

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL



Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses

Autor/a: María Vega Romero

Tutor: Francisco Alfonso Valdivia Sevilla

Investigación en el ámbito de la educación

ÍNDICE

Resumen	1
1. Introducción y justificación	2
2. Marco teórico	3
2.1. La Inteligencia Emocional	3
2.1.1. Evolución y definición del concepto de <i>IE</i>	3
2.1.2. La IE y el rendimiento académico	5
2.2. La Educación Emocional	6
2.2.1. ¿Qué es la Educación Emocional?	6
2.2.2. La Educación Emocional en el sistema educativo	6
2.2.3. Diferencia entre Inteligencia Emocional y Educación Emocional	8
2.3. La música y las emociones	9
2.3.1. La música	9
2.3.2. Beneficios de la música	10
2.3.3. ¿Cómo influye la música en las emociones?	11
2.3.4. Estudios realizados sobre la IE y la música	12
2.3.5. Actividades musicales	14
3. Objetivos	16
4. Metodología de la investigación	16
5. Resultados	19
6. Análisis de datos	24
7. Conclusiones	35
8. Referencias bibliográficas	36
Anexos	41

RESUMEN

Cada persona posee un nivel de Inteligencia Emocional, es decir, la habilidad para generar, regular y comprender las emociones. Este término fue acuñado por el psicólogo Daniel Goleman en 1990, englobando en él cinco competencias emocionales, que se desarrollan gracias al proceso pedagógico de Educación Emocional. Por lo tanto, es imprescindible tratar la Educación Emocional en la escuela, a pesar de que aún no esté muy presente en el currículum, para conseguir un mayor nivel de Inteligencia Emocional, ya que conlleva un mayor rendimiento académico. Una manera adecuada de desarrollar dicha inteligencia es a través de la música, ya que está íntimamente vinculada a las emociones.

La presente investigación está realizada a 17 niños/as de 3º de Educación Primaria para comprobar si podemos desarrollar la Inteligencia Emocional mediante la materia de Educación Musical. A través de cuatro sesiones con diversas actividades diseñadas, se ha propuesto fomentar las competencias emocionales del alumnado, aumentando así, su Inteligencia Emocional.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, música, Educación Emocional, emociones, investigación.

ABSTRACT

Each person possesses a level of Emotional Intelligence, i.e. the ability to generate, regulate and understand emotions. This term was coined by the psychologist Daniel Goleman in 1990, encompassing five emotional competencies, which are developed thanks to the pedagogical process of Emotional Education. Therefore, it is essential to deal with Emotional Education at school, even though it is not yet very present in the curriculum, in order to achieve a higher level of Emotional Intelligence, as it leads to higher academic performance. A suitable way to develop this intelligence is through music, as it is closely linked to emotions.

This research was carried out with 17 children in 3rd year of Primary Education to prove if we can develop Emotional Intelligence through the subject of Music Education. Through four sessions with various activities designed, the aim was to promote the emotional competences of the pupils, increasing their Emotional Intelligence.

Keywords: Emotional Intelligence, music, Emotional Education, emotions, research.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La Inteligencia Emocional (en adelante, IE) cobra a diario una mayor importancia en el contexto educativo, ya que los niños/as sienten una diversidad de emociones en su vida cotidiana. Por ejemplo, en el patio del recreo, unas veces se divierten y están contentos, pero, otras, se enfadan o están tristes. Por ello, el propio alumnado debe saber reconocer e identificar tanto sus propios sentimientos como los de sus compañeros/as.

De esta manera, la IE depende, en gran medida, de las experiencias vividas por las propias personas, en las que se desarrollan diversas habilidades y capacidades, entre ellas, las emocionales. Por esta razón, el alumnado debe ser consciente de las emociones que existen y en el ámbito educativo, se pueden experimentar y explorar de diferentes maneras en distintas materias, como Educación Artística, Educación Física o Lengua Castellana.

A lo largo de los años, debido a la importancia de la IE, la Educación Emocional (en adelante, EE) ha ido adquiriendo igualmente relevancia en el contexto educativo, ya que, gracias a ella, fomentamos y desarrollamos nuestras competencias emocionales, lo que conlleva un mayor nivel de IE. Cada vez más, hay docentes que intentan implantar en los colegios un programa de EE para que el alumnado aprenda a sentir, expresar sus propias emociones y a comprender las de los demás.

En esta investigación, se ha intentado desarrollar la IE en el área de Educación Musical, ya que la música y las emociones siempre van unidas. La música suscita en las personas emociones y sentimientos en cualquier momento dado, ya sea alegría, sorpresa, aburrimiento, melancolía... Por lo tanto, realizar esta investigación en la materia de música conlleva múltiples beneficios en el ser humano.

Se ha seleccionado esta temática porque tanto la IE como la EE están presentes en nuestro día a día, ya que sentimos una diversidad de emociones, que a menudo ni sabemos cómo expresar. Por ejemplo, hay niños/as de Educación Primaria que a veces no saben expresar lo que sienten y al cuestionarles, directamente responden: “no sé”. Además, hay ciertas emociones que no se conocen probablemente entre el alumnado de los primeros cursos de esta etapa educativa, puesto que reconocen primordialmente las emociones básicas.

Por otra parte, se ha elegido llevar a cabo la investigación en el área de Educación Musical, porque es una materia a la que no se le suele dar mucha importancia. Por ello, mediante este estudio, se le puede dar un enfoque diferente, aprendiendo a la vez tanto elementos y obras

musicales como diversas emociones para incrementar nuestra IE. Además, como ya se ha comentado, la música y las emociones siempre se vinculan, por lo que es esencial aprovechar esta materia, en la que los dos conceptos imprescindibles están relacionados.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se recopilará la información necesaria para poder llevar a cabo esta investigación. Para ello, aportaremos tanto definiciones de conceptos como investigaciones o estudios ya realizados y actividades musicales que se pueden llevar a la práctica.

2.1. La Inteligencia Emocional

2.1.1. Evolución y definición del concepto de *IE*

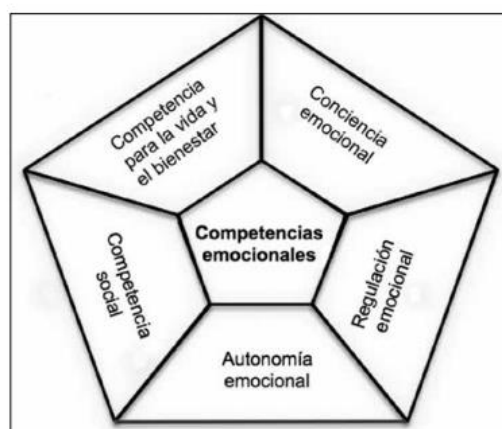
El término de “Inteligencia Emocional” no es reciente, ya que hace siglos que se estudian las emociones. En el siglo XIX, Charles Darwin ya investigó sobre ellas tanto en el ser humano como en los animales. Concretamente, en 1868, comenzó un estudio dirigido a averiguar si los seres humanos, al igual que los animales, poseen una serie de expresiones emocionales innatas y universales. Cuatro años más tarde, publicó dicho estudio en su libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), confirmando que “la expresión era una característica que los humanos y animales compartían” (Hegarty, 2011). De esta manera, las personas podemos reconocer las emociones en los animales, por ejemplo, en nuestras mascotas o en los chimpancés (Fernández y Laboratorio de Emociones de la UMA, 2009).

A pesar de que Darwin realizó una gran investigación sobre las emociones, los orígenes del concepto de IE se encuentran en 1920 con el psicólogo y pedagogo estadounidense Edward L. Thorndike. Este definió como “Inteligencia Social” “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas.” (Bernal y Gil, 2019, 174). Décadas más tarde, en 1983, Howard Gardner propuso la Teoría de las inteligencias múltiples. Entre las ocho inteligencias múltiples propuestas, se encuentran la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. El doctor Mario Alonso Puig (2018) afirma que ambas son fundamentales para el éxito y define la primera de ellas como “la capacidad de entender qué pasa en la otra persona y relacionarte con lo que pasa en la otra persona” y la segunda, la Inteligencia Intrapersonal, como “la capacidad de reconocer tus estados emocionales y de poderlos modificar de forma positiva”.

Dos años después, en 1985, Wayne Payne impuso el término de “Inteligencia Emocional”, observable en el título de su tesis de doctorado: *A study of emotion: developing emotional intelligence*. (Sabater, 2021). Sin embargo, el origen del concepto se sitúa en 1990 con John Mayer y Peter Salovey, “quienes englobaron la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el término inteligencia emocional” (Martín y León, 2009) y definieron la IE, según Bisquerra, como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.” Más tarde, en 1997, estos dos pioneros del término formularon un modelo de cuatro ramas (Martín y León, 2009), compuesto por:

1. Percepción emocional
2. Facilitación emocional del pensamiento
3. Comprensión y análisis emocional
4. Regulación emocional

No obstante, a pesar de que el término surgiera en 1990, no se acuñó y se difundió hasta la publicación del libro *Emotional Intelligence* (1995) del psicólogo estadounidense Daniel Goleman. Este incluyó en el concepto de IE cinco competencias emocionales, que según Bisquerra (2003), citado por Oriola y Gustems (2015), estas son un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Estas cinco competencias emocionales necesarias para la formación integral de las personas son las siguientes, visibles en el cuadro 1 de Oriola y Gustems (2015):



Cuadro 1. Competencias emocionales según el marco teórico del GROU

Igualmente, Goleman acuñó también el concepto de “alfabetización emocional”, destacando, de este modo, la importancia del aprendizaje de las capacidades emocionales durante la infancia (Vargas, 2017). Por ello, la alfabetización emocional es clave en la

formación de las personas, ya que así podremos expresar nuestros sentimientos y emociones sin dificultades: la ira, la alegría, la tristeza, el miedo... Además, Goleman (1997) denominó “a los programas de desarrollo de la IE en el ámbito educativo como “la escolarización de las emociones”.” (Vallés, 2016, 5). Por tanto, gracias a este psicólogo y a la publicación de su libro, la IE se popularizó y ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo más importancia. Por ejemplo, hoy en día se habla mucho de las emociones y de lo imprescindible que es cada vez más la EE en el alumnado, destacando que todas las emociones son válidas.

