compone de tres sistemas neuronales interconectados, con estructuras físicas y químicas específicas derivadas de la evolución de nuestra especie: el reptiliano, asociado a conductas automáticas e inconscientes; el límbico, responsable de las emociones y la supervivencia social en mamíferos; y el neocórtex, donde reside el conocimiento racional y reflexivo (Renna, 2022).

Desde la psicología educacional, diversas corrientes sostuvieron que el conocimiento constituye una red de conjuntos autónomos de inteligencias múltiples interrelacionadas, trascendiendo lo académico y formal en los contextos culturales. Aportes recientes de las neurociencias indican que el conocimiento fusiona una "inteligencia cristalizada" en forma de hechos e información con una "inteligencia fluida" en el cultivo de disposiciones reflexivas, conciencia plena y apertura, entre otras (Renna, 2022).

Paulo Freire, desde la educación popular, cuestionó décadas atrás una educación que objetivaba al ser humano, volviéndolo pasivo y limitado a la memorización, lo que restringía su ser. Es por ello por lo que abogó por una educación integral, humanizadora y comprometida con el cambio (Freire, 2004).

El conocimiento es un proceso de construcción social que supone la vinculación de la razón, afecto y acción, así lo establece la UNESCO en 2017 cuando nos habla de tres

dimensiones que se encuentran en interacción constante y que están asociadas a las tres palabras clave anteriores: la dimensión cognitiva, la dimensión emocional y la dimensión funcional. Esto hace que sea necesario adoptar una visión trivalente del concepto de aprendizaje si lo que se desea es ofrecer una educación completa e integral, en la que aparezcan tres dominios (UNESCO, 2017 citado por UNESCO, 2023).

4.1.1.2 Motivos por los que incluir la educación socioemocional en las aulas

La UNESCO (2020) sostiene la importancia de incluir la educación socioemocional en las aulas de educación básica, ya que es una parte fundamental del desarrollo integral del alumno como persona. Todo ello se afirmó en una reunión organizada a la que acudió el Dr. Neil Boothby, el cual señaló de manera metafórica que el proceso de desarrollo del cerebro es una oportunidad para enfocarse también en el desarrollo de la persona, algo que se debería abordar desde las comunidades de aprendizaje.

El 18 de mayo de 2023 la UNESCO, tras las consecuencias que había tenido la pandemia COVID-19 para la educación, publicó una serie de propuestas en las que se incluían pautas y orientaciones para implementar el aprendizaje socioemocional con el fin de ayudar, tanto a los docentes como al alumnado, a construir una educación desde un enfoque transformador (UNESCO, 2023). El modelo que presenta tiene como fin generar oportunidades de aprendizaje socioemocional en cuatro contextos: el aula, la escuela, el territorio y el sistema educativo en su conjunto. Algunas aportaciones que se dieron sobre la importancia de estos conceptos fueron a mano de: Claudia Uribe, directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina, la cual enfatizó que desarrollar habilidades de aprendizaje socioemocional permite abordar situaciones estresantes y fortalecer el pensamiento crítico; Liliana Cortés, directora ejecutiva de la Fundación Súmate, que destacó las oportunidades que se pueden abrir al abordar el aprendizaje socioemocional mediante nuevos instrumentos, y subraya la importancia de construir lazos emocionales para aportar seguridad y proyección a los jóvenes, y por último, Galvarino Jofré, rector de la Universidad Católica Silva Henríquez, que reconocía el potencial de “incidencia” de esta contribución a nivel internacional (UNESCO, 2023).

La transformación y evolución continua son dos conceptos que llevan estando presentes en la sociedad desde sus orígenes. Una de las principales herramientas que los promueven es la institución de la escuela, catalogada por Kliksberg como recurso capacitado para lograr el bienestar de los humanos y el de su entorno (Kliksberg, s.f. citado por Renna, 2022). Pero bien, ¿por qué buscar esa transformación desde el aprendizaje emocional? Después de informarnos

acerca del papel relevante que aguarda el aprendizaje emocional tanto en las aulas como fuera de ellas, podemos ver que lejos de traer beneficios exclusivos para el individuo, también lo hace para la evolución social, dando pie a cambios colectivos. Algunos aspectos positivos que supone dentro del contexto de aprendizaje del aula y logros académicos son el desarrollo en la expresión y en la gestión de las emociones, mejorando de esta manera el nivel de atención y concentración en clases; por otro lado, promueve el desarrollo de habilidades sociales interpersonales, dando pie a contextos escolares en los que la violencia se ve reducida, dejando espacio a la autopercepción entre el alumnado y de los procesos de aprendizaje. En definitiva, se ha observado cómo, a medio plazo, este enfoque de transformación educativa ha generado una mayor motivación en el alumnado, un mayor compromiso por su parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se ha percibido un aumento de seguridad y confianza en la comunidad educativa por parte de sus integrantes (Renna, 2022).

Por otro lado, si ampliamos nuestra proyección en el futuro de dicha iniciativa hacia largo plazo, podemos observar cómo todos estos beneficios también van a tener su implicación en la salud mental y en el comportamiento de la población, además de en el ámbito laboral, dando lugar a que se desarrollen habilidades laborales que doten al alumnado de unas mejores capacidades, permitiéndoles en un futuro ejercer una óptima resolución de conflictos, trabajar en equipo, llevar a cabo funciones de liderazgo y consolidar un pensamiento crítico. Diversos estudios como los de Jones, Grenberg y Crowley (2015) o Ader, South-Paul, Adera y Deuster (2001) concluyeron que las emociones afectan al sistema inmunitario y por ende a nuestra salud, marcando como fin el bienestar social y emocional.

4.1.2 El aprendizaje socioemocional como intersección del aprender a ser, a vivir juntos y vivir junto a la Madre Tierra

En un contexto de información abundante y crisis, la educación enfrenta dilemas éticos relacionados con la evolución de la civilización y el fortalecimiento integral del individuo. Es por ello por lo que surge la necesidad de desarrollar un marco de aprendizaje socioemocional basado en los cuatro pilares educativos propuestos por la UNESCO en el *Informe Delors* publicado en 1996: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 1996).

La dimensión emocional se encuentra en la relación consigo mismo y con los demás en lo social, aportando una concepción relacional de la vida, donde la interdependencia y el respeto

a la diversidad son fundamentales. Por otro lado, se enfatiza la importancia de desarrollar disposiciones que fomenten valores positivos, promoviendo un mundo de justicia social, paz, sostenibilidad y dignidad humana. Además, las condiciones en que se encuentre el espacio social de los estudiantes influirán a nivel emocional en ellos. Es por ello la relevancia que tiene trabajar con el alumnado el desarrollo de valores, como el respeto, hacia nuestro planeta, que permitan el cuidado de este y, por ende, un ambiente natural y sociocultural más favorable. Para ello debemos abordar simultáneamente y en su totalidad el conocimiento, el aprendizaje y la esencia humana, teniendo en cuenta que una de las dimensiones común a estos conceptos es lo afectivo y lo socioemocional, supondría una implicación del sentir y del desarrollo de disposiciones a nivel individual y colectivo (Renna, 2022).

4.1.3 Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro

Por lo tanto, podemos concluir que el desarrollo de competencias socioemocionales que nutren la inteligencia emocional del alumnado debe formar parte del conjunto de competencias que deben trabajarse en los contextos educativos, pero ¿contamos en las aulas con profesionales que estén capacitados para cumplir con los objetivos que se plantean en este nuevo paradigma?

El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), se ha encargado de desarrollar perfiles profesionales a partir de las competencias que se esperan de los profesionales dentro de su área. Algunas de estas competencias se vinculan con la inteligencia emocional y la personalidad, como puede ser la capacidad de expresar los sentimientos, disponer de habilidades críticas y de autocrítica y de destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, además de haber adquirido disposiciones relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Dentro de la perspectiva capitalista de nuestra sociedad, buscar el máximo rendimiento de los trabajadores dentro de una empresa ha sido una de las principales preocupaciones, llevando a realizar investigaciones acerca de cuáles son las habilidades que poseen los empleados con más éxito, concluyendo que no solamente tiene un papel relevante la inteligencia, sino también la parte socioemocional.

En el ámbito educativo se han llevado investigaciones, como por ejemplo a mano de Vanderberghe y Huberman (1999), donde se muestra la relación entre la inteligencia emocional y el *burnout* -sentirse quemado en el contexto laboral- en docentes, revelando cómo este hecho tiene un impacto negativo en el rendimiento de los estudiantes, la calidad de la enseñanza, el

bienestar docente y las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes. Estos resultados sugieren que la gestión emocional es fundamental para el desempeño efectivo de los profesores y, por extensión, para la calidad de la educación.

Por otro lado, no solamente se limita a ello, sino que investigaciones recientes como las de Jennings y Greenberg (2009) y Sutton y Wheatly (2003) han destacado la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de la conducta social de los estudiantes; sugiriendo de esta manera que la formación en competencias emocionales es clave para el éxito profesional.

En relación con todo ello, y apoyándonos en las conclusiones aportadas por Weare y Grey (2003), podemos concluir que es necesario desarrollar explícitamente las competencias sociales y emocionales no solo en el aula, sino también en las instituciones de formación del profesorado. Esta recomendación se basa en la simple y relevante idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, ni tampoco enseñar con calidad sin el bienestar docente.

4.2 La educación musical

4.2.1 La educación musical como derecho

En el 1948 se presenta la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, estableciendo cuáles serán los principales derechos que deben defenderse y llevar a la praxis en cualquier parte del mundo. En el plano de la educación musical esto tiene sus efectos, convirtiéndola en un derecho humano fundamental que posee cualquier individuo. De esta manera, la Sociedad Internacional para la Educación Musical se centró en conseguir que el aprendizaje musical estuviera presente dentro de los sistemas educativos desde un enfoque transversal en su propuesta para tratar de fomentarlo en distintos espacios sociales a lo largo de la vida. Los primeros pasos para llevar a cabo dicha reforma comienzan en 1953, consiguiendo establecer alianzas con el Consejo Internacional de la Música y con la UNESCO (Ángel-Alvarado y León, 2022).

Estos vínculos tratan de trabajar en conjunto, y lejos del compromiso, buscan incluir dentro del currículo un aprendizaje musical que respalde y se relacione directamente con los *Cinco Derechos de la Música* propuestos por el Consejo Internacional de la música en 2001:

1. Derecho al individuo de expresarse libremente a través de la música.
2. Derecho del individuo a aprender diferentes lenguajes y habilidades musicales.
3. Derecho a la persona de relacionarse con la música a través de la participación directa, creación, apreciación y acceso a la información.
4. Derecho a todo músico de desarrollar su propia expresión y compartirla mediante medios de comunicación.
5. Derecho a todos los músicos de recibir una justa retribución por su trabajo.

A su vez, la UNESCO, en 2010, publicó la *Agenda de Seúl*, a través de la cual se establecen tres objetivos a tener en cuenta a la hora de desarrollar la educación artística, mostrándola como un derecho humano que debe ser accesible y de alta calidad, contribuyendo de esta manera a la resolución de problemas sociales y culturales (UNESCO, 2010). Sin embargo, la realidad se corresponde con el hecho de que aún son bastantes países los que no han implementado la educación musical en sus currículos escolares obligatorios, impidiendo así que las personas tengan acceso equitativo y democrático a este derecho humano (Aróstegui, 2016).

Llegados a este punto y en consonancia con el Artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Aróstegui, 2016), podemos decir que la educación musical es crucial para el pleno desarrollo de la personalidad humana, asegurando el pleno desarrollo moral, ético, afectivo, espiritual, físico, intelectual y artístico. Sin embargo, aún siguen estando bastante presentes las pedagogías musicales que priorizan los saberes artísticos, pasando por alto los aspectos morales, éticos y afectivos, llevándonos hacia la deshumanización.

Por otro lado, debemos ser conscientes de la importancia que tienen los conceptos de igualdad y equidad en el proceso de educación musical, complementarios pero diferentes. La igualdad exige que todos tengan las mismas oportunidades y acceso a los recursos, mientras que la equidad no puede determinarse únicamente por la cantidad, este concepto exige que haya una repartición justa de oportunidades y recursos teniendo en cuenta las características personales del individuo (Moreno, 2022). Además, debemos tener en cuenta la influencia que ejerce la función del docente dentro del proceso educativo, siendo considerado como perfil óptimo aquel cuyo conocimiento no se limita exclusivamente a los aspectos teóricos y prácticos de la música y de la pedagogía, sino que está capacitado para una toma de decisiones humanista y sensata (Magendzo-Kolstrein, 2015).

4.2.2 La música y su relación con las emociones

A lo largo de la historia han sido numerosos autores los que han defendido la relación que existe entre el ámbito emocional y el musical. Piaget y Montessori afirmaron que, como consecuencia de las emociones experimentadas durante una audición activa de música, el comportamiento infantil puede darse una forma o de otra. Por otro lado, estudios recientes avalan que tener experiencias musicales tempranas y escuchar estructuras armónicas diversas, favorecen el desarrollo de la capacidad intelectual, la creatividad y favorece el aprendizaje y el sentido crítico (Juárez, 2017).

La música siempre ha tenido una vinculación estrecha con las emociones, nos permite experimentar una amplia gama de ellas, desde las primarias como pueden ser la alegría o la tristeza, hasta aquellas que derivan de las mismas. Su experimentación, identificación y regulación es fundamental para el desarrollo integral del individuo, al igual que para el proceso musical, ya que sin ellas solo nos quedaría técnica y matemática descontextualizada y fría. Dicha relación es tan profunda que incluso los intérpretes musicales experimentan intensamente estas emociones en los momentos previos, durante y posteriores a las actuaciones (Juárez, 2017).

El arte musical no solo genera un contexto donde podamos experimentarlas, sino que además permite intensificar su vivencia: es un medio idóneo para acceder al ámbito emocional, siendo capaz de conectarnos con los recuerdos que se encuentran en nuestra amígdala. Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) explican que este hecho se produce como consecuencia de la estrecha relación que hay entre el cerebro emocional y los contenidos simbólicos, el cuento, el mito, el arte y el pensamiento metafórico.

En la multitud de sus expresiones, se encuentra la inclusión de la diversidad; por ejemplo, mediante la escucha podemos reconocer y experimentar emociones, o a través de la danza creativa podemos vivir nuestras emociones a través de nuestro cuerpo en movimiento, permitiéndonos reconocer nuestras propias emociones, identificar las de los demás y provocarlas en el resto. Además, hacia algo que no podemos mostrarnos insignificantes es la influencia que ejerce sobre nuestro organismo, siendo una herramienta terapéutica para tratar diversas enfermedades y trastornos graves en el desarrollo infantil (Malloch y Trevarthen, 2009).

La evidencia científica también respalda la importancia de la música en el desarrollo emocional, mostrando en estudios recientes cómo la música activa y modula la actividad en estructuras cerebrales como la amígdala y el hipocampo, sugiriendo de esta manera el papel que puede llegar a tener a la hora de activar las zonas del cerebro que se encuentran más vinculadas al procesamiento emocional, considerándose por tanto uno de los activadores más potentes de emociones y de expresión (Juárez, 2017). Acertaba Tolstoi cuando afirmo que la música es la taquigrafía de la emoción, y el simple hecho de tener la necesidad de expresar por medio de ella lo que encuentra en nuestros sentimientos, nos aproxima al equilibrio y armonía (Tolstoi, s.f. citado por Koelsch, 2014).

Por otro lado, las emociones también tienen un papel dentro de la música, ayudándonos a entenderla y a establecer relaciones personales con ella desde diferentes perspectivas. Nuestra experiencia emocional, presente o pasada, nos predispone para crear y componer música que, naciendo de una experiencia emocional individual, tiene el poder de evocar emociones similares en quien la escucha. En definitiva, escuchar música es una forma de conciencia emocional y de regulación, las cuales son competencias emocionales que constituyen el objetivo de la educación emocional (Juárez, 2017).

4.2.2.1 La musicoterapia

Una toma de evidencia más sobre la relación que existe entre la música y la parte afectiva del ser humano, es la musicoterapia, definida en 1998 por una de sus principales entidades, American Music Therapy Association, como: “una profesión, en el campo de la salud, que utiliza la música y actividades musicales para tratar las necesidades físicas, psicológicas y sociales de personas de todas las edades”. Con el tiempo, se suman otras muchas, llegándola a vincular con el ámbito educativo, como es el caso de la Federación Mundial de Musicoterapia publicando en el 2011: “La Musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud física, social, comunicativa, emocional e intelectual” (Pérez, 2021, pp. 38-39). Un aspecto que comparten ambas definiciones es la presentación de la música como una herramienta con múltiples beneficios sobre la vida de las personas, inclusive a nivel emocional, pudiendo extrapolar su utilidad a los contextos educativos como respuesta a las necesidades del alumnado.

La música tiene una capacidad única para evocar y expresar emociones. Según Berrocal (2008), las emociones actúan como catalizadores de los efectos que la música produce en nuestro cerebro. Las ondas sonoras, al ser percibidas, generan reacciones psicofisiológicas que impactan el sistema nervioso central, pasando directamente al sistema límbico, la sede de nuestras emociones, y todo ello sin pasar por el filtro consciente del neocórtex. Esta conexión directa sugiere que la música puede influir en nuestras emociones de manera profunda y a menudo inconsciente (Berrocal, 2008).

Dicha capacidad por parte de la música para afectar nuestras emociones tiene implicaciones significativas para la salud mental. Según Willems (1970), la *armonoterapia* utiliza la superposición de sonidos (armonía) para inducir diferentes estados emocionales en el oyente. La secuencia de acordes puede generar estados de relajación, tensión y liberación, impactando directamente el equilibrio emocional y estructural del individuo (Hernández, 2022).

Las estrategias de musicoterapia para la regulación emocional incluyen técnicas como la improvisación, la escucha activa de música y la composición de canciones. Estas técnicas permiten a los individuos explorar y expresar sus emociones en un entorno seguro y controlado, facilitando la identificación y el procesamiento de sentimientos complejos. Goleman (2010) sugiere que la inteligencia emocional, que incluye habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, puede ser desarrollada y fortalecida a través de la musicoterapia, empleando la música como vehículo que permite a los individuos explorar y desarrollar estas habilidades en un entorno terapéutico, demostrando como esta puede ser utilizada para mejorar la salud emocional y mental, facilitar la regulación emocional y contribuir al desarrollo personal (Fernández, 2021).

4.3 Método pedagógico de Edgar Willems.

4.3.1 Conocemos a Edgar Willems

En este contexto de cambio en la educación musical comentado en el anterior capítulo, se contempló a Edgar Willems como una de las figuras más relevantes de la pedagogía del s. XX. Este dio vida a un método pedagógico que daba pie a una educación musical auténtica, orientada a la integración armónica del individuo a través de la música, promoviendo así su desarrollo. De esta manera, consideraba que los seres humanos estamos dotados de capacidades físicas, emocionales y cognitivas fundamentales para la práctica musical e instrumental, suponiendo la implicación total del individuo, abarcando su energía, percepción sensorial,

emoción, intelecto y alma. Es importante que dicho proceso educativo sea continuo y que suponga una praxis musical tanto psicológica como creativamente estimulante (Díaz y Giráldez, 2007).

El enfoque Willems, se origina tanto en la experiencia musical como en la existencial, rechazando prácticas desmotivadoras, descartando métodos que puedan generar barreras significativas en la experiencia del estudiante: abogaba por un enfoque basado en la audición activa y en la comprensión musical. Creía que los estudiantes debían aprender a escuchar con atención y a desarrollar una comprensión profunda de los elementos musicales básicos, como el ritmo, la melodía y la armonía, antes de abordar la interpretación instrumental o vocal (Díaz y Giráldez, 2007).

Dicho método se basó en continuar los mismos mecanismos naturales de aprendizaje de la lengua materna, considerando de esta manera la música como una propia lengua. Durante un momento de su vida comenzó a hacer sus propias composiciones en solitario y se dio cuenta de que la música proviene directamente de la necesidad que tiene el ser humano de expresarse, del interior del individuo. Esto también le llevo a descubrir la relación que hay entre los principales elementos musicales con los ámbitos de la vida humana: el ritmo con la fisiología, la melodía con los afectos y la armonía con la psicología y los aspectos neurológicos, es decir, con la parte más cognitiva e intelectual (Skubic et al., 2021).

4.3.2 Elementos que deben estar presentes, según Willems, en el proceso de educación musical

Para este pedagogo, hay una serie de conceptos imprescindibles que tienen que entrar en juego en cualquier proceso de educación musical: la audición, la creatividad, la improvisación y el canto. A continuación, pasaremos a hablar tendidamente de cada uno de ellos.

En la educación actual, se considera al ritmo como el elemento principal de la música, algo equívoco para Willems, ya que la principal característica de la música es el sonido. En la tríada de conceptos de ritmo, melodía y armonía ubicamos el ritmo en primer término debido a una jerarquía que va de lo material a lo espiritual. Pero diremos que, si el ritmo tiene la prioridad, la melodía tiene la primacía y la característica de la música que es el sonido. De aquí viene que, desde el punto de vista psicológico, la audición es vital. En la educación musical, para Willems, hay 3 tipos de audición: la sensorial, es la primera interacción con la música y

está enfocada en cómo se reacciona ante el sonido; la afectiva, la cual se encarga de conectar la música con las emociones -aquí la melodía tiene un papel fundamental- y la mental, la cual se relaciona con la comprensión de la estructura musical. Esta triple audición sensibiliza al ser humano para la música, le abre puertas de un mundo lleno de poderes misteriosos y extraordinarios (Eskenazi y Martín, 2002).

El siguiente elemento del que hablaremos será la creatividad. Si nos centramos en el campo musical, podemos encontrar más dificultades, es por ello por lo que debemos buscar precisión y para ello basarnos en las etapas determinadas por la psicología que presenta la imaginación para llegar a la verdadera creatividad: la imaginación receptiva, la cual es sensorial, iniciándose en los sentidos, donde tiene una gran importancia la naturaleza fisiológica del ser humano; la imaginación retentiva, encargada de retener las impresiones que el alumno ha tenido -es la memoria-; la imaginación reproductora, que es la que repetirá lo registrado; la imaginación constructiva, en la que el niño inventará y combinará elementos que ya conoce, y por último, la imaginación creadora, la cual es la encargada de producir elementos nuevos y desconocidos (Eskenazi y Martín, 2002).

Posteriormente pasaremos a hablar sobre la afectividad, la cual juega un papel imprescindible en cualquier educación artística. En el contexto musical la afectividad y la melodía debe ser el centro de dicha educación, entre ambos conceptos existe un vínculo directo. Debemos partir del principio de que todo intelectualismo será útil y hasta necesario para el desarrollo musical general, pero debe ser retrasado hasta la edad de la razón, la edad del solfeo y del instrumento, es decir, aproximadamente entre los 6 y los 7 años. Debemos dar prioridad al desarrollo de la conciencia mental ante el desarrollo del intelecto (Eskenazi y Martín, 2002).

Seguidamente nos centraremos en la improvisación. Willems nos comenta cómo las bases psicológicas serán más que nunca determinantes si se tienen en cuenta la parte espiritual, que al final va a ser la encargada de vivificar todo lo que proporciona la parte material. La improvisación en nuestra educación musical ocupa un lugar muy particular porque es el signo de la vida. Si esta fue ignorada en el pasado, se debe a que anteriormente no se realizaba educación, sino enseñanza, y por el simple desconocimiento que se tenía cerca de esta. La clave para la verdadera improvisación debe buscarse en la vida interior de cada alumno, de esta manera conseguiremos dar curso a la expresión espontánea de lo que vivimos (Eskenazi y Martín, 2002).

Y por último hablaremos acerca del canto, considerado por Willems como el principio y el alma de la música. Algunos musicólogos comentan que es preciso buscar el origen de la música en el ritmo. Dicha influencia viene de la ciencia materialista, concebida a finales del S.XIX. El ritmo es el encargado de aportarle esa parte material y corporal, pero reducirlo todo a ello para Willems es un error, ya que perdemos la parte afectiva, la cual se vincula con la melodía y con el canto (Eskenazi y Martín, 2002).

Alguna actividad que se puede proponer para trabajarlo es el canto a dos y a tres voces, entrenando de esta manera la responsabilidad de la voz y la armonización con el resto de las voces que participan. De ahí viene la importancia de practicar cánones a dos o varias voces con el alumnado. Debemos considerar que puede que los niños caigan en el error de esforzarse en seguir su voz sin atender a las voces del resto (Eskenazi y Martín, 2002).

4.3.3 Willems y la programación de sesiones

Según Willems, una correcta sesión debe estructurarse en las siguientes partes:

- Sesión auditiva: debido a que es el inicio de la sesión y que los alumnos están más concentrados y receptivos, dedicaremos esta a la audición. Aquí se realizarán las actividades orientadas al desarrollo de la concentración y al ámbito psicológico del niño. Es aquí donde Willems comenta como en la percepción del tono entran en juego tres habilidades: la percepción auditiva, la escucha analítica y consciente y la emoción como respuesta a lo escuchado.
- Sesión rítmica: en esta segunda fase entra en juego el movimiento corporal, con actividades que requieren más energía.
- Sesión de canciones: esta tercera parte también es relevante dentro de la sesión, ya que integra y lleva a la praxis elementos de la música, como es el ritmo, la armonía y la melodía mediante la audición, además de sumarle el placer y la diversión que puede provocar el canto de una canción.
- Sesión de movimiento: Esta parte requiere menos concentración, por eso es conveniente dejarla para lo último de la sesión, pero teniendo en cuenta que nuestros alumnos aún deben estar en un estado de concentración. Está destinada a movimientos naturales del cuerpo, con el objetivo de hacer sentir al alumno el contenido musical concreto y tratar de que lo coordine con su expresión física (Eskenazi y Martín, 2002).

Por otro lado, respecto a las actividades que realizar, deben tener las siguientes características (Willems, 1956):

- Las actividades planteadas deben ser motivadoras y diversas para el alumnado, pudiendo adaptarse a cualquiera de esas necesidades específicas.
- Es importante que en las partes de audición de la sesión no haya distracción dentro del ambiente en el que se realizará. La actividad debe tratar de realizarse con la máxima eficacia
- Las actividades deben dejar libertad al alumno para llevar a la praxis su imaginación y creatividad, de esta manera podremos estimular destrezas importantes como la iniciativa o la capacidad de investigar aquello que están teniendo curiosidad hacia lo novedoso.
- Las actividades deben participar en el desarrollo del oído y en la sensibilidad auditiva.