En conclusión, la IE está presente en nuestro día a día, aunque no seamos conscientes, ya que este concepto, en términos generales, se define “como la habilidad para acceder y/o generar sentimientos, para comprender la emoción, y para regular las emociones” (Bernal y Gil, 2019, 175). Todos los días generamos y regulamos nuestras emociones, a menudo inconscientemente, y por ello, va adquiriendo actualmente una mayor significación, sobre todo, la EE.

2.1.2. La IE y el rendimiento académico.

Parece ser que la Inteligencia Emocional, en el ámbito educativo, conlleva efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado. Por esta razón, se han realizado diversos estudios durante las últimas décadas sobre cómo influye la IE en los resultados académicos (Martín y León, 2009). Entre estos estudios, encontramos el de Lam y Kirby (2002), citado por Martín y León (2009), en el que se concluyó “que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de regulación de emociones”. Un par de años después, un estudio realizado por Chong, Elias, Mahyuddin y Uli (2004), citado también por Martín y León (2009), llegaron igualmente a la conclusión de “que el alumnado con mayor éxito académico poseían mejores niveles de IE”, implicando “una mejor regulación de ciertos estados negativos (ansiedad, ira y frustración) en las tareas escolares”. Además, el alumnado con mayor nivel de IE, asiste diariamente a clase, sin tener apenas faltas de asistencia (Petrides, Furnham y Frederickson, 2004, citado por Bonastre y Nuevo, 2020) y sumándole un “menor consumo de sustancias usadas para regular el estrés” (Ruiz-Aranda y otros, 2006 citado por Bonastre y Nuevo, 2020).

En conclusión, observamos que el alumnado con mayores niveles de IE tiene un mejor rendimiento académico, lo que nos lleva a afirmar que la IE es importante en el desarrollo

integral de los niños y niñas, puesto que obtendrán beneficios reconociendo y regulando tanto sus emociones y sentimientos como la de sus compañeros/as.

2.2. La Educación Emocional

2.2.1. ¿Qué es la Educación Emocional?

El término de EE está muy relacionado con el de IE y ha tomado gran importancia en el ámbito educativo, mayoritariamente estos últimos años. Este concepto se define según Bisquerra y Pérez (2012), citado por Quirós (2019), como “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.”

Como se puede observar, el concepto ya se define por proceso educativo, por lo que debe ser esencial introducirlo en el currículo de Educación Primaria para que el alumnado pueda desarrollar las cinco competencias emocionales citadas anteriormente. Aun así, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se tiene que trabajar y fomentar desde la primera infancia (desde el nacimiento hasta los ocho años), siendo el entorno familiar, donde el niño/a empieza a desarrollar sus competencias emocionales los primeros años de vida. Después, es la escuela la que tiene que asumir principalmente este papel, educando emocionalmente al alumnado. Además, en esta etapa escolar, siguiendo a la UNESCO, “los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos” y hay que aprovecharlo para que sean capaces de expresar y comprender tanto sus propias emociones como la de los demás, haciendo gran hincapié en la empatía, habilidad que a día de hoy aún no está muy desarrollada. Para ello, el profesorado también debe de haber desarrollado sus competencias emocionales, ya que el alumnado reproducirá lo que observa de su profesor/a, poniendo, de esta manera, “en práctica su propia inteligencia emocional” (Pastor, Bermell y González, 2018, 213). Igualmente, esta EE fomentada en clase dará lugar a un mejor clima de aula, desarrollando, entre otros, la empatía y el respeto hacia otras personas.

2.2.2. La Educación Emocional en el sistema educativo

Tras haber constatado la importancia de la EE en la escuela y algunos de sus beneficios en el alumnado, observaremos qué papel posee en el sistema educativo, en nuestro caso, en el español.

La escuela es el lugar en el que los niños/as están mayoritariamente durante su infancia, ya que suelen estudiar aquí desde los 3 años hasta los 11-12 años, coincidiendo con los años

primordiales para su desarrollo y formación integral. Además, es en los centros educativos donde se generan situaciones en las que el alumnado experimenta todo tipo de emociones, por lo que resulta imprescindible “conocer y reconocer las emociones, aprender a manejarlas de una manera apropiada y dominar habilidades sociales.” (Pastor, Bermell y González, 2018, 201)

Sin embargo, en nuestro sistema educativo, se favorece el ámbito cognitivo mediante el currículum, es decir, se le da una mayor importancia “a la adquisición y acumulación de conocimientos” (Pastor, Bermell y González, 2018, 200). De esta manera, se ha venido prescindiendo del ámbito emocional, quedando ausente en el currículum de las diferentes etapas educativas (Bosada, 2020). Por ello, el alumnado no desarrolla adecuadamente sus competencias emocionales y tal vez, el docente tampoco, ya que no necesita formación para educar emocionalmente. Aun así, Bisquerra, citado por Bosada (2020), asegura que “la implantación de la educación emocional es claramente insuficiente, cuando no totalmente ausente, tanto en cantidad como en calidad”.

Por esta razón, se ha insistido en que el marco legislativo integre la EE en el currículum de los diferentes niveles educativos, considerándola “como una necesidad en los objetivos fundamentales de la enseñanza-aprendizaje” (Bosada, 2020). Tal es así, que en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), ya “se menciona de forma explícita la necesidad de trabajarla en todas las áreas de la Educación Primaria y Secundaria.” (Bosada, 2020). Esto nos lleva a pensar que la EE está teniendo una mayor relevancia y que posiblemente, poco a poco, se vaya integrando en el currículum y quién sabe si en un futuro pasará a formar parte de una asignatura en concreto, ya que, tras los años de pandemia, el tema de las emociones y la salud mental ha ganado relevancia.

En relación con la Junta de Andalucía, esta ofrece una serie de recursos relacionados con la EE en la web de la Consejería de Educación y Deporte en el apartado de Hábitos de Vida Saludable: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/habitos-vida-saludable/recursos-educacion-emocional>. Este enlace dirige directamente a los diferentes recursos que se ofrecen. Por ejemplo, hay dos documentos bajo el epígrafe de *Cultivando emociones*. El primero de ellos está dedicado a los niños/as de 3-8 años y el segundo de ellos, a niños/as de 8-12 años. Ambos vienen con información necesaria para conocer la EE, la IE y distintos conceptos relacionados con las emociones, además de presentar multitud de actividades que se pueden llevar a la práctica. Por lo tanto, la Junta de Andalucía da un papel importante a nuestro tema, ofreciendo al profesorado recursos para que puedan utilizarlos en sus clases, siempre y cuando este se haya formado previamente, ya que su formación es fundamental.

En definitiva, podemos concluir que la Educación Emocional parece cobrar cada vez más protagonismo en el ámbito educativo, puesto que las emociones del alumnado también son importantes, dentro de su desarrollo integral, para la vida en general.

2.2.3. Diferencia entre Inteligencia Emocional y Educación Emocional

La Inteligencia Emocional y la Educación Emocional, como ya se ha comentado, son dos términos que están muy relacionados entre sí, pero tienen diferentes significados, además de distintos objetivos.

La IE hace referencia a una capacidad que nos ayuda a ser conscientes de nuestras emociones y de las de los demás, además de saber manejarlas dependiendo de la situación. Esto implica un mejor cuidado del equilibrio emocional y una mayor construcción de relaciones sanas y positivas, entre otros (García, 2019).

En cambio, la EE se refiere a un proceso pedagógico que sirve para desarrollar las cinco competencias emocionales de la IE. Además, dicho proceso acata algunas características, como el aprendizaje desde la propia experiencia o la generación de hábitos diarios (García, 2019). Este proceso cumple a su vez varias características (American Andragogy University, 2021):

- Proceso sistematizado y estructurado
- Adaptación personal
- Carácter vivencial, que conlleva a la generación de emociones y un aprendizaje continuo
- Generación de hábitos positivos en la vida diaria

Por sus características, observamos que la EE es clave para las personas, siendo tal su importancia, que trasciende más allá del ámbito de la construcción de relaciones personales. Igualmente, una mejor EE en los estudiantes fomenta un ambiente positivo en las aulas, lo que les ayuda a “recibir mejor los estímulos externos y adquirir conocimientos con mayor facilidad” (American Andragogy University, 2021).

Sin embargo, a veces el alumnado no posee la suficiente IE para abordar el curso. Por ejemplo, en el Colegio Nova Hispalis (Sevilla la Nueva, Madrid), la profesora de Psicología, Inés Pradana Carrión, creó en 2019 un Programa de EE para 2º de Bachillerato titulado *Emociónate*, para ayudar al alumnado a afrontar las exigencias de este curso tan complicado. En este programa, se trató tanto teoría, abordando las bases teóricas de la IE, entre otros, como práctica, realizando prácticas de empatía y *mindfulness* (Educación 3.0, 2019).

En definitiva, podemos decir que la EE integra a la IE, ya que esta última se aprende, se desarrolla y se entrena gracias a este tipo de educación, mediante la que el alumnado consigue un mayor aprendizaje acerca de las emociones.

2.3. La música y las emociones

2.3.1. La música

La música, en tanto que arte y lenguaje sonoro, puede transmitir emociones y sensaciones, posibilitando incluso el hecho de soñar o imaginar (Pinguet, 2017). Una definición posible para este concepto es la que proporciona la RAE: “Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente.” Esta definición concibe a la música como un arte y esto se debe a que se considera una de las siete Bellas Artes, junto con la escultura, la pintura, el cine, la literatura, la arquitectura y la danza (Estrada, 2022). Además, entre ellas, es la música la que tiene la posibilidad de mezclar una variedad de sonidos, ya sea de voces o de instrumentos, e incluso se introducen silencios en una sucesión temporal.

Igualmente, como se puede observar, las propias definiciones de *música* ya hacen referencia, directa o indirectamente, a las emociones, lo que indica que están íntimamente ligadas. De esta manera, con tan solo escuchar, por ejemplo, un compás de una melodía, percibimos un sonido y nos hace sentir una emoción. De hecho, diariamente escuchamos canciones que nos hacen sentir de una manera u otra, según cómo nos estemos sintiendo en ese mismo momento, e incluso, elegimos las canciones que queremos escuchar según cómo nos sentimos. Ya en 1995, Isabelle Lamorthe, citada por Pinguet (2017), afirmó que “la première perception de la musique est physique et émotionnelle”. Asimismo, la música nos lleva a recordar emociones relacionadas con el pasado (Pinguet, 2017) y revivir situaciones en las que fuimos felices, en las que pasamos una mala época, en las que nos llevamos una sorpresa...