Por lo tanto, para ir cerrando dicha contextualización acerca de Edgar Willems, podemos observar que las diferencias que hay entre su metodología planteada y las de otros pedagogos musicales que también destacaron es el punto de enfoque en el que deciden centrarse; por ejemplo, mientras Dalcroze orienta sus métodos a desarrollar la educación rítmica o Kodály a la educación vocal, en cambio Willems lo hace a la educación auditiva, siendo un punto muy importante a tener en cuenta en el desarrollo del ámbito psicológico y afectivo del alumnado como fundamento de la educación musical.

5. Propuesta de intervención

5.1 Introducción

Nuestra propuesta de intervención, articulada en una propuesta de aprendizaje, abordara el desarrollo competencial del alumnado desde el área curricular “Música y danza”, enmarcándose en la actual legislación vigente a nivel autonómico el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, tratando de abordar las necesidades individualmente, ofreciendo las mismas oportunidades de desarrollo integral a todo el alumnado, y adaptándose y respetando a su vez los ritmos de trabajo convenientes; con el objetivo de cumplir con el fin último de la educación.

Para ello, nos centraremos en el tercer ciclo de educación primaria, concretamente quinto de primaria, abordando dicho desarrollo competencial desde la expresión emocional a través de las diferentes manifestaciones que nos aporta la música a lo largo de nueve sesiones. Dicho proceso se realizará partiendo de los conocimientos previos del alumnado y trabajando la identificación y regulación emocional mediante la audición activa y analítica además de la experimentación, creación e interpretación. Teniendo en cuenta todo ello, hemos elaborado una situación de aprendizaje cuyo título refleja el reto que se nos presenta a la hora transmitir y vivenciar sensaciones y emociones desde el arte, en nuestro caso musical, haciendo consciente al alumnado de la relación directa que existe entre ambos conceptos y de la presencia que tienen en sus vidas cotidianas.

Mediante el desarrollo de nuestra situación de aprendizaje hemos establecido conexiones interdisciplinares con otras áreas del currículo como es el caso de Educación Física, específicamente con el bloque de “Manifestaciones de la Cultura Motriz”; con el área Ciencias Sociales, el bloque de saberes “Sociedades y Territorios”, con el área Matemáticas en lo que se refiere a la comprensión de la proporcionalidad y el ritmo, con el área Lengua en la comprensión, creación y expresión, y con el área Ciencias de la Naturaleza con todo lo relativo a las cualidades del sonido en el bloque de “Cultura científica”.

Simultáneamente, a través de la propuesta planteada, hemos tratado continuamente de sumergir al alumnado en procesos reflexivos donde comprenda aquello que están llevando a cabo, considerando dicho aprendizaje como significativo, y tratando de fomentar valores como la solidaridad, la empatía, el consumo responsable, la responsabilidad, el compañerismo, la

actitud crítica, el uso responsable de las tecnologías, la resolución de conflictos, respeto a la diversidad y la igualdad entre géneros.

5.2 Características del centro

El centro educativo referente para llevar a cabo nuestra propuesta de intervención se encuentra en una provincia de Castilla y León, punto geográfico caracterizado por tener un nivel socioeconómico medio, determinado principalmente por los recursos naturales de los que se dispone, la actividad vidriera cuyo origen se ubica en el S.XVIII y por su evolución histórica que supone patrimonio cultural, dando pie al turismo.

La titularidad de dicho centro es de carácter público, y su oferta educativa va desde Educación Infantil, donde se incluyen aulas desde los dos hasta los tres años, hasta Educación Primaria, distribuyéndose los 315 alumnos en dos líneas. Respecto a la distribución de las etapas educativas, dentro del recinto del centro hay tres bloques independientes, uno destinado para el aula de dos y tres años, otro para la etapa de infantil y el último con dos plantas destinado para primaria. En la primera planta se ubica el primer ciclo de primaria junto a los despachos de dirección y secretaría, las aulas de PT y AL, la biblioteca y el gimnasio para el área de Educación Física. Por otro lado, en la planta superior nos encontramos con el resto de los cursos, con el aula de Educación Plástica y Visual, y con nuestra aula de referencia.

5.3 Características del Aula

Nuestra aula de referencia se ubica en la planta superior del edificio destinado para impartir la etapa educativa de primaria; sus dimensiones son aproximadamente 7 metros de ancho y ocho metros de largo, teniendo como resultado una superficie de unos 56 metros cuadrados con una orientación hacia la entrada principal.

Como podemos observar en la Figura 1 su distribución es poco común a la que se espera encontrar: tiene ausencia de sillas y los pupitres están colocados en forma de L con el fin de dejar un espacio amplio libre en el centro de la clase, favoreciendo la movilidad del alumnado durante el desarrollo de las sesiones.

Figura 1

Fotografías del aula de referencia



Dentro del aula nos encontramos con una pantalla digital junto a la mesa del docente, a un lado ubicamos un piano, y al otro lado una estantería donde se recogen instrumentos rítmicos, y pegado a la pared, detrás de los pupitres, nos encontramos con instrumental melódico.

5.4 Características de los Alumnos

La clase de 5° de primaria de línea B, la conforman veintiún alumnos, nueve chicas y doce chicos entre 10 y 11 años. La clase semanal del área “Música y Danza” se imparte los martes desde las 10:30 hasta las 12:00 horas.

Hablando en líneas generales, entre ellos existe buena dinámica grupal en lo que se refiere a convivencia, entrando en juego la capacidad para resolver conflictos, tomar decisiones, trabajo grupo, etc. Además, podemos decir que, excepto un grupo de tres alumnos, la predisposición por realizar las actividades que se proponen es óptima, sobre todo aquellos momentos donde está presente el movimiento y la experimentación con su propio cuerpo y con los materiales que les rodean.

5.4.1 Características psicoevolutivas de los alumnos con respecto a la Educación Primaria

La programación de nuestra situación de aprendizaje se fundamenta en el desarrollo individual de los estudiantes, considerando sus habilidades, necesidades y preferencias. Este planteamiento se alinea con la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* propuesta por Gardner, que reconoce hasta ocho distintas inteligencias, entre ellas la musical, y enfatiza la importancia de reconocer los rasgos que caracterizan la individualidad de los estudiantes en las diferentes etapas educativas (Gardner, 1995).

En esta etapa, a nivel cognitivo, se produce un avance significativo que les facilita un desarrollo único en su proceso de aprendizaje y destrezas para aplicar los saberes, logrando así una comprensión más profunda y relevante. Gracias a una gestión más avanzada de las capacidades sensoriomotoras, perceptivas, y de la concentración y memoria, los estudiantes logran asimilar conceptos abstractos como el tiempo y el espacio (Tamayo, 2014).

Alsina (2004) señaló que el progreso en la música no está estrictamente ligado a la edad, sino al desarrollo evolutivo del individuo, lo que implica que las fases de este desarrollo son indicativas y pueden variar, sugiriendo que es más crucial enfocarse en la organización de las actividades que en su cronología.

A continuación, pasaremos a hablar de los aspectos evolutivos generales que podemos observar en nuestro grupo de alumnos, y que deberemos tener en cuenta si buscamos cumplir con el fin último de la educación: aportar un desarrollo integral al alumnado.

A nivel de desarrollo psicomotor, se observa que los estudiantes han integrado adecuadamente las competencias motrices elementales. En lo que respecta al crecimiento físico, se ha notado que han establecido un dominio lateral, muestran una motricidad global adecuada, aunque presentan más retos en la motricidad fina. Al comienzo del año escolar, algunos enfrentaban obstáculos al intentar movimientos precisos en ciertas partes del cuerpo, como trazar pentagramas con líneas rectas sin ningún apoyo, sostener las baquetas de manera correcta, dibujar la clave de sol con exactitud o sincronizar las manos al tocar un instrumento.

En el ámbito del aprendizaje y la cognición, existen varios aspectos a considerar. Por un lado, el grado de interés y entusiasmo hacia el aprendizaje de los estudiantes es moderado. Esto se evidencia en seis de ellos, cuya participación durante las clases tiende a ser de carácter pasivo, mostrando una participación no proactiva en su propio proceso educativo. Por otro lado, se ha notado un incremento en la motivación cuando participan en actividades que emplean metodologías dinámicas e interactivas, las cuales introducen estímulos novedosos y atractivos.

En el plano emocional, los alumnos están atravesando una fase crucial de su desarrollo personal, lo que influye en su autoestima, autoconcepto y en cómo interactúan con sus compañeros y enfrentan los desafíos académicos: de esta manera podemos percibir alumnado con unas buenas bases sobre las que construir; y, por el contrario, un número reducido que, a partir de sus actitudes, consideramos la falta de estima hacía él mismo.

Socialmente hablando, el grupo muestra cohesión, aunque no necesariamente una amistad profunda, sino más bien un sentido de compañerismo. La integración de un nuevo estudiante no requirió intervención externa, ya que se adaptó rápidamente y se sintió parte del grupo en poco tiempo. Los subgrupos que se han formado, generalmente de tres a cuatro miembros y a menudo segregados por género, no son extensos, y hay tres estudiantes, uno de ellos con grandes dificultades de socialización, que tienden a estar más aislados.

5.4.2 Alumnos con necesidades educativas especiales

Antes de continuar a exponer la situación de aprendizaje planteada, es relevante mencionar que, aunque no existen diagnósticos formales en nuestra aula, hemos podido observar ciertas necesidades que, a pesar de no influir en el desarrollo de las actividades, es oportuno tenerlas en consideración. Por ejemplo, un estudiante con ausencia de esfínter que, a pesar de haber evolucionado, requiere visitas constantes al baño. Asimismo, una estudiante muestra significativas dificultades para socializar, optando por trabajar sola, evitando el contacto con sus compañeros y comunicándose mínimamente, teniendo como resultado una búsqueda constante de atención por parte del docente. Adicionalmente, un número considerable de estudiantes está experimentando la separación de sus padres, lo que afecta a cada uno de manera distinta, dependiendo de su personalidad, su capacidad para gestionar emociones y las circunstancias particulares de la situación familiar.

5.5 Diseño de la Situación de aprendizaje: “¿Las emociones pueden viajar en el vagón de la música? Pixar y el Botiquín de las emociones”

Nuestra propuesta de intervención tiene como eje vertebrador la educación socioemocional y su relación con la música, creando como producto final una breve interpretación teatral a partir de la selección de cuatro cortos (Anexo 1). Para ello contextualizaremos al alumnado en el punto de partida lanzándoles el siguiente reto a resolver:

“Pixar se ha puesto en contacto con nosotros y nos ha pedido que nos encargemos de musicalizar el próximo corto que van a estrenar. Para ello deberemos de presentarles una propuesta musical”.

Posteriormente, teniendo en cuenta las breves historias contadas en los cortos, crearemos la nuestra en formato de teatro, presentado posteriormente al primer ciclo de Educación Primaria y finalizando con la creación del “Botiquín de las emociones” (Anexo 12), cuyo fin será brindarles a los más pequeños un momento de autoconocimiento, reflexionando

sobre aquello que les hace experimentar ciertas emociones, y aportando información a su entorno pudiendo hacer uso de ella cuando sea necesario. De esta manera no solo contribuiremos a la educación socioemocional del alumnado de quinto, sino también en la de los más pequeños.

Cómo cualquier programación dentro del ámbito educativo, debe plantearse con unas finalidades educativas claras, es por ello por lo que, a continuación, pasaremos a hablar sobre las razones que hay de detrás de nuestra selección. La decisión de decantarnos por dicha temática vino fundamentada principalmente por la tendencia de llevar a cabo sesiones centradas en la instrucción musical, donde el solfeo es el protagonista, sin dejar espacio al flujo de emociones que nos aportan las experiencias musicales. Fue entonces que, atendiendo a estas necesidades y teniendo en cuenta el Proyecto de Centro donde se ha llevado a cabo el Practicum II, centrado en el cine, surgió la iniciativa de realizar una propuesta para fusionar diferentes vertientes artísticas (cine, música y teatro) con el objetivo de experimentar las emociones que están presentes en cada una de las fases de cualquier proceso de creación y del resultado.

Dicha propuesta permite acercar al alumnado desde diferentes perspectivas a su desarrollo integral. A nivel cognitivo observaremos cómo el alumnado deberá pasar por procesos de decodificación y codificación a la hora de crear una historia o buscar información a través de las TIC para, posteriormente, resumirla y parafrasearla, además de poner en práctica la expresión oral y escrita.

Por un lado, a nivel histórico podremos ver el acercamiento que tendrán hacia compositores relevantes que han destacado a lo largo de la historia, y no solo eso, sino que, alejándonos de los conocimientos comunes trasladados hasta el momento, descubrirán la presencia de la figura femenina como compositora dentro de la cultura musical -tocando de esta manera el enfoque social, desarrollando en ellos un pensamiento crítico acerca del papel de la mujer en la sociedad-.

Por otro lado, a nivel interpersonal e intrapersonal, haremos una introducción hacia la educación socioemocional, presente en el currículo, desde un punto teórico y llevado a la praxis, tratando de identificar nuestras emociones mediante la música y la gestión de situaciones que puedan surgir a partir del trabajo cooperativo, además de reconocer y respetar las del resto.

En lo que respecta a nivel de concienciación de consumo responsable y sostenibilidad, participaremos en la concienciación del alumnado sobre su papel relevante en el cuidado del

planeta. Para ello, trataremos de reflexionar sobre la actitud globalizadora de consumismo constante tan arraigada a la sociedad actual, adoptando actitudes contrarias basadas en “La regla de las tres R”, la cual busca desarrollar en los individuos las acciones de Reducir, Reutilizar y Reciclar. Todo ello lo haremos desde la propuesta al alumnado de reutilizar materiales o emplear elementos reciclados en la elaboración y diseño de su producto final, nuestra actuación,

5.6 Competencias clave y competencias específicas

El propósito principal de la educación radica en el crecimiento completo y personal de cada alumno, teniendo en cuenta sus características únicas. Esto conlleva la adquisición de un conjunto de habilidades que incluyen saber, saber ser y saber hacer, necesarias para que los estudiantes se integren exitosamente en la sociedad. Dichas habilidades, conocidas como *competencias clave* que conforman el perfil de salida, están especificadas en el anexo I.A del Decreto 38/2022, basándose en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018 y el anexo I del Real Decreto 157/2022. A continuación, se expondrán las competencias clave y cómo se vinculan con nuestra situación de aprendizaje:

Tabla 1

Competencias clave y contribución de nuestra situación de aprendizaje para con adquisición

Competencias clave en Educación Primaria	Contribución de nuestra situación de aprendizaje a su adquisición
Competencia en comunicación lingüística	Durante todas las sesiones el alumnado experimentará con la comprensión, interpretación y creación de mensajes en formatos orales, escritos y visuales. Además, se enfatizará en la utilización adecuada de vocabulario para la expresión de ideas y durante la intervención en diálogos, promoviendo así la interacción comunicativa efectiva.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	Dicha habilidad la trabajaremos con la interpretación a través de la danza e instrumentos musicales donde se integran conceptos matemáticos a través del análisis del ritmo y movimiento, así como en la exploración de las propiedades del

	sonido, vinculando estos conocimientos con la ciencia y la física.
Competencia digital	Se llevará a la praxis mediante el uso de ordenadores para la búsqueda de información, la visualización de vídeos, la escucha activa de música y para el uso de software de edición de audio y vídeo.
Competencia personal, social y aprender a aprender	Buscaremos identificar nuestras propias emociones y las de nuestro entorno, trataremos de poner en práctica herramientas que permitan su regulación emocional, Por otro lado, fomentaremos el trabajo cooperativo para la creación del proyecto final, tratando de poner el foco en el autoconcepto, la dedicación, la participación y el análisis crítico sobre el rol de la mujer en el ámbito musical y por ende en la sociedad.
Competencia ciudadana	Las habilidades cívicas abarcan aspectos personales, de relación con el entorno y con otras culturas, comprendiendo de esta manera todas las conductas que necesitan los individuos para una participación activa y positiva tanto en el entorno social como en el laboral, lo cual es vital en nuestra sociedad actual, caracterizada por la diversidad. Dicha competencia es esencial, por lo que se trabaja a lo largo de toda la situación de aprendizaje.
Competencia emprendedora	Buscaremos que el alumnado sea capaz de crear, convirtiendo sus pensamientos en acciones. Esta competencia está estrechamente vinculada con la capacidad de ser creativo, innovador y asumir riesgos, además de la capacidad para organizar y dirigir proyectos con el fin de lograr las metas establecidas.
Competencia en conciencia y expresiones culturales	Introduciremos al alumnado en nuevas formas de expresión musical, valorándola de esta manera como un acto cultural que es inherente al ser humano. Por otro lado, se incentivará la

	representación de ideas de manera individual, apelando a la imaginación y a la creatividad de los estudiantes.
--	--

Nota, Elaboración propia a partir del Real Decreto 157/2022 y del Decreto 38/2022

De la misma manera, mediante la situación de aprendizaje, desarrollaremos las siguientes competencias específicas, seleccionadas del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la comunidad de Castilla y León:

1. Descubrir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la recepción activa, la interpretación y el análisis de las mismas, para desarrollar la curiosidad, el placer y la apertura hacia el descubrimiento de lo nuevo y el respeto por la diversidad.

A través de la investigación para la elaboración de la propuesta musical y de la representación mediante danzas de diferentes culturas.

2. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, el cuerpo y los medios digitales, desarrollando la autoconfianza y una visión crítica y empática de las posibilidades comunicativas y expresivas, para producir e interpretar obras propias y ajenas.

A lo largo de todo el proceso de elaboración del producto final, y no solamente en lo que se refiere a la estética de la *performance* y su transmisión al público, sino también en las relaciones intrapersonales en las que el alumnado se ha visto envuelto.

3. Participar activamente del diseño, la elaboración y la difusión de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso a desarrollar, asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, respetando su propia labor y la de sus compañeros, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría, el sentido de la pertenencia, el compromiso en experiencias colaborativas y el espíritu emprendedor.

Mediante la elaboración de la *performance*, atendiendo a la ambientación con la decoración y la puesta en escena, a la dedicación durante el tiempo de creación y preparación del acto, en el cumplimiento de las responsabilidades que supone cada rol dentro de un trabajo cooperativo, etc.

5.7 Objetivos de Etapa y Saberes Básicos

En el punto en el que nos encontramos pasaremos a establecer los objetivos que llevaremos a la praxis, contribuyendo en su desarrollo mediante nuestra situación de aprendizaje. Estos objetivos están especificados en el séptimo artículo del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, así como en el sexto artículo del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, mediante el cual se regula la ordenación y el currículo de la educación primaria de la Comunidad de Castilla y León:

- Conocer y valorar los aspectos básicos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.
- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

Los contenidos hacen referencia a los aprendizajes imprescindibles de adquirir y de trabajar en cada una de las áreas curriculares, con el objetivo de contribuir en el desarrollo competencial del alumno. El Real Decreto 157/2022 se encarga de establecer dichos contenidos y de organizarlos en tres bloques, tres “saberes básicos”. En el caso de nuestra área, Música y Danza, tendremos dos bloques, el primero “Recepción, análisis y reflexión” y el segundo “Experimentación, creación e interpretación”. A continuación, recurriendo al anexo III del Decreto 38/2022 vamos a especificar los contenidos que vamos a trabajar a lo largo de nuestra situación de aprendizaje:

BLOQUE A. Recepción, análisis y reflexión.

Este bloque se centrará en la recepción activa, el análisis de creaciones artísticas de diferentes épocas -incluyendo la búsqueda de información desde diferentes soportes-, y en fomentar la reflexión sobre diferentes manifestaciones artísticas. Todo ello se trabajará mediante la propuesta musical que el alumnado debe elaborar y la audición activa que se dedica en los primeros momentos de las cuatro últimas sesiones. A largo de todas ellas se incorporan los elementos necesarios para llevar la valoración y el análisis de obras musicales de diferentes compositores/as, teniendo en cuenta las cualidades del sonido, y para reflexionar sobre el papel de la mujer dentro de la sociedad y el ámbito musical, además del papel tan relevante que tiene la música en nuestras vidas y la vinculación tan directa con el ámbito emocional de cualquier individuo.

BLOQUE B. Experimentación, creación e interpretación.

Este segundo bloque se enfoca en la creación y en la interpretación de obras artísticas musicales, de lenguaje corporal, escénico y performativo, dando la oportunidad al alumnado de improvisar en la creación al igual que implicarse en su preparación, en desarrollar el espíritu crítico y empático, recurrir a aplicaciones informáticas de edición de sonido para crear un producto cinematográfico completo, usar su cuerpo para expresar sus emociones e ideas, explorándolo a través de ejecuciones individuales y grupales asociadas al movimiento, a la danza y a la dramatización.

Por otro lado, la cultura digital conlleva la utilización de herramientas tecnológicas que potencian el proceso educativo de los estudiantes mediante la inmersión en el ámbito cultural contemporáneo, que abarca desde la música hasta las artes escénicas y performativas. Esta aproximación al aprendizaje promueve una actitud crítica y constructiva, al mismo tiempo que incentiva una práctica segura y consciente de dichas tecnologías.

5.8 Metodología

Al plantear una situación de aprendizaje, se debe observar la legislación educativa y los objetivos que se desean alcanzar, buscando una respuesta que abarque todo. Esto lleva a planificar de manera reflexiva una serie de estrategias, procedimientos y acciones con el fin de lograr la formación integral del alumno. Teniendo en cuenta todo ello, las características del alumnado, los recursos disponibles y los principios metodológicos etapa, se trabajará combinando las metodologías activas *Aprendizaje Basado en Proyectos* y *Willems* con técnicas de aprendizaje que comentaremos más adelante, como el *Role-playing*, el trabajo cooperativo y el aprendizaje por descubrimiento. Todo ello, se ha considerado el cóctel perfecto para abordar los objetivos planteados. A continuación, hablaremos de cada una de ellas:

- El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que promueve el aprendizaje a través de la realización de proyectos que involucran en la resolución de problemas reales, la investigación, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes. Según Thomas (2000, citado por Salido, 2020), el ABP se centra en la construcción de conocimiento a partir de la experiencia directa, permitiendo a los alumnos aplicar lo aprendido en situaciones concretas y significativas.

- El Trabajo cooperativo es otra estrategia pedagógica que promueve la interacción entre los estudiantes para alcanzar objetivos comunes. Según Slavin (1995, citado por Zabalza, 2002) el trabajo cooperativo se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso social en el que los alumnos colaboran, se apoyan mutuamente y comparten responsabilidades para lograr un aprendizaje significativo, fomentando la equidad, la solidaridad, el respeto por la diversidad y la empatía.

- La metodología *Willems* propone un desarrollo musical en el alumnado incluyendo aspectos musicales y naturales al ser humano, dando protagonismo al movimiento, a actividades rítmicas y melódicas inclusivas en las que pueda participar cualquier individuo, y a la audición. De esta manera, hay un beneficio a nivel afectivo, motriz y cognitivo empleando de vehículo el oído musical para establecer conexión entre la melodía, el cuerpo y el alma (Zuñiga, 2024).

- El Aprendizaje por descubrimiento se centra en la dinámica de que el alumno sea el sujeto que va descubriendo los conceptos y las relaciones que hay entre ellos, reordenándolos y adaptándolos a su esquema cognitivo, siempre bajo la guía y las orientaciones del docente,

centrándose en un modelo educativo constructivista. Uno de los aspectos más relevantes es partir del entorno cercano del alumno y de su centro de interés (Espinoza-Freire, 2022).

• El *Role-playing* pretende trabajar la adquisición de capacidades sociales de una forma más dinámica y atractiva, tratando de favorecer las relaciones interpersonales y de aprender a gestionar la toma de decisiones mediante el diálogo. A continuación, se mostrará su organización.

1) “Arbitro”: será el encargado de mantener el silencio en el grupo y el orden, además de vigilar que su grupo participa en dejar la clase en las mismas condiciones en las que se la encontraron.

2) “Portavoz”: se encargará de representar al grupo a la hora de hablar con el docente (comentarle dudas, situaciones que puedan surgir dentro del grupo, comunicarse por TEAMS, etc.).

3) “Repartidor”: su función consiste en suministrar y repartir el material en la mesa de su equipo.

5.9 Temporalización

La situación de aprendizaje que se va a llevar a cabo ha sido estructurada en nueve sesiones, más la actuación y las dos sesiones que hemos dedicado del área de Plástica y Visual. Dicha distribución corresponde a dos meses y medio durante el tercer trimestre, pudiendo haber desarrollado las cuatro primeras sesiones durante el Prácticum II del curso académico 2023/2024. Queda distribuida de la siguiente manera:

Tabla 2

Temporalización de la situación de aprendizaje:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
30 abril	7 mayo	14 mayo	21 mayo	28 mayo	4 junio	11 junio	18 junio	25 junio

Nota. Elaboración propia

5.10 Recursos

Las actividades de las sesiones en líneas generales se han llevado a cabo en el aula de referencia, excepto, como ha sido el caso de algunas de ellas, que hemos recurrido al patio o a zonas próximas a nuestra aula, como el pasillo o el aula de Plástica y Visual.

Respecto a recursos personales, aparte de la docente que llevaba a cabo la situación de aprendizaje, hemos contado con la organización de la asociación Paladio Arte.

En cuanto a los recursos materiales, a pesar encontrarlos en anexos, mencionaremos lo que hemos necesitado en líneas generales para poder llevar a cabo dicha situación:

- Ordenadores portátiles, pantalla digital, auriculares y equipo de sonido.
- Material de escritura y partituras de las canciones correspondientes.
- Instrumentos melódicos y rítmicos.
- Elemento cotidianos con los que el alumnado puede marcar el ritmo.
- Actuación: pinturas de cara (principalmente amarillo en representación a la alegría, azul para la tristeza, rojo para el enfado y morado para el miedo), cartón, material para adherir, cajas de cartón para realizar el botiquín de las emociones, bolsas de basura, cartulinas, papel de caramelo. A dicho material, trataremos de darle la oportunidad de una segunda vida, mediante las acciones de reciclar y reutilizar.

5.11 Actividades

Comenzaremos desarrollando las cuatro primeras sesiones, la cuáles forman el primer bloque de nuestra situación de aprendizaje basado en musicalizar un corto, sirviendo al alumnado como orientación para poder llevar a cabo la segunda parte con éxito. En ellas, se ha tenido en cuenta algunas de las propuestas realizadas desde la metodología Willems, enfocándose principalmente en la audición activa y en el movimiento corporal con el fin de lograr una expresión.