Por otra parte, aunque no seamos conscientes, la música siempre está en nuestro entorno. En todo momento, estamos rodeados de señales y estímulos musicales que en algún momento determinado nos pueden hacer sentir de una manera u otra. Particularmente, las bandas sonoras en las películas y/o series son más importantes de lo que creemos, ya que a veces crean incertidumbre, misterio o ambientes de empatía y comodidad, ayudándonos a meternos en el papel de los personajes.

Si nos fijamos, en ese caso, la música cumple la función de herramienta mediática y es que actualmente, no concebimos una película sin banda sonora. Todas las películas cuentan con música cinematográfica, desde su comienzo acompañando a los créditos iniciales hasta su fin,

acompañando a los créditos finales. Durante las películas, en determinadas escenas, como ya hemos comentado, la música “ayuda a crear y reforzar determinadas atmósferas para dar una sensación de realidad al espectador” (Film Symphony Orchestra, 2020), llegando incluso a hacernos recordar momentos inolvidables. A su vez, la música también puede cumplir una función relacionada con el consumo, ya que, para escuchar canciones, obras musicales... compramos vinilos, CD, auriculares, cascos y mp4, entre otros, e incluso consumimos en plataformas digitales, como Spotify. El querer escuchar música nos hace consumir. Por ejemplo, se destaca el aumento de las ventas de vinilos con respecto a las ventas de CD durante los años de pandemia, hecho que no ocurría desde la década de los 80 (Pérez, 2020).

Sin embargo, es necesario saber realizar un consumo responsable de la música para no producir daños de salud, debido a un “excesivo número de decibelios, uso irresponsable de reproductores de música como auriculares mal calibrados, falta de equilibrio entre los bajos y los agudos” (Bernal y Gil, 2019, 176), entre otros. Igualmente, los daños de salud pueden ser provocados a causa del volumen excesivo en fiestas vecinales y las realizadas en pisos de estudiantes, en discotecas, en conciertos... e incluso en parques de atracciones. Este exceso de volumen puede provocar problemas de salud, como una pérdida de audición (CuídatePlus, 2018).

2.3.2. Beneficios de la música

La música posee multitud de beneficios, provocando así efectos positivos en nuestras vidas y nuestra salud. Esta influye tanto en nuestro desarrollo intelectual como emocional y no solamente en niños/as, sino que también en adultos, bebés e incluso durante el embarazo la música aporta beneficios (Fernández, 2021).

En este caso, nombraremos algunos de los beneficios que aporta la música, concretamente, al ámbito educativo, debido a su “impacto en el desarrollo y aprendizaje de los niños” (UNIR, 2020). Estos son, siguiendo a UNIR (2020) y a Mosquera (2013):

- Mayor concentración, reduciendo así la distracción.
- Aumento de la autoconfianza, permitiendo una mejora de autoestima y seguridad.
- Reducción de estrés y ansiedad, al reducir los niveles de cortisol.
- Aumento de la capacidad de comunicación, lo que conlleva a una mayor socialización.
- Estimulación de los sentidos.
- Fortalecimiento de la memoria, del aprendizaje y de la creatividad.
- Desarrollo del lenguaje y el razonamiento.
- Motivación del aprendizaje de un nuevo idioma.

- Apoyo a personas con discapacidades.
- Facilidad al expresar emociones y sentimientos.

Como se puede observar, la música goza de multitud de beneficios y entre ellos, encontramos uno relacionado con las emociones y sentimientos, lo que contribuye al fomento y desarrollo de la IE.

2.3.3. ¿Cómo influye la música en las emociones?

La principal característica de la música es que esta “comunica a través del sonido” (de Rueda y López, 2013, 114), ya sea a través de un instrumento musical o la propia voz, lo que provoca la estimulación de los centros cerebrales que suscitan las emociones (Lacárcel, 2003). Además, la música pertenece a las Bellas Artes, al igual que la escultura o la pintura, considerándose el arte “como el instrumento más poderoso de que el hombre dispone para profundizar, comprender, refinar, sublimar sus emociones y sentimientos” (Poch, 2001, 100). De este modo, Poch (1999), citada por Pastor, Bermell y González (2018), afirma que “la música nos permite experimentar y vivenciar las emociones como la mejor manera de comprenderlas y comprendernos”, lo que ayuda a nuestro desarrollo de la IE.

Por otro lado, debemos destacar la doble función que de Rueda y López (2013) le atribuye a la música, ya que no posee solamente “la capacidad de evocar emociones”, sino que también se utiliza “para comunicar ideas, sentimientos y emociones”. Esto lo podemos observar en los propios cantantes o músicos, que mediante sus composiciones y/o sus letras intentan expresar la mayoría de las veces sus sentimientos o pensamientos, tanto de su presente como de su pasado, puesto que “la musique véhicule aussi des émotions liées à notre passé” (Pinguet, 2017). Por lo tanto, la idea de “comprender la música como un lenguaje no verbal de comunicación emocional nos refleja la vinculación existente entre música y emoción” (Bonastre y Nuevo, 2020, 44).

Esta idea del vínculo entre la música y las emociones no es reciente, ya que Frederic (2008), citado por de Rueda y López (2013), en uno de sus libros titulado *La música y su evolución*, ya comentó la importancia que tuvo en la época barroca “la afición de unir la música con los estados anímicos”. Por esta razón, se formuló que “para expresar alegría se usaba el modo mayor, la consonancia, el registro agudo y el tiempo rápido (allegro)”, mientras que “para representar la tristeza, el modo menor, la disonancia, el registro grave y el tiempo lento (largo o adagio)” (de Rueda y López, 2013, 144). De esta manera, si escuchamos, por ejemplo, *Mondscheinsonate* de Ludwig van Beethoven, al ser un tiempo lento, nos transmitirá tristeza,

melancolía, añoranza... En cambio, si escuchamos, una obra musical con un tiempo rápido, como *Alla Turca* de Wolfgang Amadeus Mozart, en este caso, sentiremos alegría, optimismo... Con esto, podemos confirmar que “la música actúa sobre el ser humano de un modo inmediato” (Poch, 2001, 99), ya que siempre que escuchemos algún tipo de música, nos hará sentir una serie de emociones y/o sentimientos, en el que influye nuestro estado anímico de ese mismo momento. Por ello, Altshuler (1952), citado por Poch (2001), dice que “la música es un patrón autocurativo”, porque nos ayuda a nosotros mismos con el simple hecho de escuchar sonidos. Esto une a los seres humanos, expresando diversas emociones como “la alegría a través de la danza” o “el amor en las canciones románticas” (Poch, 2001, 99). Igualmente, esto nos lleva a la conclusión de que, tal y como Poch (2001) comenta, “la música está presente en todos los momentos esenciales de la vida del hombre”. Por ejemplo, se puede presenciar en la infancia de un niño/a, en las relaciones amorosas, en el trabajo, en la muerte... de aquí, que existan composiciones musicales y/o canciones en las distintas culturas para representar dichas situaciones.

Por esta razón, es decir, por la influencia de la música en las emociones, es importante “extrapolar al aula de Primaria y hacer de la música una herramienta para favorecer el aprendizaje y la administración de las emociones.” (Bernal y Gil, 2019, 178).

En conclusión, las emociones suelen expresarse implícitamente a través de la música, lo que hace que nosotros/as mismos/as lleguemos a sentir esas emociones, ayudándonos a comprenderlas y regularlas mejor. Por ello, se intenta favorecer este aprendizaje en el aula de Educación Primaria, para fomentar a su vez la IE.

2.3.4. Estudios realizados sobre la IE y la música

Ya hemos podido observar la importancia de la música para la IE, ya que nos ayuda a desarrollar este tipo de inteligencia, considerándose la música como “el lenguaje de las emociones por excelencia” (Martín y León, 2009). Por ello, mostraremos a continuación, algunas investigaciones realizadas sobre este tema, relacionándose algunas también con el rendimiento académico en la asignatura de Educación Musical.

En primer lugar, comenzamos por un estudio realizado por Buzzian y Herrera (2014), citado por Pastor, Bermell y González (2018), titulado *Música y emociones en niños de 4 a 8 años*, en el que “participaron setenta y cuatro estudiantes de la Escuela Municipal de Música y Danza” de Melilla con las edades nombradas anteriormente, por lo que abarca el paso de

Educación Infantil a Educación Primaria y el primer ciclo de esta última. En él, se quería “determinar qué tipo de emociones despierta en los niños la escucha de determinados géneros musicales”, cuyas emociones medidas eran las siguientes: “alegría, tristeza, miedo y enfado”. Para ello, se eligieron doce melodías pertenecientes a tres estilos musicales distintos: “música clásica, música popular y música folclórica”. Durante la realización del estudio, les explicaron a los participantes “que su tarea no consistía en indicar si les gustaba o no la melodía, sino qué emoción despertaba en ellos” (Buzzian y Herrera, 2014). Una vez realizado, los resultados demostraron que el alumnado identificaba mayoritariamente la alegría, cuya emoción asociaban con el criterio de valoración “me gusta”. Aun así, se demostró la importancia de “trabajar la música a través de las emociones y las emociones a través de la música (...) en todos los ámbitos” (Buzzian y Herrera, 2014, 213).

Por otra parte, Pastor, Bermell y González (2018) proponen un *Programa de Educación Emocional a través de la música en Educación Primaria (PEEM)*, para innovar en el ámbito educativo, debido a “las carencias del sistema educativo en el área de Educación Emocional”. Participaron “ochenta y ocho alumnos de 4.º de Educación Primaria pertenecientes a cuatro centros educativos públicos valencianos.” Para ello, se llevó a cabo “una metodología vivencial, cooperativa e interactiva” y se realizaron un total de 40 actividades musicales, donde el alumnado generó “experiencias emocionales”, favoreciendo a su vez, “situaciones comunicativas para desarrollar las competencias emocionales”. Para la evaluación, se utilizaron distintos instrumentos: por un lado, el Cuestionario de Desarrollo Emocional QDE 9-14 propuesto por Bisquerra y Pérez (2007) y, por otro lado, la Escala de Autoconcepto propuesta por Piers-Harris (7-12). Los resultados demostraron la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados, además de observar que el alumnado más desarrollado emocionalmente y con mayor autoestima consigue un mayor rendimiento en la escuela.