Sesión 1. “Nos preparamos”

Actividad 1: “¿Quién es quién? Gymkana musical. Esta actividad formará parte de los últimos 45 minutos de la primera sesión, anteriormente habremos comenzado con un desarrollo de clase magistral, enfocada a aclarar y explicar teóricamente apoyándonos de ejemplos prácticos, cada uno de los puntos que deberán atender en su propuesta musical. Para introducirlos nos apoyaremos en una presentación (Anexo 2) donde se recogerán todos y cada uno de los puntos -biografía del compositor/a, análisis melódico, danza y montaje de corto- que debe tener dicha propuesta. Además, el alumno deberá ir rellenando a medida que vamos explicando, un índice incompleto que le servirá de guía para el desarrollo de su propuesta

(Anexo 3). Para finalizar, se realizarán los grupos -organizados anteriormente por el docente teniendo en cuenta las características y las necesidades del alumnado- y pasaremos a realizar una gymkana con cuatro pruebas para asignar a cada grupo un compositor/a. Para ello, imprimiremos el rostro de los compositores y los recortaremos en cuatro piezas como si fuera un puzle (Anexo 5). A cada compositor se le asignará un número.

Dicha gymkana se organizará en cuatro pruebas (Anexo 4) relacionadas con algunos de los ámbitos relevantes a desarrollar desde la educación musical: ritmo, melodía, danza y cultura musical, distribuidas por diferentes espacios del centro. Al inicio de la actividad, al alumnado se le entregará un sobre con un número (del 1 al 4), el cual indicara la prueba por la que deben comenzar y el compositor en el que deberán apoyarse para musicalizar el corto. Además, dentro del sobre estará la emoción sobre la que deberán trabajar (alegría, tristeza, enfado y miedo) y por lo tanto basarse a la hora de elegir el corto que van a musicalizar. Tras realizar todas las pruebas, finalizaran con cuatro piezas de puzle en su sobre, que juntaran formando el rostro del compositor.

Sesión 2. “¡Listos...ya!”

Actividad 2: “Detectives de la vida de nuestro compositor”. el alumnado deberá realizar un trabajo de búsqueda encontrando la información correspondiente a cada punto acerca de la vida de su compositor. Estos puntos son los siguientes: fecha de nacimiento y defunción, lugar de nacimiento y dónde paso la mayor parte de su vida, época histórica, estilo música, instrumento/s que tocaba, principales obras musicales y aspectos o curiosidades relevantes de su vida.

Actividad 3: “Excavamos la melodía”. teniendo en cuenta las sensaciones que el alumno quiere transmitir, deberá buscar una obra musical de dicho compositor que le permita alcanzar su objetivo, es decir, seleccionar aquella que más se adapte al corto y a las emociones que quiere trasladar al espectador. Una vez elegida la obra musical, el alumno deberá seleccionar dos minutos de esta y realizar una línea cronológica en la que se reflejen los cambios que se producen en este periodo de tiempo y realizando un análisis de lo que ocurre en cada sección. Este análisis se centrará en reconocer cuál es la intensidad, altura, tempo y timbre de los sonidos que están escuchando, fomentando de esta manera la audición activa y la identificación de las cualidades del sonido.

Sesión 3. “Cuenta atrás”

Actividad 4: “Shake it up”. esta tercera parte se centrará en crear una coreografía mediante la cual se exprese corporalmente la emoción que desean transmitir a través de dicha obra musical. En esta sección toma gran importancia la creatividad y la coordinación, ya que deberán atender al ritmo, a la melodía y a la armonía para crear. En la danza podrán incluir cualquier tipo de objetos, además también tendrán la opción de crear un *ritmograma* con percusión corporal.

Actividad 5: “3,2,1...directores de sonido”. esta última parte se corresponde con el uso de las TIC para poder completar el corto. Mediante la aplicación *Canva* deberán unir el corto, el cual se encuentra en la plataforma de *YouTube* y adjuntarle los dos minutos de la obra musical que han seleccionado y con los que han trabajado anteriormente, pudiendo hacer modificaciones en el audio mediante la aplicación *Audacity*.

Sesión 4. “¡Nos vamos a la Gala de los Oscar!”

Actividad 6: “Gala de los Oscar”. esta actividad se centrará en la exposición oral de cada una de las propuestas musicales realizadas por los grupos. Dicha exposición constará de tres momentos:

1º Presentación del grupo, mencionando el nombre de los integrantes y el compositor/a del que van a hablar.

2º Presentación de la biografía, seguida del análisis melódico en acompañamiento con la reproducción de la pieza musical elegida.

3º Presentación de la danza y posteriormente del corto. Por otro lado, el alumnado deberá ir recogiendo en su carpeta musical -cuaderno donde realizan anotaciones relevantes- apoyándose de una ficha, información sobre los compositores que se van a ir presentando y sobre los contenidos teóricos que se han llevado a la praxis a lo largo de las anteriores sesiones (Anexo 6).

Además, simultáneamente deberán llevar a cabo una coevaluación hacia el trabajo y el producto final del resto de sus compañeros, finalizando con una votación mediante la aplicación *Kahoot* determinando cuál ha sido el grupo que mejor se ha desarrollado en cada una de las siguientes categorías:

- La biografía el compositor que te ha resultado más interesante.
- El mejor análisis de melodía.

- La mejor danza o percusión corporal.
- La mejor combinación de corto con obra musical.

Actividad 7: “Suelo redondo”. Este momento lo destinaremos a llevar a cabo una reflexión sobre el trabajo realizado durante estas cuatro sesiones, teniendo en cuenta la autovaloración que han realizado anteriormente y compartiendo la docente una retroalimentación.

respecto a los puntos que ha considerado relevantes mejorar. Por otro lado, lanzaremos una serie de cuestiones (Anexo 7) relacionadas con el papel de la mujer dentro del mundo musical a lo largo de los años, llevando de esta manera al alumnado a un ambiente de reflexión, tratando de desarrollar un pensamiento crítico.

Por último, se les informará que llegó el momento de crear nuestra historia que finalmente teatralizaremos, estableciendo vinculación con los minirelatos que se han contado mediante los cortos que han seleccionado. Crearán una por grupo, teniendo en cuenta cada uno de los elementos que deben estar presentes en un teatro: narrador, personajes, diálogos, puestas en escena, actos, descripción del vestuario y de las acciones de cada uno de los personajes. Tendrán una semana para realizarlo y se pondrán las siguientes condiciones:

- 1) La historia creada debe tener relación con los cuatro cortos que hemos musicalizado anteriormente. Se debe dividir en cuatro actos, en cada uno de ellos podrán aparecer las cuatro emociones que hemos trabajado a lo largo de las anteriores sesiones, pero una de ellas deberá ser la protagonista, siguiendo el siguiente orden: en el primer acto la alegría, en el segundo acto la tristeza, en el tercer acto el enfado y en el último acto el miedo.
- 2) La dramatización no podrá durar más de 45 minutos, por lo que la historia no deberá exceder las tres caras escritas a ordenador con un tamaño de letra 12.
- 3) A lo largo de la historia debemos dar visibilidad al papel relevante que tienen las emociones en nuestro día a día, haciendo reflexionar sobre ello a los más pequeños. Además, al finalizar construiremos un “Botiquín de las emociones”, por lo que a lo largo del relato deberá aparecer siendo un elemento significativo.

Las siguientes sesiones se enfocarán en trabajar cada uno de los actos en los que se va a dividir nuestra actuación siendo en cada uno de ellos la protagonista una de nuestras cuatro emociones: alegría, tristeza, enfado y miedo. La estructura de todas ellas sigue la

recomendación de organización de actividades que aporta la metodología Willems: trabajar la audición, después el ritmo, luego la canción y por último el movimiento, viéndose en algunas ocasiones fusionadas ambas en una misma actividad.

Sesión 5. “Con alegría”

A lo largo de esta sesión preparemos el primer acto, dedicado a la alegría, acompañándola de una canción africana conocida como *Make tume papa*. A su vez trabajaremos las cualidades del sonido, la clasificación de instrumentos según Hornbostel-Sachs y la estructura de un canon.

Actividad 8: “La máquina del tiempo”. Antes de comenzar, ambientaremos al alumnado en un estado de concentración, para ello les vendaremos los ojos y les pediremos que solamente deberán escuchar la audición. Posteriormente reproduciremos *Make tume papa* (Anexo 8) dos veces. Una vez acabada, pediremos al alumnado que se quite la venda, coja un bolígrafo y medio folio y responda a las siguientes cuestiones:

- ¿Dónde te ha trasladado y con que emoción de las cuatro la asociarías?
- ¿Qué me puedes decir de las cualidades del sonido en esta canción?
- ¿Qué instrumentos crees que aparecen? ¿Comienzan con sonidos graves o agudos? ¿Qué clasificación le atribuirías atendiendo a su material vibrante?

Posteriormente, se pondrán en común y revelaremos al alumnado la emoción que trabajaremos hoy desde un punto artístico.

Actividad 9: “¡No movemos y sonamos! Volveremos a reproducir la canción y el alumnado deberá moverse libremente por el aula mientras marcan el ritmo de la canción con un instrumento rítmico (libre elección). Esta actividad les ayudará en la última actividad.

Actividad 10: “*Make tume papa*”. En acompañamiento del piano, cantaremos la canción dos veces, aprendiéndonos la letra. Posteriormente haremos tres grupos y siguiendo las orientaciones del docente realizaremos un canon, para reproducirlo, el día de la actuación con los más pequeños.

Actividad 11: “Tengo un cuerpo y lo voy a mover”. A partir de todo lo realizado anteriormente, acompañaremos dicho canon con un baile sencillo, con pasos marcados y en la medida de lo posible repetitivos, con el objetivo de que el alumnado de primer ciclo lo pueda reproducir.

Sesión 6: “Tocamos la tristeza”

En esta segunda sesión preparemos el segundo acto dedicado a la emoción de la tristeza, paralelamente trabajaremos las cualidades del sonido, la identificación y clasificación de instrumentos según su material vibrante, la lectura en partitura, uniendo el conocimiento del solfeo con la práctica instrumental a varias voces y la correcta ejecución de los mismos - atendiendo a la postura corporal y a la sujeción del instrumento-, y el gesto de marcar un compás de tiempo 4/4 practicándolo de forma natural.

Actividad 8: “La máquina del tiempo”. Seguiremos la misma dinámica que en la anterior sesión con una nueva canción: *Faded* de Alan Walker.

Actividad 12: “El pañuelo me sigue”. Realizaremos siete agrupamientos de tres personas, cada participante tendrá un pañuelo y deberá moverlo improvisadamente marcando el ritmo de la parte de la canción que el docente le marque según la marcha. El único requisito para realizar la actividad será que no pueden desplazarse por el sitio, cualquier movimiento que realicen deberán hacerlo de forma estática.

Actividad 13: “Faded”. Al alumnado se le otorgará una partitura correspondiente a la canción *Faded* de Alan Walker, compositor noruego (Anexo 9), que de manera individual deberán leer e identificar las notas. Posteriormente, se agrupará al alumnado en cinco grupos, cuatro de cuatro personas y uno de cinco, asociando a cada uno de ellos el instrumento que deberán tocar: metalófono, xilófono, claves, pandero o el objeto del pañuelo. Al grupo de alumnos que le ha tocado el pañuelo deberán realizar una danza atendiendo a la melodía, al ritmo, y a la emoción que deseamos transmitir al público.

Es importante destacar que dicha interpretación se realizará a varias voces.

Sesión 7: “Hablamos con el enfado”

Durante esta sesión el alumnado trabajara el tercer acto dedicado al enfado, para ello hemos seleccionado la canción *We Will rock you* (*Queen*). Paralelamente el alumnado pondrá en práctica el concepto de polirritmia, además de las cualidades del sonido, la clasificación de instrumentos y realizar percusión con el propio cuerpo y con elementos cotidianos que pueden tener en sus hogares (recurriremos a cotidiáfonos que han construido anteriormente).

Actividad 8: “La máquina del tiempo”. Seguiremos la misma dinámica que en la anterior sesión con una nueva canción: *We will rock you* de Queen, haciéndoles una breve introducción sobre el conocido grupo musical británico.

Actividad 14: “En multitud”. Partiendo del conocido ritmo que se le asocia a dicha canción (corchea, corchea y negra), el alumnado por los grupos formados en la anterior sesión deberá crear un segundo ritmo, pudiéndose apoyar del material que deseen, que suene a la vez con el primer ritmo. Posteriormente cada grupo saldrá a interpretar su creación, mientras dos marcan el primer ritmo, el resto de los integrantes marcarán el segundo.

Actividad 15: “We will rock you”. Repartiremos al alumnado una partitura correspondiente a la canción *We will rock you* de Queen (Anexo 10), que de manera individual deberán leer e identificar las notas. Posteriormente, se agrupará al alumnado en dos grupos, encargándose uno de ellos de la parte melódica tocando el metalófono y xilófono, y el otro de la parte rítmica, tocando claves, pandero y cotidiáfonos como pueden ser vasos, cucharas, etc.

Actividad 16: “Tengo un cuerpo y lo voy a mover”. Esta última actividad estará enfocada a crear entre todos una percusión corporal con desplazamientos por el espacio, atendiendo al ritmo. Posteriormente, se repartirá quienes serán los encargados de realizar dicha interpretación en día de la actuación, mientras el resto de los compañeros interpretan instrumentalmente la canción.

Sesión 8: “Damos la mano al miedo”

Durante esta sesión preparemos el último acto de nuestra obra teatral dando homenaje al miedo, para ello recurriremos a la obra musical de Edvard Grieg *En la cueva del rey de la montaña*. Paralelamente se trabajará la improvisación rítmica, las cualidades del sonido y la identificación y clasificación de los instrumentos.