Por último, presentamos otro estudio realizado por Martín y León (2009), en el que se intenta “analizar en qué medida la IE es predictora del rendimiento académico en el área de música.” Se contó con la participación de los alumnos/as de 1º y 2º de la ESO, entre 12-15 años (figura 1). El instrumento utilizado fue el TMMS-24, compuesto por: Atención (Sentir y expresar sentimientos), Claridad (Comprender mis emociones) y Reparación (Regular mis emociones), aunque algunos ítems fueron eliminados. Para ello, el alumnado tenía que evaluar su grado de conformidad con respecto a los ítems de “una escala de tipo Likert de 5 puntos”. Los resultados obtenidos demostraron que el alumnado que comprende mejor las distintas emociones, son los que tenían una mayor puntuación en música, pudiéndose apreciar igualmente que “los grupos de aprobados son los que puntúan más alto en los tres factores

medidos en el TMMS-24”. (figura 2). En cambio, el alumnado con un menor rendimiento musical, obtiene las menores puntuaciones en expresión, comprensión y regulación de emociones. Esto demuestra de nuevo que la IE está muy relacionada con el rendimiento académico, en este caso, el musical, dado que implica una mayor capacidad de saber regular las propias emociones, lo que supone, de igual modo, una menor interferencia de sus emociones negativas en las tareas realizadas.

Figura 1. Número de alumnos/as según la edad

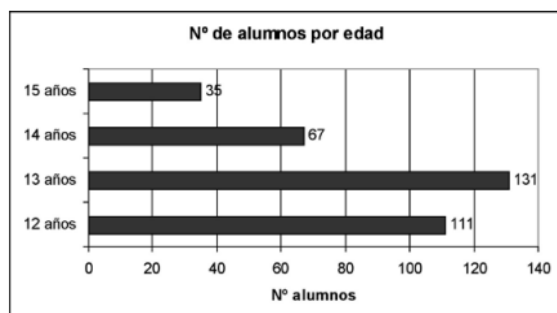
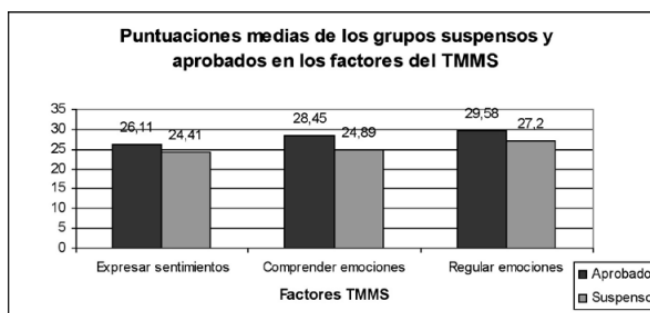


Figura 2. Puntuaciones medias de los grupos suspensos y aprobados en los factores del TMMS



En conclusión, con estos tres estudios realizados en Educación Primaria y el primer ciclo de la ESO, observamos cómo la IE influye en el rendimiento académico, haciendo uso de diferentes instrumentos y actividades musicales para su investigación, ya que la música es la que suscita y potencia las emociones.

2.3.5. Actividades musicales

Hemos observado la importancia de la IE y cómo la música ayuda a su aprendizaje y desarrollo. Por ello, vamos a proponer a continuación una serie de actividades musicales que se pueden poner en práctica en las aulas de Educación Primaria para reconocer las distintas emociones y desarrollar las distintas competencias emocionales.

En primer lugar, comenzaremos por la propuesta de actividades musicales de Oriola y Gustems (2015), quienes dividen dichas actividades según la competencia emocional que se fomente. De este modo, las actividades que se presentan para la autoconciencia emocional son la *audición activa*, donde el alumnado escucha una variedad de géneros musicales, suscitándole una serie de emociones, además de identificar los elementos musicales de la pieza; y la *creación e interpretación musical*, gracias a la cual los alumnos/as pueden exteriorizar sus emociones y sentimientos. Después, se ofrece una actividad para la autorregulación emocional, en la que “cada alumno puede elaborar de forma crítica una *selección de audiciones* propias que sirvan como una especie de “botiquín” musical”. Con esta actividad, el alumnado podrá regular sus

emociones con su “botiquín musical” siempre que lo necesite y afrontar así tanto sus problemas como sus emociones negativas. Continuando con la autonomía emocional, se plantea una *interpretación colectiva* de canciones, piezas instrumentales, danzas..., ya que cada uno de los alumnos/as se siente único en el grupo y, por otro lado, una serie de actividades procedimentales, en las que se puedan tanto cantar como tocar y bailar, adaptando siempre las canciones, partituras, obras musicales... a las características del alumnado. La siguiente competencia es la de índole social y la propuesta principal es la *comunicación*, que se lleva a cabo en cualquier actividad, ya que, por ejemplo, al realizar una interpretación, el lenguaje tanto verbal como no verbal cobra protagonismo. Además, en las actividades que tienen carácter práctico, siempre que se trabaje en grupo, se fomentan también las habilidades sociales. Por último, para la vida y el bienestar, se propone presentar “la música como recurso de entretenimiento y gozo estético”. Así, podrán utilizar igualmente la música fuera de la escuela mediante el baile con amigos/as o la pertenencia a una banda de música, lo que conlleva a sentir libertad, placer, habilidad y compromiso, mejorando también el propio bienestar personal.

Por otra parte, según de Rueda y López (2013), también se puede utilizar la danza para desarrollar las cinco capacidades emocionales, fomentando a su vez la socialización y las habilidades sociales, ya que “dejamos salir las más profundas emociones, sentimos y exteriorizamos nuestro propio cuerpo con alegría, tristeza, agresividad o miedo” (Lacárcel, 2003). No olvidemos que la danza ha estado siempre presente, siendo una manifestación importante en la humanidad. En nuestro caso, podemos destacar de Andalucía el flamenco, que, siguiendo a Núñez, sería un recurso óptimo para guiar y generar las emociones, que se pueden asociar a los distintos palos flamencos. Por ejemplo, la petenera es asociada a las emociones negativas y a sentimientos como la impotencia, mientras que las bulerías se asocian a emociones positivas y transmiten buen humor.

Además de la danza, también podemos desarrollar nuestra IE a través del canto, ya que se llega “a descubrir la imagen del propio cuerpo” (Lacárcel, 2003) gracias a la melodía y al ritmo, que nos hacen sentir de una manera u otra.

Por último, hay que destacar la gran importancia que está tomando la musicoterapia, mayoritariamente estos últimos años, porque este tipo de terapia hace uso de “la música como medio terapéutico de ayuda al ser humano enfermo o con problemas.” (Poch, 2001, 94) Aunque no esté relacionado directamente con la IE, a través de la música utilizada en las diferentes sesiones de terapia, la persona desarrolla sus emociones.

En conclusión, podemos fomentar la IE en el aula de Educación Musical a través de una multitud de diversas actividades musicales, pudiéndose clasificar incluso según la competencia emocional que se quiera fomentar.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal que queremos alcanzar con esta investigación es:

- Valorar la importancia de la IE y la EE en los centros educativos.

Además, queremos alcanzar una serie de objetivos específicos, que se detallan a continuación:

- Investigar sobre cómo influye la Educación Musical en el desarrollo de la IE.
- Diseñar una investigación y llevarla a la práctica.
- Analizar y discutir los resultados de la investigación.
- Valorar la Educación Musical como desarrollo de la IE.

4. METODOLOGÍA

La investigación que planteamos se basa en las teorías sobre la IE y la EE que hemos expuesto en el apartado anterior, en el que también se ha descubierto la influencia de la música para el desarrollo de la IE, mostrando incluso ejemplos de actividades posibles para desarrollar en un aula de Educación Musical en Educación Primaria. Por esta razón, con esta investigación queremos saber en qué medida la música influye en el desarrollo de las distintas competencias emocionales.

Una vez que hemos profundizado en el tema, pasamos a realizar la investigación propiamente dicha. Para ella, se realizará un estudio a 17 niños y niñas del tercer curso de Educación Primaria del CEIP Miguel de Cervantes de Lora del Río, un pueblo de la provincia de Sevilla. De los 17 alumnos/as que hay en total, 9 son niñas y 8 son niños, por lo que es una clase equilibrada en sexo. En el aula, están sentados por grupos: 3 grupos de 4 alumnos y un grupo de 5 alumnos. Además, estos son grupos heterogéneos, ya que en cada uno hay tanto niñas como niños y dentro de cada uno, existen diferentes grados de adquisición del conocimiento y de ritmo de aprendizaje. De este modo, gracias a esta organización, se favorece la inclusión del alumnado y las relaciones sociales.

Nuestro estudio se llevará a cabo en el área de Educación Musical, mediante una serie de actividades diseñadas exclusivamente para esta investigación. Estas actividades, además de

estar vinculadas a la música, se diseñarán considerando su objetivo principal: desarrollar y/o fomentar la IE de estos niños/as. Así, al finalizar las sesiones, llegaremos a diversas conclusiones y conoceremos si la escuela puede usar la música como favorecedora de la IE.

Esta investigación se llevará a cabo en cuatro sesiones de Educación Musical. Cada sesión tiene una duración de 30 minutos, de 11:00-11:30, por lo que se realizará en un total de dos horas y a principios del mes de mayo.

La investigación comenzará con una actividad inicial para conocer las ideas previas del alumnado, evaluadas mediante la observación y el diario de clase. Después, continuará con diferentes actividades destinadas a desarrollar la IE y, finalmente, se realizará una actividad final. Para la evaluación final, utilizaremos una *checklist* (lista de control) como instrumento de evaluación y de recogida de datos para conocer si se ha mejorado la IE, que se rellenará individualmente al finalizar la última actividad.

Igualmente, durante todo el desarrollo de la investigación, se empleará la observación directa como instrumento principal de evaluación, anotando los hechos más destacables en un diario de clase con distintos apartados (anexo 1) y en un cuaderno de campo. De esta manera, observaremos y comprobaremos la evolución del alumnado a lo largo de la investigación.

Por otro lado, la investigación atenderá a la diversidad del alumnado, ya que la clase es muy diversa y se destaca el diferente ritmo de aprendizaje. Por ejemplo, hay una alumna con autismo, un trastorno del desarrollo que acarrea problemas con el entorno social; o un alumno, que el curso pasado no asistió apenas a la escuela y al que se le adaptan los contenidos. Además, también hay un niño con síndrome de Asperger, un trastorno del desarrollo que presenta dificultades en las habilidades sociales, en el contacto visual o en los intereses del niño/a, ya que son limitados. Por esta razón, las actividades están adaptadas al nivel de grupo-clase para que todos/as puedan participar y desarrollar su IE con ayuda de la música.