Actividad 8: “La máquina del tiempo”. Seguiremos la misma dinámica que en la anterior sesión con una nueva obra musical: *En la cueva del rey de la montaña* de Edvard Grieg (Anexo 11).

Actividad 17: “El juego del pañuelo rítmico”. Reproduciremos la obra musical una vez, mientras el alumnado se desplaza libremente por el espacio con un pañuelo con el deberán ir marcando el ritmo. Posteriormente se colocarán en dos filas enfrentadas, asignando a cada alumno un número del 1 al 10. La docente reproducirá la obra musical, y la pausará tantas veces

como ella quiera. En cada pausa dirá un número, y aquellos concursantes a los que se les haya asignado dicho número deberán en conjunto de realizar una improvisación rítmica acorde con lo que acaban de escuchar, de no ser así quedarán eliminados.

Actividad 18: “En la cueva del rey de la montaña”. Esta actividad se llevará a cabo el día de la actuación y se basará en improvisar movimientos corporales naturales (trote, saltos, correr, andar, giros, etc.) junto a los más pequeños. Realizaremos un breve “ensayo” de cómo se realizará dicha actividad.

Sesión 9: “¡Es hoy, es hoy, es hoy!”

Actividad 19: “Entramos en acción”. Dicha actividad consistirá en realizar un ensayo a gran escala de la actuación que realizaremos próximamente, donde el alumnado deberá haberse preparado cada una de sus intervenciones a lo largo de la actuación. Además, preparemos el material necesario para realizar con ellos al finalizar “El botiquín de las emociones” (Anexo 12).

De manera adicional a todas las anteriores sesiones desarrolladas, dedicaremos dos horas del área de Educación Plástica y Visual a crear el material necesario para la actuación con ayuda de “Paladio Arte” una organización benéfica, cuyo fin es fomentar la inclusión social y profesional de individuos marginados, enfocándose especialmente en aquellos con discapacidades físicas, mentales y sensoriales, utilizando el teatro como una herramienta poderosa para este fin. Esta asociación se involucra en el ámbito del arte moderno, no solo produciendo obras y eventos culturales, sino también siendo pionera en la creación artística llevada a cabo por personas con distintas habilidades, entendiendo estas actividades no como un beneficio que la sociedad ofrece al individuo, sino como una valiosa contribución del individuo, en su rol de creador artístico, hacia la comunidad.

Con ello buscamos ampliar el aprendizaje socioemocional del alumnado, ofreciéndoles una experiencia más vivencial y pasando los límites de lo puramente teórico en lo que se refiere a desarrollar individuos competencialmente emocionales, trabajando con la diversidad en primera persona.

5.12 Evaluación

La evaluación es un elemento clave en cualquier proceso de aprendizaje, ya que busca mejorar el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, es común que se reduzca a una simple calificación por parte del docente, lo que limita su verdadero potencial, dificultando obtener el enriquecimiento que puede llegar a aportar (Saavedra, 2001). Es importante que tanto los docentes como los estudiantes entiendan que la evaluación va más allá de una calificación numérica, y que su objetivo es valorar tanto el proceso como los resultados, en función de los objetivos y competencias establecidas.

En nuestra situación de aprendizaje, utilizaremos dos funciones de la evaluación: la formativa y la certificadora. La evaluación formativa se centrará en proporcionar retroalimentación para que los estudiantes puedan identificar sus errores y fortalezas, y plantearse mejoras de cara al futuro. Esta función estará presente en todas las sesiones, incluyendo la autoevaluación. Por otro lado, la evaluación certificadora se realizará en momentos específicos para verificar el logro de los objetivos planteados. Además, nuestro proceso de evaluación será interno, es decir, no participarán agentes externos al proceso de aprendizaje, y emplearemos tres tipos de evaluación: la heteroevaluación que tendrá un valor del 70% de la evaluación final, la coevaluación en representación al 20% de la evaluación final y la autoevaluación que supondrá un 10% de la evaluación final. Estas evaluaciones se guiarán por una serie de criterios seleccionados y que se vinculan con las competencias específicas 1, 3 y 4 del área correspondiente a nuestra situación de aprendizaje, estos son:

Para la primera competencia específica tenemos:

- 1.1 Distinguir propuestas musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de diferentes géneros, estilos, estéticas, épocas y culturas, a través de la búsqueda, la recepción activa en diferentes contextos y/o la interpretación, mostrando curiosidad, placer y apertura por el descubrimiento de lo nuevo y respeto por las mismas. (CCL1, CP3, CD1, CPSAA1, CPSAA3, CC3, CCEC1, CCEC3)
- 1.2 Utilizar el vocabulario específico del lenguaje musical, corporal, escénico y performativo, en diversos contextos de recepción, análisis, creación e interpretación planteados en el aula, expresando opiniones de manera fundamentada, con una actitud abierta y respetuosa hacia las manifestaciones artísticas. (CCL1, CD1, CC3, CE2, CCEC2)

Para la tercera competencia específica tenemos:

- 3.2 Expresar con creatividad y de forma autónoma, ideas, sentimientos y emociones a través de la interpretación de diversas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo, utilizando los diferentes lenguajes artísticos, por medio de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales y otros materiales, mostrando cierta confianza en las propias capacidades y perfeccionando progresivamente la ejecución. (CCL1, CPSAA1, CPSAA5, CE1, CCEC3, CCEC4)
- 3.3 Interpretar de manera individual o grupal diversas manifestaciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo utilizando la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales u otros materiales desarrollando una actitud cooperativa, de escucha, compromiso y progresiva coordinación con el grupo. (CCL1, CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC3)

Por último, para la cuarta competencia contamos con:

- 4.1 Planificar y diseñar de manera semi-guiada sencillas producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad y desarrollando el espíritu emprendedor. (CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CE1, CE3, CCEC4)
- 4.2 Participar activamente en el proceso cooperativo de elaboración de producciones musicales, de lenguaje corporal, escénico y/o performativo de forma creativa, respetuosa y comprometida, utilizando algunos elementos de los diferentes lenguajes y técnicas artísticas, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final, respetando la propia labor y la de los compañeros. (CCL1, CCL5, STEM3, CPSAA3, CPSAA4, CC2, CE3, CCEC4).

A continuación, detallaremos los procedimientos de evaluación que hemos seguido con sus respectivos instrumentos:

- *Heteroevaluación (rubrica y observaciones)*: se realizará teniendo en cuenta las notas que se han ido recogiendo a lo largo del desarrollo de cada una de las actividades en un cuaderno de observaciones y posteriormente se ponderará con ayuda de una rúbrica (Anexo 13).

- *Autoevaluación (lista de cotejo)*: se proporcionará una lista de cotejo de la situación de aprendizaje con ítems que guiarán el proceso y harán que los estudiantes reflexionen sobre su actitud y participación (Anexo 14).
- *Coevaluación (diana de coevaluación)*: se realizará durante la exposición de cada una de las propuestas musicales, para ello emplearemos una diana de evaluación (Anexo 15), en la que se distribuirán alrededor una serie de ítems que el alumnado deberá observar y valorar en cada uno de los grupos.
- *Autoevaluación del docente (plantilla)*: utilizaremos una plantilla con una serie de ítems, mediante los cuáles valoraremos nuestro trabajo. Además, daremos la opción al alumnado de trasladarnos cualquier tipo de retroalimentación (Anexo 16).

5.13 Resultados y discusión

A lo largo de este apartado presentaremos, mediante un análisis y reflexión, los resultados obtenidos de nuestra propuesta de intervención. Tal y como se ha comentado anteriormente hemos recurrido a diversas técnicas e instrumentos a lo largo de su desarrollo para poder recoger datos y así evaluar la repercusión que ha tenido en el proceso de aprendizaje del alumnado. A continuación, pasaremos a describirlos guiándonos por los criterios de evaluación que hemos seleccionado, vinculados con nuestra puesta en práctica.

Comenzaremos con el primer criterio (1.1) haciendo referencia al proceso de descubrir e indagar sobre diferentes manifestaciones musicales en cuanto a época y estética. El alumnado durante su implicación en la elaboración de la propuesta musical ha presentado dificultades a la hora de decodificar la información encontrada en las fuentes utilizadas, siendo en su totalidad la red, limitándose a copiar aquello que encontraban. En consecuencia, de la observación de este hecho, decimos realizar una pausa en el desarrollo del trabajo con el fin de dialogar con ellos sobre la importancia que tenía a la hora de realizar una investigación, comprender la información y ser capaz de generar una nueva vinculante a esta. Para ello, en conjunto realizamos una actividad improvisada que consistirá en organizar al alumnado en parejas, para posteriormente darles un texto a cada una de ellas, que deberán trasladar al resto de sus compañeros con sus propias palabras, sin poder repetir literalmente una oración del texto.

Seguidamente tenemos el segundo criterio (1.3) centrado en emplear conceptos musicales siendo conscientes de su significado durante el análisis de la obra musical y en expresar sus opiniones con respeto adoptando a su vez una actitud crítica. En relación con lo

comentado anteriormente, la comprensión dentro del proceso es fundamental, algo que tienden a descuidar estableciendo más conexión con la memorización. Al comienzo de la primera sesión, el 90% del alumnado no era capaz de identificar ni de explicar con sus propias palabras las cualidades del sonido, posteriormente tras varios ejemplos y la puesta en práctica de los conocimientos, dicho porcentaje se redujo a un 10%.

El tercer criterio (3.2) se centra en identificar autónomamente las emociones mediante una escucha activa y recurrir a la música para su expresión, empleando elementos corporales u otros recursos como la voz o instrumentos musicales. Las actividades relacionadas con dicho indicador han resultado bastante motivadoras para el alumnado, a pesar de la falta de creatividad en los momentos de creación, acostumbrados continuamente a recibir directrices específicas, verse en ciertas ocasiones con poder de decisión y de resolución autónoma, para el 97% ha resultado una situación desconcertante al inicio, buscando continuamente la presencia y guía del docente.

Guilford (1956) fue el primero en establecer diferencias entre el concepto de creatividad e inteligencia, concluyendo que el grado de inteligencia no influye significativamente en la mejora de la creatividad, lo que nos lleva a afirmar que cualquier alumno puede desarrollar y mejorar su creatividad. La creatividad ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas y el desarrollo de la sociedad. (Guilford, 1956 citado por López y Navarro, 2010).

El cuarto criterio (3.3) está enfocado a ser capaz de interpretar manifestaciones de lenguaje performativo, escénico o corporal, de manera individual y grupal, mediante movimientos corporales u otros recursos, atendiendo al ritmo y a la melodía. La consecución de dicho indicador ha supuesto para algunos alumnos un gran desafío personal, tomando conciencia de su cuerpo y de su capacidad de movimiento frente a un grupo de personas. Por otro lado, hemos podido observar que aquello que se vincula con la danza, sigue estando presente dentro de las aulas, su asociación con lo femenino, obteniendo en un primer momento un rechazo por la parte masculina. Esta situación dio pie a un diálogo invitando al alumnado a reflexionar sobre la apropiación de género de diversas actividades, participando a su vez en su educación socioemocional. Otro aspecto que pudimos observar es la falta de coordinación a nivel grupal, siendo en la mayoría de los casos por ausencia de implicación en su preparación, delegando la responsabilidad a personas concretas del grupo.

Los dos últimos criterios de evaluación (4.1 y 4.2) correspondientes con la cuarta competencia específica del currículo, aun habiendo estado presentes en nuestra situación de aprendizaje, por motivos de temporalización no hemos podido llevarlos a cabo y por ende evaluarlos.

6. Conclusiones

Para ir cerrando el presente Trabajo de Fin de Grado, retornaremos hacia el principio del documento, concretamente el apartado de objetivos, y en consecuencia de los resultados que hemos analizado anteriormente, comprobaremos si su consecución se ha logrado con éxito o, por el contrario, debemos seguir trabajando en ello.

El primer objetivo específico planteado es: *“Identificar, comprender y regular las emociones primarias que están presentes en la vida cotidiana, estableciendo relaciones con el respeto a la diversidad, el fomento de la empatía y la escucha activa, a través de la música”*. Consideramos que completar este proceso requiere de experiencias a lo largo de la vida del alumnado, pero teniendo en cuenta los recursos con los que contábamos hemos podido contribuir a dicho aprendizaje, obteniendo como resultado espacios donde el alumnado ha llevado a cabo y ha compartido reflexiones acerca de la educación socioemocional, estableciendo relaciones interpersonales donde ha sido necesaria la empatía y el respeto para poder conseguir un buen resultado. Durante este proceso hemos podido observar la falta de familiarización por parte del alumnado al hecho de presentar atención a sus emociones y verbalizarlas a su entorno, para continuamente regularlas. Esta observación me ha llevado a corroborar la existencia de una necesidad que cubrir y un nuevo eje sobre el que actuar.

El segundo objetivo específico se basa en: *“Emplear la interpretación musical, recurriendo a las herramientas que nos ofrece nuestro propio cuerpo, como medio para expresar el mundo interior del alumnado, adquiriendo una postura activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. A pesar de no haber podido observar su desarrollo en la totalidad de las sesiones planteadas, podemos decir que dicho objetivo, hasta el momento, ha sido cumplido, viéndose reflejado en la predisposición final de todo el alumnado y, en concreto de ciertos alumnos en los que inicialmente era inexistente, por intervenir y presentar su interpretación al resto de compañeros, compartiendo un buen momento. Es entonces donde considero la importancia de crear entornos donde el movimiento corporal se vincule con esa parte lúdica que debe estar presente dentro del aula, fomentando relaciones interpersonales e intrapersonales basadas en el respeto y empatía.

Por último, respecto al proceso de consecución del tercer objetivo específico: *“Desarrollar conciencia sobre el vínculo que existe entre la música y la parte afectiva del ser humano, además de conocer manifestaciones artísticas de diversas épocas, desarrollando un pensamiento crítico hacia el papel de la mujer dentro del mundo musical y, por ende, en la*

sociedad”, hemos podido observar la necesidad de crear en las aulas ambientes de reflexión centrados en problemáticas sociales actuales, desarrollando en el alumnado sensibilidad y compromiso. Al inicio les resulto un tema desvinculado a su realidad, pero con la guía de la docente su pensamiento crítico iba emergiendo a la vez que lo hacía su participación en las diferentes conversaciones que surgían. De esta manera, podemos decir que la educación emocional debe estar ligada a una educación social si tenemos en cuenta que el alumnado es un individuo que forma parte de ella, estableciendo una relación de interdependencia, donde ambos se ven influenciados por el otro.

6.1 Limitaciones

Este penúltimo apartado lo dedicaremos a exponer las dificultades que hemos podido presenciar a la hora de llevar a cabo parte de nuestro TFG.

Por un lado, uno de los obstáculos que presenciamos fue la atención individualizada en un aula con una ratio considerada normal, pero que la realidad supone cuestionarlo. Los procesos de aprendizaje guiados por el docente donde el alumno es el foco manteniendo una participación activa en el proceso, suponen un espacio donde la autonomía por parte de los alumnos es esencial, y que por diferentes motivos no está cultivada, lo que requiere de una atención constante por parte del docente. El coctel que surge de unir en una misma experiencia ambos factores da como resultado la falta de recursos dentro del aula para cubrir todas las necesidades del alumnado que así lo requiera.

Por otro lado, otro aspecto a destacar es la temporalización, en nuestro caso solo hemos podido llevar a cabo una parte de la propuesta por motivos ajenos que implicaba ocupar demasiado espacio en la puesta en práctica de la programación prevista por la tutora, teniendo en cuenta las horas lectivas que le dedica el currículo al área de Música y Danza. Además, en ciertas ocasiones las sesiones se han tenido que ampliar por diferentes motivos, como por ejemplo el dinamismo de la clase no era el esperado o en ocasiones han sido necesarias intervenciones para reforzar conocimientos. Esto ha derivado a tomar conciencia de la importancia que tiene incluir en cualquier programación flexibilidad temporal.

6.2 Propuestas de futuro

Para concluir nuestro presente TFG presentaremos una serie de sugerencias con el objetivo de enriquecerlo y poder ser un punto de apoyo y referencia para futuras propuestas que decidan trabajar educación socioemocional desde el terreno musical.

En primer lugar, y teniendo presente la idea de ofrecer una educación valiosa para el futuro del alumnado, otorgándole las herramientas necesarias para poder continuar desarrollándose dentro de la sociedad actual, sería necesario trabajar el contenido transversal de la educación socioemocional de manera continua desde todas las áreas. Lo programado a lo largo de esta propuesta solo representa una opción de las múltiples existentes, ofreciendo la oportunidad de estar inherente en diversas metodologías activas que han resultado exitosas en el último siglo, permitiéndonos combinarlas de múltiples maneras como creamos oportunas.

Por otro lado, es importante considerar dentro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje el punto sobre el que ponemos el foco, con el fin de evitar frustración y desmotivación durante el proceso. Debemos tener en cuenta que la educación aún está en pleno proceso de evolución hacia un nuevo paradigma que implica entre otras cosas la presencia en un primer plano del alumnado dentro del proceso, convirtiéndose de esta manera en el centro de atención. Por lo que será importante tener en cuenta el tiempo trabajado mediante metodologías activas con dicho alumnado, el contexto de aula y las características de los presentes, estableciendo expectativas realistas y atendiendo a la evolución del proceso y no tanto al resultado del mismo.

Referencias bibliográficas

- Angel-Alvarado, R., y León, R. T. (2022). Entender la educación musical como un derecho humano. *Revista internacional de educación musical*, 10(1), 57–61. <https://doi.org/10.1177/23074841221131438>
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía: didáctica de la música*, 30, 23-37. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/67615>
- Aróstegui, J. L. (2016). *Exploring the global decline of music education*. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96–103. doi: <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Arús, E., Bisquerra, R., Muñoz, J., Nadal, I. (2017). Música y emociones. *Eufonía: didáctica de la música*, 71, 23-48. Música y emociones - Especialistas en educación (uva.es)
- Berrocal, J. A. J. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia*. Editorial UOC.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

- Díaz, M., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje por descubrimiento vs aprendizaje tradicional. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 2(1), 73–81. <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/38/35>
- Eskenazi, M., y Martín, P. (2002). *Edgar Willems. El valor humano de la educación musical*. Paidós Studio
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de psicología*, 19(2), 319- 332. <https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>
- Fernández, T. (2021). La musicoterapia y las emociones como recurso para la resolución de conflictos en el aula. *Revista De Investigación En Musicoterapia*, 4(4), 45–55. <https://doi.org/10.15366/rim2020.4.003>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF25inteligencia_emocional_en_el_alumnado.pdf
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI. 178291547-Paulo-Freire-La-Educacion-Como-Practica-de-La-Libertad-Ocr.pdf (argumedo.mx).
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A., Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples Editores*: Editorial Paidós Ibérica.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Juárez, M. (2017). Música y emociones. *Eufonía. Didáctica de la música*, 71, 10- 48.
- López-Martínez, O y Navarro-Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 283-296.

- Magendzo-Kolstrein, A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 70, 47-69.
- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Malloch, S y Trevarthen, C. (coord.) (2009): *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Moreno, M. (2022). *Building resilient and sustainable cultural and creative sectors*. En UNESCO (Ed.), *Reshaping policies for creativity: Addressing culture as a global public good*, pp. 43–67. UNESCO.
- Navarro-Lozano, J. (2008). Mejora de la creatividad en el aula de primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/3049/1/NavarroLozano.pdf?sequence=1>
- Opengart, R. (2007). *Emotional intelligence in the K-12 curriculum and its relationship to American workplace needs: a literature review*. *Human Resource Development Review*, 6(46), 442-458. <https://doi.org/10.1177/1534484307307556>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (9 de marzo de 2020). *El aprendizaje socioemocional como factor fundamental para la educación*. [El aprendizaje socioemocional como factor fundamental para la educación | UNESCO](#)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (18 de mayo de 2023). *La UNESCO entrega herramientas para el aprendizaje socioemocional de niños, niñas y jóvenes*. [La UNESCO entrega herramientas para el aprendizaje socioemocional de niños, niñas y jóvenes | UNESCO](#)
- Pérez-Eizaguirre, M. (2021). *Qué es musicoterapia. Origen, definición, ámbitos de aplicación y perfil del musicoterapeuta*. *Musicoterapia*, 31, pp. 38-39. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Polo, B. H. (2022). La educación musical de Edgar Willems y su concepto de musicoterapia activa en el desarrollo integral del ser humano. *Revista Internacional De Educación Musical*, 10(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/23074841221131434>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Renna, H. (2022). Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe. UNESCO. Transformar-nos - 383816spa.pdf (unesco.org)

Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado.

Saavedra, M. S. (2004). *Evaluación del aprendizaje. Conceptos y técnicas*. Pax

Skubic, D., Gaberc, B., y Jerman, J. (2021). Desarrollo de la conciencia fonológica a través de actividades musicales según Edgar Willems. *Sabio Abierto*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211021832>

Tamayo, S. (2014). *La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria*. Participación educativa, 3(5), 131-138.

UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (compendio). International Commission on Education for the Twenty-first Century. <https://n9.cl/w7b8>

Koelsch, S. (2014): «*Brain correlates of music-evoked emotions*». *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), pp. 170-180. <https://www.nature.com/articles/nrn3666>

Weare, K. y Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills research report, 456.. https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children%27s_Emotional_and_Social_Compentence_and_Wellbeing

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós.

Anexos

Anexo 1. Listado de cortos

<https://www.calameo.com/books/0062979306a1dd6c542f2>

Anexo 2. Presentación Canva (creación propia)

https://www.canva.com/design/DAGAdbCMpAE/7MBsQc_6D_6UnHeQa3FhSA/edit?utm_content=DAGAdbCMpAE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 3. Ficha índice (creación propia)



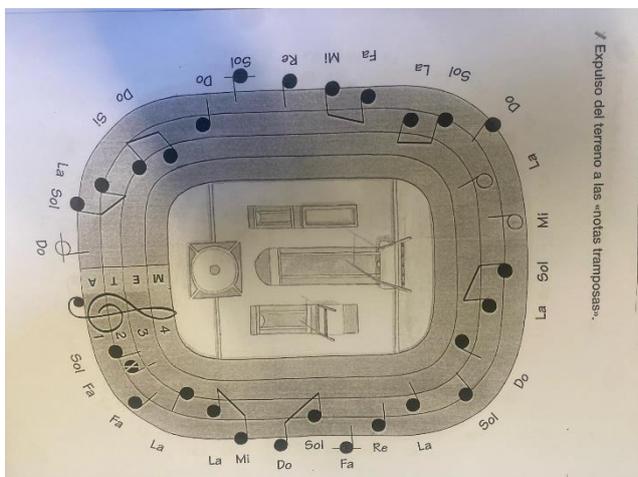
Anexo 4. Desarrollo pruebas de Gymkana

1º: “Danzamos con pañuelos”

Esta prueba consiste en marcar los cambios de altura que se dan en una de las partes de la obra musical “El carnaval de los animales” conocida como “Asnos salvajes” del compositor Camille Saint-Saens. Se realizará en el patio y para ella necesitaremos tres pañuelos y un ordenador.

2º “Encontramos a la intrusa”

Deberemos encontrar a la intrusa en la siguiente ficha:



3º “Hacemos música con nuestro cuerpo”

Este penúltimo reto consiste en visualizar un video en YouTube donde se muestra un ritmograma de la canción “Shape of You” de Ed. Sheeran. El alumnado deberá seguir las indicaciones que se muestran. Se realizará en el aula destinada para el área de Educación Plástica y Visual, y solamente necesitaremos nuestro cuerpo y un ordenador (<https://youtu.be/OTC9X1HN0vM>)

4º “Rayuela africana”

Esta última prueba consiste en realizar una “danza” del primer minuto de la canción “Minué” apoyándose de la rayuela africana que se ubica dibujada en el centro de la clase. El objetivo es identificar el ritmo y hacer diversos movimientos coordinados con este. Se realizará en la clase de referencia para el área de Música y Danza (https://youtu.be/4siKfc3_qRc)

Anexo 5. Rostro de los compositores



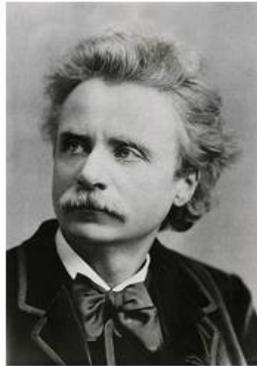
FRANCESCA CACCINI



CAMILLE SAINT-SAËNS

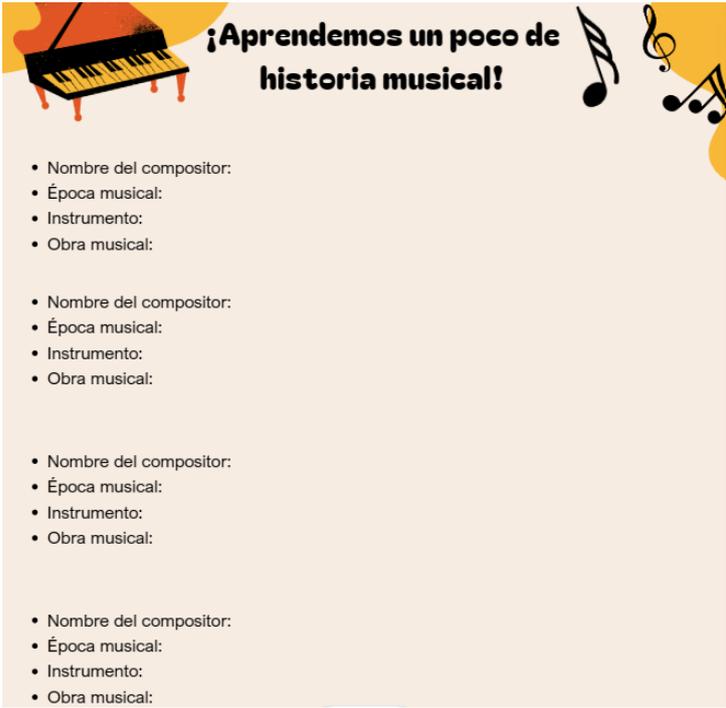


BARBARA STROZZI



EDVARD GRIEG

Anexo 6. Ficha recopilar contenidos



¡Aprendemos un poco de historia musical!

- Nombre del compositor:
- Época musical:
- Instrumento:
- Obra musical:

- Nombre del compositor:
- Época musical:
- Instrumento:
- Obra musical:

- Nombre del compositor:
- Época musical:
- Instrumento:
- Obra musical:

- Nombre del compositor:
- Época musical:
- Instrumento:
- Obra musical:



¡Aprendemos un poco de historia musical!