La investigación comenzará con una actividad introductoria y de conocimiento de ideas previas llamada “El reino de las emociones” y que conllevará 15-20 minutos. Primeramente, se dividirá la clase en varios reinos, que representarán distintas emociones. Para ello, se colocarán imágenes de cuatro personajes de la película *Inside Out* (Alegoría, Miedo, Ira y Tristeza) y de un Minion sorprendido en varios rincones del aula (anexo 2). A continuación, se nombrará la película para saber si los niños/as la conocen, si saben de qué trata y si reconocen a sus personajes. Luego, se pondrán obras musicales de una lista previamente realizada (anexo 3) y el alumnado, en su sitio, cerrará los ojos durante unos 30 segundos. Cuando la música pare, los

alumnos/as deberán moverse hacia el reino de la emoción correspondiente a la emoción que le haya hecho sentir la melodía y se le preguntará cómo se han sentido, por qué han elegido dicha emoción y/o a qué les ha recordado. De este modo, conoceremos e identificaremos las ideas de los alumnos/as sobre las emociones y sabremos hasta qué punto tienen desarrolladas sus competencias emocionales a la vez que ya se empiezan a trabajarlas.

En la segunda sesión, la actividad a realizar durante el tiempo de clase (20-25 min) se titula “Contando emocistorias”. Su nombre proviene de “emociones” e “historias”, ya que la actividad consiste en inventar pequeñas historias relacionadas con las emociones que se sienten. Primeramente, se seleccionan varias obras musicales o canciones y se prepara la ficha para escribir la historia (anexo 4). Una vez en clase, se explica la actividad y se realizan cuatro grupos de unos 4-5 alumnos/as, repartiendo a cada uno la ficha. Después, cada grupo está en silencio durante unos 40 segundos para escuchar la música y cuando pare, deben comentar y escribir en la primera pregunta la emoción o emociones que han sentido. Si todos los componentes han sentido la misma emoción, se pone esa solamente, pero si los componentes han sentido diversas emociones, se ponen todas. Luego, deben pensar una historia entre todos/as relacionada con la(s) emoción(es) que han escrito. Con esta actividad, se desarrollarán varias competencias emocionales, como la conciencia emocional o la competencia social.

La tercera sesión comenzará con la actividad titulada “Reconociendo emociones” y que durará 15-20 minutos. Para ello, se forman 4 grupos y se les reparte una ficha (anexo 5), en la que aparece una tabla con cinco columnas: emoticono, emoción, momento, canción y color. En grupos, deberán identificar la emoción que representa el emoticono, debatir en qué situación(es) sienten cada emoción y qué música y color les asocian. Finalmente, se comentarán las distintas respuestas de los grupos. Con esta actividad, se fomentan distintas competencias emocionales, principalmente, la competencia social, ya que los niños/as tienen que hablar entre ellos/as y, además, sobre las emociones, lo que conlleva, por ejemplo, a favorecer la empatía, identificar las emociones y comprenderlas.

Finalmente, para terminar con esta investigación, se realizará un cuento motor (anexo 6), que el alumnado representará a medida que se vaya contando. De esta manera, se trabaja la dramatización de forma grupal y de una manera diferente, puesto que el hecho de dramatizar está muy relacionado con la IE al tener que representar las emociones indicadas. De este modo, se sigue fomentando la comprensión de las emociones, su regulación y su conocimiento al

mismo tiempo que se desarrollan habilidades sociales al ser una actividad grupal. En esta sesión, se rellenará también individualmente la *checklist* (anexo 7).

5. RESULTADOS

En este apartado, presentaremos los resultados obtenidos en las actividades a través de los instrumentos de recogida de datos. En nuestro caso, se ha utilizado el cuaderno de campo, el diario de clase y una *checklist*. A continuación, se indicarán las diferentes sesiones y dentro de ellas, se presentarán las actividades con sus respectivos resultados.

Sesión 1

“El reino de las emociones” sirvió tanto de toma de contacto como para el conocimiento de ideas previas del alumnado. Con ella, se introdujo la temática: la música y las emociones.

Para su evaluación, se recogieron notas y se completó el diario. En el cuaderno de campo, se apuntaron las emociones elegidas por el alumnado en cada una de las obras musicales y algunas de las respuestas dadas a las preguntas: “¿Por qué has elegido esta emoción?”, “¿Qué has sentido al escucharla?”. A continuación, se podrán leer algunas respuestas:

- *Pequeña Serenata Nocturna* de Mozart: Todos/as eligieron la alegría y algunas de las respuestas fueron: “es alegre”, “el ritmo es rápido”, “me recuerda a momentos felices”.
- *Claro de Luna* de Beethoven: Ya hubo una mayor diversidad de emociones y los alumnos/as empezaron a darse cuenta de que no todos/as sentimos la misma emoción, al escuchar una melodía. La emoción que se esperaba que eligieran era la tristeza y respondieron: “la música es triste”, “es una música melancólica”, “se me han saltado las lágrimas”; pero algunos/as también eligieron: enfado: “no me gusta y me ha enfadado”; sorpresa: “he sentido que algo ocurriría en algún momento” y miedo: “ese ritmo y esa melodía me ha dado miedo”, “son sonidos bajos”.
- *Obertura de Guillermo Tell* de Rossini: el alumnado eligió tres emociones diferentes: alegría, sorpresa y miedo. Gran parte de los alumnos/as eligieron alegría: “el ritmo es alegre”, “me ha hecho moverme alegremente”, “parece que hay un jinete a caballo”, “me ha recordado a una película”. Una menor parte seleccionó sorpresa: “parecía que de repente iba a pasar algo de sorpresa” y solo un alumno se fue al rincón del miedo y explicó que “después de los timbales, parecía que iba a ocurrir algo que le asustaría”.
- *BSO Requiem for a dream*: Esta BSO causó controversia, ya que sintieron emociones contrarias: miedo, enfado y alegría. Los alumnos situados en enfado explicaron que “la

música me gustaba, pero las voces me han hecho sentir enfado”, “no me ha gustado, me he enfadado”; mientras que los niños/as de alegría comentaron que “no la conocía y me ha gustado”, “me ha producido alegría”. Por último, hubo un par de alumnos que sintió miedo porque “esa melodía y las voces cantando me han dado miedo, me ha recordado a una película de miedo”, “las voces tan graves me han asustado”.

- *Sinfonía n° 5* de Beethoven: También hubo una diversidad de emociones: miedo, sorpresa, alegría y enfado. La emoción que más predominó fue el miedo: “me ha recordado a una película de miedo”, “parece que va a aparecer un fantasma en cualquier momento”, “no me he sentido bien mientras sonaba”. Luego, un par de alumnos eligió alegría: “me ha recordado a una película de miedo y me encantan estas películas, son mis favoritas” y un alumno escogió sorpresa por “el sonido y el cambio de fuertes y bajos, me ha hecho sentirme como sorprendido”. Finalmente, una alumna optó por el enfado: “a mi padre le gusta mucho esta obra y, una vez, me enfadé con él mientras la escuchaba porque yo no la quería escuchar más y por eso me recuerda a enfado y me hace sentir así”.
- *Cabalgata de las Valquirias* de Wagner: Todos los reinos de las emociones fueron ocupados. Una mayor parte eligió sorpresa porque “esperaba a que ocurriera algo”, “sentía que en algún momento iba a sonar algo sorprendente”; otros/as eligieron alegría: “a mí me ha gustado, me ha parecido alegre”, “quizás soy extraño, pero me ha parecido relajante”. Luego, un alumno escogió miedo: “me he puesto nervioso y he sentido miedo, sobre todo al principio cuando ha comenzado a sonar” y otro alumno optó por enfado: “el sonido del principio no me gustaba”. Por último, la respuesta menos esperada era tristeza por una alumna: “me ha recordado a la película de Star Wars y esa película no me gusta”.
- *Thunderstruck* de ACDC: En esta canción de rock, predominaron tres emociones: enfado, alegría y miedo. En enfado, el alumnado comentó diversas respuestas: “me han entrado ganas de romper platos”, “el sonido de la guitarra me ha hecho sentirme enfadado”, “no aguantaba la voz del hombre cantando”; en alegría: “el ritmo es alegre y rápido, te hace moverte”, “he bailado mientras estaba con los ojos cerrados”; y en miedo: “la voz del hombre cantando así me daba miedo”, “no me sentía a gusto al escuchar la canción”.

Además de estas respuestas, también se completó el diario de clase (anexo 8). De este, podemos destacar la alta participación y la buena actitud del alumnado, excepto de un alumno

con síndrome de Asperger que comenzó a molestar a sus compañeros/as. En cuanto a los logros y dificultades, al empezar la actividad, todos/as eligieron la misma emoción, pero a partir de la segunda, observaron que existe una diversidad de emociones. El alumnado también comentó varias veces que a lo largo de una obra había sentido varias emociones. Por último, resaltar el interés que se mostró por la temática y varios alumnos/as preguntaron el nombre y el autor de algunas obras musicales, como *Requiem for a dream* o *La Cabalgata de las Valquirias*.

Sesión 2

En la segunda actividad, “Contando emocistorias”, se formaron cuatro grupos de unas 4 personas. Se usó la canción *Through the Never* de la banda estadounidense de thrash metal Metallica. Luego, cada grupo puso en común la emoción o emociones que habían sentido y lo comentaron. Después, las escribieron en la primera pregunta y comenzaron a crear una historia relacionada con esa(s) emoción(es). Finalmente, concluyeron inventando un título.

Para su evaluación, en este caso, se utilizó el diario de clase mayoritariamente, aunque también se comprobó que la historia hiciera referencia a la(s) emoción(es).

Las fichas rellenas con sus respectivas historias se encuentran en el anexo 9 y tal y como se ha apuntado en las observaciones del diario de clase (anexo 10), los errores ortográficos y gramáticos no se tendrán en cuenta, ya que estos alumnos/as están en 3º de Educación Primaria y aún cometen fallos, principalmente puntos y tildes. A pesar de estos errores, todos los grupos han incluido en sus historias las emociones de la primera respuesta:

- Grupo 1: Alegría y sorpresa.
- Grupo 2: Sorpresa, miedo y alegría.
- Grupo 3: Enfado y alegría.
- Grupo 4: Miedo, alegría y sorpresa.

Igualmente, los componentes de los grupos aportaron ideas durante toda la actividad, por lo que a veces tenían que elegir entre ellos/as cuál les parecía la mejor opción.