Explica con tus palabras los siguientes conceptos:

- ¿Qué es la intensidad y que niveles hay?

- ¿Qué es la altura?

- ¿Qué es el tempo y que niveles hay?

- ¿Qué es el timbre? Explica la clasificación que podemos hacer según el material que vibra al tocar un instrumento.

Anexo 7. Cuestiones que plantear sobre el papel de la mujer en el panorama musical

1. ¿Por qué crees que hay menos mujeres que hombres en posiciones de mucho poder en la industria musical?
2. ¿Qué artistas femeninas te inspiran y por qué crees que es importante tener modelos a seguir femeninos en la música?
3. ¿Crees que las mujeres en la industria musical enfrentan desafíos diferentes a los hombres? ¿Cuáles podrían ser esos desafíos?
4. ¿Qué impacto crees que tiene la representación de la mujer en la música en la sociedad y en la forma en que nos vemos a nosotros mismos?
5. ¿Qué cambios crees que podrían hacerse para promover la igualdad de género en la industria musical?
6. ¿Qué puedes hacer tú como estudiante para apoyar y promover la participación igualitaria de las mujeres en la música?

Anexo 8. Enlace canción “Make Tume Papa”

<https://youtu.be/Cd7SdekL1nE>

Anexo 9. Partitura “Faded” de Alan Walker

FADED

ALAN WALKER

The score for 'Faded' is written in 4/4 time. It includes the following parts:

- Voz 1:** Two staves of vocal melody. The first staff contains the main vocal line, and the second staff contains a lower harmony or accompaniment.
- Xilófono:** Two staves of xylophone accompaniment, providing a rhythmic and melodic foundation.
- Claves:** A single staff of claves, providing a steady, rhythmic accompaniment.

Anexo 10. Partitura “We will rock you” Queen

We will rock you
Arreglo: Carla García Marcos

Freddie Mercury (Queen) Freddie Mercury (Queen)

$\text{♩} = 120$

The score for 'We will rock you' is written in 4/4 time. It includes the following parts:

- Xilófono:** Three staves of xylophone accompaniment, featuring a prominent melodic line.
- Claves:** A single staff of claves, providing a steady, rhythmic accompaniment.
- Vasos y palmas:** A single staff of clapping and cupping hands, providing a steady, rhythmic accompaniment.

The score is divided into three systems, with measures 1-4, 5-8, and 9-12 indicated.

Anexo 11. Enlace obra musical “En la cueva del rey de la montaña” de Edvard Grieg

<https://youtu.be/ijOOI-ZPR50>

Anexo 12. Botiquín de las emociones



Anexo 13. Rúbricas de heteroevaluación

1) Exposición oral

Rúbrica exposición oral				
Ítems	10-9	8-7	6-5	4 o menos
Pronunciación	Pronuncian bien y vocalizan correctamente	Pronuncia bien, pero a veces no vocaliza correctamente	Comenten errores de pronunciación, aunque su vocalización es correcta	Comenten errores tanto de pronunciación como de vocalización
Volumen	Es adecuado	A veces eleva demasiado la voz	Habla muy bajo al exponer	Exponer muy bajo, casi no se oye

Postura	Es natural, mirando al público siempre	Mira al público, pero tiene algún punto de apoyo	A veces da la espalda al público	No se dirige al público, mira hacia el suelo
Contenido	Exponen el contenido concreto, sin salirse del tema	A veces se salen del tema	Expone el contenido, pero faltan algunos datos.	La exposición no se centra en el contenido acordado
Documentación	Utiliza material de apoyo para hacerse entender mejor	Durante la exposición hace uso de algún material	Casi no utiliza material de apoyo o no hace referencia	No utiliza el material de apoyo
Secuenciación	Buena estructura y secuenciación de la exposición	Exposición bastante ordenada	Algunos errores y repeticiones de contenidos	Sin orden y sin ideas

2) Producto final

ASPECTOS	EXCELENTE 4	SATISFACTORIO 3	MEJORABLE 2	INSUFICIENTE 1
Proceso de descubrimiento y elaboración de la propuesta musical	Comprende en su totalidad la información encontrada durante el proceso de búsqueda y genera textos nuevos a partir de ella con los que completa correctamente todos los puntos de manera organizada, atractiva y original.	Comprende parcialmente la información encontrada, aun así, es capaz de generar un texto propio parafraseando el original. Se encuentran desarrollados todos los puntos correctamente cumpliendo con el objetivo básico: está organizado, la presentación visual es aceptable y se adapta.	Comprende parcialmente la información encontrada, pero no es capaz de generar un texto empleando sus propias palabras. Todos los puntos del trabajo están presentes, el desarrollo podría mejorar y la creatividad sugerida en la estética, aun así la distribución cumple con un orden.	No hay comprensión de la información, por lo que se limita a copiar, además, no cumple con los aspectos básicos de limpieza visual, estética y orden.
Expresión escrita y análisis musical	Genera textos utilizando vocabulario propio del ámbito musical y comprende e identifica durante el análisis de la obra musical cada una de las cualidades del sonido.	Genera textos utilizando vocabulario propio del ámbito musical, pero tiene dificultades a la hora de identificar las cualidades del sonido en el análisis de la obra musical.	Genera textos utilizando vocabulario propio del ámbito musical, pero no comprende ni identifica las cualidades del sonido en el análisis de la obra musical.	No es capaz de generar texto utilizando vocabulario propio del ámbito musical, ni es capaz de comprender ni identificar las cualidades del sonido en el análisis de la obra musical.
Identificación y regulación emocional	Identifica y regula las emociones autónomamente mediante una escucha activa y es capaz de expresarlas mediante la música y otros recursos.	Identifica y regula las emociones mediante una escucha activa, pero presenta dificultades a la hora de expresarlas mediante la música u otros recursos.	Identifica las emociones, pero no es capaz de regularlas, además presenta dificultades a la hora de expresarlas mediante la música u otros recursos.	No es capaz de identificar las emociones ni de regularlas, además tiene dificultades para expresarlas mediante la música o cualquier otro recurso.
Interpretación	Durante las interpretaciones escénicas, instrumentales y corporales atiende al ritmo, a la coordinación individual y grupal, y a la expresión.	Durante las interpretaciones escénicas, instrumentales y corporales atiende al ritmo y a la coordinación individual y grupal, pero no a la expresión.	Durante las interpretaciones escénicas, instrumentales y corporales atiende solamente al ritmo.	Durante las interpretaciones escénicas, instrumentales y corporales no atiende al ritmo, ni a la coordinación individual y grupal, ni a la expresión.
Creación	Planifica y diseña de manera semi-guiada	Planifica y diseña de manera semi-guiada	Planifica y diseña de manera semi-guiada	No es capaz de planificar ni de

	producciones sencillas corporales, trabajando cooperativamente y asumiendo diferentes roles.	producciones sencillas corporales, trabajando cooperativamente, pero presentando dificultades a la hora de realizar diferentes funciones.	producciones sencillas corporales, presentando dificultades a la hora de trabajar en equipo asumir diferentes roles.	diseñar de manera semi-guiada producciones sencillas corporales, además presenta dificultades a la hora de trabajar en equipo y asumir diferentes roles.
Participación durante el desarrollo del trabajo	Su actitud durante el desarrollo del trabajo y su implicación ha sido al 100%. Además, no ha interrumpido el flujo normal de la clase, disfrutando del proceso y respetando las aportaciones del resto.	Su actitud durante el desarrollo del trabajo y su implicación ha sido al 70%. Además, no ha interrumpido el flujo normal de la clase, disfrutando del proceso y respetando las aportaciones del resto.	Su actitud durante el desarrollo y su participación ha sido entre el 50% y el 40%. Además, no ha interrumpido el flujo normal de la clase y ha disfrutado del proceso y respetado las aportaciones del resto.	Su actitud durante el desarrollo y su participación ha sido por debajo del 40%. Además, ha interrumpido en el flujo normal de la clase y no ha sido capaz de respetar las aportaciones del resto.

Anexo 14. Lista de control de autoevaluación



AUTOEVALUACIÓN

Nombre : _____

Apellidos : _____

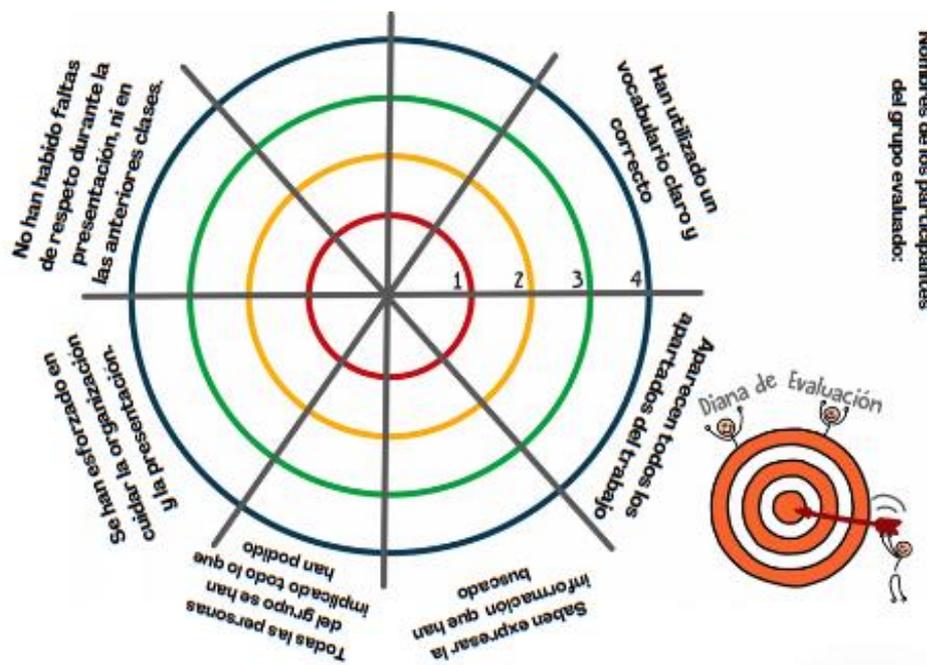
Compositor que te ha tocado : _____

Lee atentamente y tomate tu tiempo para reflexionar. Después colorea el círculo con el que te sientas más identificad@.

	Muy bien	Bien	Neutral	Mal	Muy mal
He colaborado igual que mis compañeros a la hora de realizar el trabajo.	<input type="radio"/>				
He aportado ideas y opiniones con respeto.	<input type="radio"/>				
He respetado las ideas de mis otros compañeros.	<input type="radio"/>				
He sabido resolver los problemas que han podido surgir.	<input type="radio"/>				
He motivado al resto de mis compañeros para hacer un buen trabajo.	<input type="radio"/>				
He utilizado responsablemente el portátil a la hora de buscar información.	<input type="radio"/>				
He tratado SIEMPRE con respeto a mis compañeros.	<input type="radio"/>				
Mi intervención en la exposición ha sido...	<input type="radio"/>				
Teniendo en cuenta todo, considero que mi puntuación debería de ser...	<input type="radio"/>				

Observaciones: _____

Anexo 15. Diana de coevaluación



Anexo 16. Plantilla de autoevaluación docente

Ítems	4	3	2	1
He empleado diversos recursos materiales y tecnológicos para realizar tareas comprensibles y significativas.				
He favorecidos momentos de reflexión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
He respondido a todas las necesidades presentes en el aula.				
Las agrupaciones del alumnado han sido heterogéneas.				
He potenciado la distribución de tareas empleando roles distintos y rotatorios.				
He utilizado y propuesto al alumnado herramientas que contribuyen a su educación socioemocional.				
He empleado varias herramientas durante el proceso de evaluación.				
He aportado continuamente <i>feedbacks</i> al alumnado.				
He tratado de crear un ambiente de aula libre, motivador y democrático.				
He gestionado con flexibilidad cada una de las sesiones planteadas.				

Anexo 17. Tablas

Tabla 3. Tabla resumen de las sesiones y actividades de la SA

SESIONES	ACTIVIDADES
Sesión 1: “Nos preparamos”	Actividad 1: “¿Quién es quién? Gymkana musical.
Sesión 2: “¡Listos...ya!	Actividad 2: “Detectives de la vida de nuestro compositor” Actividad 3: “Excavamos la melodía”
Sesión 3: “Cuenta atrás”	Actividad 4: “Shake it up” Actividad 5: “3,2,1...directores de sonido”
Sesión 4: “¡No vamos a la Gala de los Oscar!”	Actividad 6: “Gala de los Oscar” Actividad 7: “Suelo redondo”
Sesión 5: “Con alegría”	Actividad 8: “La máquina del tiempo” Actividad 9: “¡No movemos y sonamos!” Actividad 10: “Make tume papa” Actividad 11: “Tengo un cuerpo y lo voy a mover”
Sesión 6: “Tocamos la tristeza”	Actividad 8: “La máquina del tiempo” Actividad 12: “El pañuelo me sigue” Actividad 13: “Faded”
Sesión 7: “Hablamos con el enfado”	Actividad 8: “La máquina del tiempo” Actividad 14: “En multitud” Actividad 15: “We Will rock you” Actividad 16: “Tengo un cuerpo y lo voy a mover”
Sesión 8: “Caminamos con el miedo”	Actividad 8: “La máquina del tiempo” Actividad 17: “El juego del pañuelo rítmico” Actividad 18: “En la cueva del rey de la montaña”
Sesión 9: “¡Es hoy, es hoy, es hoy!”	Actividad 19: “Entramos en acción”

Nota. Elaboración propia.