En cuanto al desarrollo de la tarea, esta se realizó con un buen clima de aula, ya que había un buen comportamiento, todos/as trabajaban y hablaban en voz baja, sin molestar unos grupos a otros. Esto favoreció a su vez la cooperación entre los compañeros/as. Sin embargo, hay que destacar la dificultad que presentaron algunos grupos (3 y 4) al comenzar la historia.

Sesión 3

En esta sesión, se trabajó la actividad “Reconociendo emociones”. Para su realización, se formaron 4 grupos y tuvieron que rellenar la ficha, que se pueden encontrar completadas en el anexo 11. En estas fichas, se contempla que todos los grupos coincidieron en las emociones que representaban los emoticonos, excepto el grupo 2, que cree que el emoticono número 4 representa el miedo, mientras que el resto de grupos cree que la sorpresa. Para los demás emoticonos, se eligieron las siguientes respuestas:

- Emoticono 1: alegría / contento
- Emoticono 2: tristeza / triste
- Emoticono 3: asco
- Emoticono 5: amor / enamorado / cariño

A su vez, se observó que para algunos/as la canción de la película de *Encanto* les transmite alegría (1), mientras que a otros/as les transmite asco (2), debido al “número de veces que se ha escuchado esa música y por las veces que la cantan sus compañeros en clase”.

Por otro lado, se comprobó que, para cada emoción, existen multitud de situaciones en las que se pueden sentir cada una de ellas. Por ejemplo, para el asco, dieron respuestas como: “cuando como kebab” (3) o “cuando alguien huele mal” (4). Lo mismo ocurrió con los colores que le asocian a una emoción. Por ejemplo, en el grupo 1, le han asociado a la sorpresa el color verde, mientras que, en el grupo 3, le han asociado el amarillo.

Para su evaluación, se recogieron algunas notas y se completó el diario de clase (anexo 12). En el cuaderno de campo, se apuntaron algunos comentarios relacionados con la actividad o las emociones:

- “Desde que hicimos la actividad de las canciones, identifico mejor algunas emociones”.
- “Me gustan mucho estas actividades que estamos haciendo en las clases de música. Ahora entiendo mejor cuándo me siento triste, alegre o enfadado”.
- “¡Me encantan las actividades en grupo! Así hablamos entre nosotros”.
- “¿Hoy no se pone música? Con la música sé mejor lo que siento”.
- “Nos hemos dado cuenta de que en muchos momentos sentimos emociones diferentes”.

En cuanto al diario de clase, se destaca la alta participación del alumnado, puesto que todos/as escribieron, debatieron y aportaron ideas. Igualmente, excepto al comienzo de la sesión

debido a que el alumno con Asperger no se quería colocar en el grupo indicado, la sesión se desarrolló con normalidad, con un buen clima. Por lo tanto, se favoreció el trabajo cooperativo, las habilidades sociales, el esfuerzo de los estudiantes y las relaciones interpersonales, entre otros. Además, no existió ningún tipo de dificultad, al contrario, se observó la evolución del alumnado al identificar y reconocer emociones. Al igual que en la actividad anterior, los errores ortográficos y gramáticos no se tendrán en cuenta, si no que se considera el contenido. Por último, se resalta la evolución en dicha temática, ya que, al comienzo, algunos no sabían cómo explicar por qué sentían una determinada emoción o no la asociaban bien a una situación. De este modo, se ha podido comprobar cómo asocian una situación a cada una de las emociones.

Sesión 4

En la última sesión, se llevó a cabo un cuento motor titulado *Monitos en la selva* (anexo 6), que tuvo una duración de unos 8-10 minutos. Previamente, se señalaron en el aula con carteles los diferentes espacios (selva, zoo, río, cueva, ciudad) que iban a aparecer, para que el alumnado supiera hacia dónde moverse. Se preparó la música y se realizó la actividad.

Para la recogida de datos, se utilizó el diario de clase y el cuaderno de campo, donde se apuntaron algunos comentarios de los alumnos/as:

- “La música me ha ayudado a representar mejor las emociones del cuento”.
- “He visto que la música es importante para representar”.
- “He podido realizar las emociones y lo que pasaba en la historia con facilidad”.
- “¡Podríamos hacer más cuentos y actividades de este tipo!”

Además, en este cuaderno, también se apuntaron algunas observaciones según la interpretación de las emociones que realizaron los niños y niñas:

- Nerviosismo: se pusieron como a temblar y con las manos en la boca, haciendo como si se mordieran las uñas.
- Alegría: algunos/as lo interpretaron riéndose, otros/as saltando y con una sonrisa y otros/as gritando: “¡Bieen!”, “¡Yupii!”.
- Sorpresa: el alumnado abrió la boca y una parte se puso las manos al lado de esta, mientras que otra parte se llevó las manos a la cabeza.
- Tristeza: algunos/as pusieron cara triste, mientras que otros/as empezaron a hacer como si estuviera llorando.

- Cansancio: una parte del alumnado se tiró al suelo, otra empezó a estirarse y unos pocos se tocaron la cabeza.
- Enfado: la mayor parte puso cara de enfado, frunciendo las cejas, mientras que algunos/as cerraron además los puños.
- Miedo: en esta emoción, todos/as comenzaron a gritar: “¡Aaaah!”, “¡Socorro!”, “¡Qué miedo, una serpiente!”.

Por otra parte, del diario de clase (anexo 13), se destaca la motivación del alumnado, ya que estuvieron todo el tiempo con ganas y atentos. Además, su comportamiento fue bueno, interpretando en todo momento lo que el cuento motor decía, excepto cuando los monitos atravesaban la ciudad, que se alteraron un poco. Realizaron un trabajo magnífico, incluso aquellas personas que nunca habían interpretado una escena y pensaban que tal vez no serían capaces. Asimismo, el alumnado con necesidades educativas comprendió la actividad e iba interpretando junto con sus compañeros/as. El alumnado al completo consiguió interpretar las diversas emociones que aparecían en el cuento motor y comentaron que la música de fondo les había ayudado a meterse en el papel. Por último, la historia les gustó mucho y la clase les pareció divertida, motivadora y significativa. Al finalizar el cuento motor, incluso querían repetirlo o realizar uno diferente.

En cuanto a la *checklist*, esta fue realizada tras la finalización del cuento motor. Se le explicó al alumnado que tenían que poner su nombre, colorear la cara con la que se habían sentido identificado/a durante las actividades y señalar las frases que eran verdaderas para él/ella. En el anexo 14, se mostrarán los resultados obtenidos en un gráfico circular según la pregunta/frase.

6. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, analizaremos los datos obtenidos en las actividades realizadas. Para ello, se tendrán en cuenta las respuestas obtenidas por parte del alumnado, lo anotado tanto en el diario de clase como en el cuaderno de campo y la *checklist* completada por los alumnos/as.

Sesión 1

En la primera sesión, se llevó a cabo la actividad “El reino de las emociones” para conocer las ideas previas del alumnado con respecto al ámbito de las emociones y la música. Con ella, se fomentaron algunas de las cinco competencias emocionales que Goleman incluyó

en el concepto de IE: la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional.

Esta primera actividad es semejante tanto al estudio realizado por Buzzian y Herrera (2014), en el que querían determinar las emociones que despertaba la escucha de diversos géneros musicales en el alumnado, como a la actividad propuesta por Oriola y Gustems (2015) para desarrollar la autoconciencia emocional titulada *audición activa*, en la que el alumnado escucha diversos géneros musicales para suscitar emociones e identificar elementos musicales. En nuestro caso, se destacan las respuestas dadas a: “Por qué has elegido esta emoción?”, “¿Qué has sentido al escucharla?”. Por ejemplo, tras la escucha de la *Pequeña Serenata Nocturna* (Mozart), algunos de los alumnos/as eligieron alegría porque “el ritmo es rápido”. Ya en el Barroco, se comenzó a unir la música con los estados anímicos y, por ello, Mozart utilizó, en este caso, el tempo rápido, como comentaron los alumnos/as, y el modo mayor, ya que esta obra está escrita en Sol Mayor, lo que ayuda a transmitir alegría (de Rueda y López, 2013, 144). En cambio, al escuchar *Claro de Luna* (Beethoven), la mayor parte del alumnado sintió tristeza y lo asoció a “la música es triste”, quizás, porque está escrita en modo menor, concretamente, en Do sostenido menor. En esta obra, un alumno eligió enfado porque no le gustaba, por lo que asoció la emoción con su criterio de valoración de “me gusta” o “no me gusta”, tal y como ocurrió en los resultados del estudio de Buzzian y Herrera (2014).

A continuación, se escuchó la *Obertura de Guillermo Tell* (Rossini) y se eligieron tres emociones: alegría, sorpresa y miedo. La alegría fue elegida, entre otros, por su ritmo alegre, porque se imaginaron un jinete a caballo y porque les recordó a una película. Por lo tanto, observamos que algunos/as lo asociaron al tempo allegro, mientras que otros/as recordaron una película. Ya se comentó anteriormente que la música es esencial en una película, dado que refuerza el ambiente y da una sensación de realidad (Film Symphony Orchestra, 2020), por lo que al alumnado se le quedó grabada esta obra. Sin embargo, hay alumnos/as que sintieron sorpresa, emoción que se manifiesta ante una situación inesperada, y miedo, al sentir angustia por algo malo que podría pasar, por la misma razón: “parecía que de repente iba a pasar algo”.

Luego, tras la escucha de la BSO de *Requiem for a dream*, como ocurrió en el estudio de Buzzian y Herrera (2014), algunos alumnos/as se basaron en el criterio de “me gusta” o “no me gusta”, como en el caso de la alegría o el enfado. En cambio, un par de alumnos sintió miedo por las voces de los cantantes, ya que estas eran graves y uno de ellos afirmó que le recordó a

una película de terror. De nuevo, asociaron una pieza musical a una película que han visto y que les marcó por alguna razón.

Después, se escuchó la *Sinfonía n° 5* (Beethoven), en la que hubo diversidad de emociones. Nuevamente, se asoció la música a las películas de miedo y algunos/as sintieron miedo, mientras que un par de alumnos sintieron alegría porque son sus películas favoritas. Otra emoción seleccionada fue sorpresa debido al cambio de fuertes y bajos, sintiendo que iba a ocurrir algo. Por último, la respuesta que más gustó entre el alumnado fue la de una alumna que optó por enfado por el recuerdo de una situación pasada, cuando su padre, al que le gusta mucho esta obra, la estaba escuchando y ella no la quería escuchar más. En este caso, la alumna evocó su pasado a través de la música, ya que, como se comentó anteriormente, esta nos puede ayudar a recordar emociones vinculadas al pasado (Pinguet, 2017).

La penúltima obra musical fue la *Cabalgata de las Valquirias* (Wagner) y todos los reinos de las emociones fueron reinados. La mayor parte seleccionó sorpresa porque sentían que en algún momento iba a sonar algo sorprendente. Los alumnos/as que eligieron tanto alegría como enfado lo asociaron, de nuevo, a su criterio de valoración, según si les había gustado o no. En cambio, un alumno eligió miedo porque se había sentido nervioso y eso le llevó a sentir dicha emoción, por lo que le habría hecho recordar un momento de su vida en el que el nerviosismo acabó en miedo. Por último, una alumna relacionó otra vez la música con las películas, ya que la melodía le recordó a *Star Wars* y como no le gusta, le puso triste.

Finalmente, se puso una canción de rock titulada *Thunderstruck* de la banda ACDC y el alumnado evocó tres emociones. La primera fue enfado, mayoritariamente por la voz del cantante. Según algunos alumnos, este parecía que estaba gritando cosas extrañas y que no cantaba bien, desafinaba mucho. Tras esta afirmación, este grupo de alumnos posiblemente no haya escuchado nunca una canción de rock, puesto que sabrían cómo es este género musical, al igual que el menor grupo de alumnos/as que seleccionó miedo por la misma razón. No obstante, otros alumnos/as sintieron alegría por el ritmo rápido y porque bailaron. En este caso, asociaron el ritmo rápido a la alegría, como en casos anteriores.

Por otra parte, en cuanto al diario de clase, la alta participación y la buena actitud del alumnado nos lleva a concluir que todos/as estaban interesados/as y que conocían las emociones de los cinco reinos, algunas mejores que otras. Además, aumentaron su capacidad de concentración, uno de los beneficios de la música, ya que cuando tenían los ojos cerrados para escuchar las obras musicales, se encontraban en silencio para evitar la distracción y atender a

lo que oían. De esta manera, evocaban mejor las emociones, estimulando, a su vez, sus sentidos. Incluso algunos alumnos/as preguntaron por el nombre y autor de algunas obras, como *La Cabalgata de las Valquirias*, lo que favoreció el conocimiento musical y cultural. Asimismo, gracias a la audición activa, también identificaron elementos musicales en la mayor parte de las obras, como el ritmo. Con respecto a los logros y las dificultades, a medida que avanzó la actividad, el alumnado observó que, tal y como afirma Poch (2001), “la música actúa sobre el ser humano de un modo inmediato”, manifestándose una diversidad de emociones, ya que no todos/as sentimos lo mismo, en este caso, al escuchar una pieza musical y pudiendo sentir hasta varias emociones en una misma obra.

En definitiva, los alumnos/as apoyaron esta programación diseñada para la investigación en cuestión desde el primer momento gracias a su interés y participación, lo que favoreció su IE mediante la evocación de emociones al escuchar una obra musical.

Sesión 2

En la segunda sesión, se realizó la segunda actividad “Contando emocistorias” para seguir fomentando la IE del alumnado. Con ella, se desarrollaron varias competencias emocionales definidas por Goleman: la conciencia emocional, ya que se reconoce la propia emoción como la de los demás; la autonomía emocional al saber cómo actuar, qué decir y qué pensar, y finalmente, la competencia social, puesto que es indispensable la comunicación con el grupo y, como Oriola y Gustems (2015) propusieron, con actividades de este tipo, se fomentan habilidades sociales.

Esta actividad cuenta con dos partes: la escucha de la canción *Through the Never* de Metallica y la invención de la historia. En relación con la primera parte, se trabajó primordialmente, según Oriola y Gustems (2015), la audición activa, ya que los niños/as escucharon una parte de la canción y evocaron emociones. La emoción común en los cuatro grupos fue la alegría y según comentaron sus miembros, eligieron esta emoción positiva por el tiempo rápido y porque les habían entrado ganas de moverse. Como ya hemos comentado, la alegría está asociada a este tempo. Además, como se apuntaron las emociones sentidas por los diferentes componentes de un mismo grupo, aparecen también la sorpresa (1, 2 y 4) porque el sonido de la guitarra eléctrica les causó esa sensación; el miedo (2 y 4) por la voz del cantante, basándose en el criterio de valoración de “no me gusta”; y, por último, el enfado (3), ya que al alumno le entraron ganas de romper papeles y gritar.

En cuanto a las historias creadas, tres de los cuatro grupos (1, 3 y 4) inventaron una historia relacionada con una situación que habían vivido alguna vez en su vida. Esto nos lleva a pensar en la idea de Pinguet (2017) de que la música nos recuerda emociones que vivimos en el pasado. Por ejemplo, el grupo 1 relacionó la historia con la mudanza de una amiga de clase, el grupo 3 la enlazó con la canción que le dijeron que bailarían en fin de curso y finalmente, el grupo 4, eligió la sorpresa al descubrir un regalo de cumpleaños.

De este modo, los alumnos/as fueron capaces de introducir las emociones que habían sentido al escuchar la canción en una historia que inventaron ellos/as mismos/as, por lo que exteriorizaron sus sentimientos por medio de una creación, en este caso no musical como proponen Oriola y Gustems (2015), sino literaria. Además, al igual que las emociones se pueden expresar, por ejemplo, a través de la danza o el canto, estas también se pueden expresar a través de los cuentos y las historias. En ellas, los niños/as se identifican con los personajes y viven sus experiencias (Santamaría, 2021), introduciéndose en su papel, ya que estos experimentan emociones, aventuras... Por esta razón, el alumnado eligió en sus historias personajes con los que se identificaban. Asimismo, si nos fijamos, cada grupo seleccionó el género del personaje principal acorde al género predominante del grupo. Por ejemplo, en el grupo 1 solamente había niñas y el personaje principal es Marta, mientras que en el grupo 4 predominaban los niños y el personaje principal corresponde a Manolo. En cambio, en el grupo 2 utilizaron animales como personajes, siendo el personaje principal un conejo. Esto se debe a que uno de los componentes había leído recientemente una fábula, una narración con un fin didáctico y en la que intervienen animales, que actúan y se comunican como los seres humanos. A su vez, mediante la creación de esta pequeña narración, el alumnado también fortaleció su creatividad, su originalidad y su imaginación, al mismo tiempo que conoció otra forma de expresar las emociones y los sentimientos, es decir, a través de las palabras. Así, el alumnado podrá escribir fuera de la escuela, ya sea un diario, cuentos o historias, favoreciendo la competencia para la vida y el bienestar, ya que, como Oriola y Gustems (2015) proponen con la música, con la escritura también se puede sentir libertad, placer e incluso mejorar el bienestar personal.

Por otro lado, con lo recogido en el diario de clase, se destaca principalmente el buen clima de aula y la cooperación entre los componentes de los grupos. Por lo tanto, como se comentó en el marco teórico, se confirma que una mayor EE fomenta el ambiente positivo de las aulas, lo que conllevará una serie de beneficios en un futuro próximo, como una mayor involucración por parte de los estudiantes y una mejor adquisición de conocimientos (American Andragogy University, 2021). De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve favorecido, ya que

los alumnos/as poseen la suficiente IE para afrontar el curso. Sin embargo, como ya observamos, en cursos superiores, tal vez no tengan la suficiente IE para encarar el curso, como los alumnos/as de 2º de Bachillerato del Colegio Nova Hispalis, para el que la profesora de psicología, Inés Pradana, tuvo que crear un Programa de EE. Por ello, es esencial desarrollar y potenciar la IE de los estudiantes desde la primera infancia, aprovechando las influencias que reciben de sus entornos.

En resumen, el alumnado ha seguido potenciando su IE, en este caso, a través de la audición activa y la creación de una narración.

Sesión 3

En la penúltima sesión, se llevó a cabo la actividad “Reconociendo emociones”, en la que esta vez eran los alumnos/as los que ponían música a las emociones, además de reflexionar sobre en qué situación sienten una emoción en concreto y qué color le asocian. Con ella, se trabajaron gran parte de las competencias emocionales propuestas por Goleman: la conciencia emocional, la autonomía emocional, la regulación emocional y la competencia social.

En primer lugar, cada grupo decidía qué emoción representaba cada emoticono y todos coincidieron en los 5 emoticonos, excepto el grupo 2, que piensa que el emoticono 4 representa el miedo, mientras que los demás grupos creen que la sorpresa. Por consiguiente, se recalca de nuevo que no todos/as sentimos la misma emoción en un momento determinado ni asociamos una emoción a un emoticono en particular, ya que para unas personas pueden representar una emoción distinta a otras, como hemos verificado. Aun así, todas las emociones son válidas.

A continuación, los estudiantes tuvieron que elegir en qué momento o situación sentían cada emoción y comprobamos que existe una multitud de respuestas variadas. Por ejemplo, para la tristeza, dos de los grupos (1 y 2) coincidieron en la pérdida de una persona, por lo que algunos de los niños/as ya habrán vivido esta situación de la vida del ser humano y les marcó tanto, que el estar triste le recuerda a la muerte. Para el asco, como dicha emoción muestra desagrado y/o disgusto hacia algo, la asociaron a su criterio de valoración “no me gusta”. Por lo tanto, lo vincularon con comida y al olor desagradable. En cambio, para la alegría, encontramos una mayor diversidad de respuestas relacionadas con los gustos de los estudiantes. Por ejemplo, el grupo 3 estaba compuesto por alumnos que practican fútbol en un equipo, por lo que es en ese momento de ir a entrenar cuando se sienten alegres; mientras que el grupo 1, compuesto por niñas, optó por la llegada de la primavera, ya que a todas les gustan las flores.

Seguidamente, llegó el momento de seleccionar la música para cada una de las emociones. Como podemos observar, hay una gran variedad de canciones. De nuevo, algunas de las canciones fueron seleccionadas por el criterio de valoración “me gusta”, principalmente en la alegría. Por ejemplo, en el grupo 3 había un alumno de Marruecos y optaron por poner la música tradicional de este país, mientras que al grupo 1 le gusta mucho la Navidad y pusieron una canción típica. Sin embargo, destacamos que la canción de la película de *Encanto* transmite al grupo 1 alegría por el ritmo, pero al grupo 2 le transmite asco porque la han escuchado muchas veces, sus compañeros/as no dejan de cantarla y ya les resulta desagradable. Asimismo, en el grupo 1, al elegir las canciones para la tristeza y el amor, pensaron en las letras de estas, ya que, como vimos, la música posee una doble función según de Rueda y López (2013): evocar emociones y comunicar ideas, sentimientos o emociones. Por ello, se fijaron en lo que decía la letra y seleccionaron *Believer* (Imagine Dragons) para la tristeza, porque un alumno leyó una vez la traducción en español y le transmitió esta emoción, y para el amor, las canciones de Camilo, porque según las niñas del grupo, sus letras son románticas y expresan sus pensamientos y emociones, como *Índigo*. Lo mismo ocurrió en el grupo 3 al seleccionar a Manuel Carrasco, ya que una alumna es su fan y dijo que sus canciones intentan transmitir amor, por lo que observamos otra vez la doble función que se le atribuye a la música.

Finalmente, había que asociar un color a cada emoción y podemos comprobar, que cada persona vincula un color diferente. No a todos/as nos transmite lo mismo un color y también depende de cómo nos sintamos en ese momento al igual que ocurre con la música. Como ya comentamos, las canciones nos hacen sentir de una manera diferente, según cómo estemos en ese instante e incluso nos guiamos por las emociones para elegir una determinada canción. Por lo tanto, con el color es semejante. Por ejemplo, para sorpresa o miedo, cada grupo seleccionó un color distinto: verde oscuro (1), negro (2), amarillo (3) y rosa (4).

Por otra parte, se anotaron algunas notas en el cuaderno de campo que vamos a analizar. Varios alumnos hicieron los siguientes comentarios: “Desde que hicimos la actividad de las canciones, identifico mejor algunas emociones”, “Me gustan mucho estas actividades que estamos haciendo en las clases de música. Ahora entiendo mejor cuándo me siento triste, alegre o enfadado” y “¿Hoy no se pone música? Con la música sé mejor lo que siento”. Gracias a estos comentarios, podemos comprobar que la IE del alumnado se ha desarrollado tras las actividades realizadas hasta el momento y la música les ha servido de ayuda, ya que ahora tienen una mayor facilidad al expresar sus emociones, uno de los beneficios de este arte. De ahí, que la música y las emociones estén íntimamente ligadas y que la música sea, según Martín y León (2009), “el

lenguaje de las emociones por excelencia”. Asimismo, en el diario, contemplamos la evolución de los alumnos/as, puesto que, en la primera sesión, algunos/as no sabían explicar por qué sentían una determinada emoción o no la asociaban bien a una situación y en esta sesión, han superado sus dificultades. Otro comentario significativo fue: “¡Me encantan las actividades en grupo! Así hablamos entre nosotros”. Este alumno señaló la importancia del trabajo en equipo, lo que fomenta habilidades sociales, como la empatía, el apego, la cooperación o la comunicación. Por esta razón, con esta actividad, se desarrolla mayoritariamente la competencia social, implicando a su vez la construcción de relaciones sanas y positivas entre los compañeros/as (García, 2019) y favoreciendo un mejor clima de aula. Además, se anotó la alta participación del alumnado y el buen clima de clase que hubo durante la actividad, lo que conllevó también al fomento del trabajo cooperativo, el esfuerzo y las relaciones interpersonales. Por último, una alumna dijo: “Nos hemos dado cuenta de que en muchos momentos sentimos emociones diferentes”. Esto ya se comentó anteriormente, ya que los propios estudiantes observaron la diversidad de emociones que podemos sentir en una misma situación e incluso son capaces de identificar y reconocer emociones. Por lo tanto, ya han realizado un avance en el ámbito emocional, porque como dijo Pastor, Bermell y González (2018), es importante que conozcan y reconozcan las diferentes emociones, que aprendan a manejarlas y a dominar las habilidades sociales.

En definitiva, se ha notado que los conocimientos del alumnado han evolucionado satisfactoriamente, lo que nos lleva a comprobar que la EE es esencial en las aulas.

Sesión 4

En la última sesión, se realizó el cuento motor *Monitos en la selva* y la *checklist*. Con esta actividad, se revisaba el contenido de las sesiones anteriores y se seguían fomentando algunas competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y en menor medida, la competencia social.

Al finalizar el cuento motor, se recogieron algunos comentarios de los estudiantes en el cuaderno de campo que servirían para nuestra investigación. Entre ellos, encontramos dos que relacionan la música con la interpretación: “La música me ha ayudado a representar mejor las emociones del cuento” y “He visto que la música es importante para representar”. Con ellos, contemplamos cómo la música hace fluir las emociones y los gestos al igual que ocurre en la danza, ya que, como vimos, se exteriorizan las emociones más profundas (Lacárcel, 2003). En nuestro caso, los alumnos/as exteriorizaron siete emociones, interpretándolas adecuadamente

mediante gestos y gritos. Por ejemplo, para la alegría, unos alumnos/as se reían, otros/as saltaban sonriendo y otros/as gritaban: “¡Bieven!”, “¡Yupii!” y para el miedo, toda la clase gritó: “¡Aaaah!”, “¡Socorro!”, “¡Qué miedo, una serpiente!”. Como podemos comprobar, son gestos y gritos que se atribuyen a esas emociones y que ellos/as ven en dibujos animados, películas..., como el hecho de estar como temblando y con las manos en la boca, mordiendo las uñas, para representar el nerviosismo. Por lo tanto, es un claro ejemplo de cómo los niños/as reproducen lo que observan en su entorno y como dijeron Pastor, Bermell y González (2018), ponen “en práctica su propia inteligencia emocional”. Asimismo, encontramos también algunos beneficios asignados a la música (UNIR, 2020; Mosquera, 2013): una mayor concentración, puesto que esta colaboró a que el alumnado estuviera más atento y motivado, además de ayudarle a meterse en el papel; un aumento de autoconfianza, porque había alumnos/as que nunca habían interpretado una escena y al confiar en ellos/as mismos/as, fueron capaces y recalcaron que la música les ayudó; una estimulación de los sentidos, ya que tenían que prestar atención tanto a las piezas musicales como al narrador; un apoyo a personas con discapacidades, dado que el alumnado con necesidades educativas comprendió la actividad y siguió a sus compañeros/as en todo momento; y por último, y quizás el más importante, la facilidad al expresar emociones y sentimientos, ya que los niños/as confirmaron que la música les había ayudado a representar las emociones. De ahí, que otro alumno dijera: “He podido realizar las emociones y lo que pasaba en la historia con facilidad”, lo que nos indica también que su IE ha progresado y comprende e identifica las emociones.

Por otro lado, una alumna exclamó: “¡Podríamos hacer más cuentos y actividades de este tipo!”, por lo que afirmamos que la experiencia fue bien acogida y que esta sesión les pareció divertida, motivadora y significativa. Además, este comentario nos lleva a deducir que estos alumnos/as nunca han trabajado en la escuela la EE, aunque como ya sabemos, en el sistema educativo español, el ámbito cognitivo se ha favorecido más que el emocional. Este último ha estado durante años ausente en el currículum (Bosada, 2020) y es hace relativamente poco, cuando se ha mencionado explícitamente. De hecho, los docentes de la escuela nombraron que en mayo iban a recibir sesiones de EE, en las que se trabajaría principalmente *mindfulness*, y después, se llevaría a la práctica con el alumnado. Esto es imprescindible, ya que el profesorado debe estar y tener sus competencias emocionales desarrolladas, ya que, como se dijo antes, los alumnos/as reproducen lo que observan, escuchan... en este caso, de sus docentes.

Luego, se realizó la *checklist* para comprobar la evolución del alumnado y saber de lo que eran capaces tras las actividades. Primeramente, se les preguntaba por cómo se habían

sentido durante la realización de las actividades y la gran parte (88%) estuvo alegre. Muchos de ellos/as comentaron que se lo habían pasado genial y que, a su vez, habían aprendido emociones y habían podido escuchar nuevas obras musicales. De este modo, se constata que la IE se puede desarrollar en el alumnado de Educación Primaria mediante actividades en las que tengan que reconocer e identificar las emociones, al mismo tiempo que estén desarrollando las cinco competencias emocionales que Goleman incluyó en el concepto de IE. Según el término que acuñó Goleman, esto conlleva a la alfabetización emocional, puesto que los niños/as se forman y se desarrollan integralmente, dándole importancia al aprendizaje de capacidades emocionales (Vargas, 2017). Además, se pueden tratar en diversas materias, por ejemplo, nosotros/as nos hemos centrado en la Educación Musical, donde se han vinculado las emociones y la música, pero también se podrían haber llevado a cabo en Educación Plástica o incluso en Lengua Castellana. Asimismo, existe la posibilidad de agrupar las actividades según la competencia emocional que se desarrolle con ellas, tal y como realizaron Oriola y Gustems (2015).

Después, se pedía marcar si habían aprendido nuevas emociones y sentimientos. De nuevo, la mayoría de la clase (82%) señaló la casilla. Algunos de ellos/as dijeron que ya conocían todas las emociones, pero que había algunas como el asco o el miedo, que no comprendían correctamente al tener definiciones y/o significados erróneos sobre ellas y que, gracias a las actividades, habían aclarado sus dudas. Por esta razón, observamos que con sesiones de EE no solamente se conocen nuevas emociones, si no que también se comprenden adecuadamente, se aprenden a regularlas y a manejarlas apropiadamente. En nuestro caso, se han propuesto actividades con emociones básicas, como la ira o la sorpresa, ya que la investigación se realizaba a 3º. En cambio, si se hubiera realizado en un curso superior, como 6º, las actividades se habrían adaptado y se habrían introducido emociones complejas, como la vergüenza o la confusión. Por lo tanto, para organizar y planear las sesiones, siempre hay que tener en cuenta el nivel del alumnado.

Luego, tocó indicar si habían mejorado la relación con sus compañeros/as y el resultado fue pleno, dado que el 100% del alumnado lo marcó. Esto nos demuestra que la competencia social la han desarrollado sin dificultad. Además, a lo largo de la investigación, hemos ido observando el buen clima de aula que había durante la ejecución de las actividades, lo que ha fomentado el ambiente positivo y las relaciones interpersonales. Asimismo, el trabajar en equipo ayuda a que se reconozcan las emociones en los demás, promoviendo a su vez una de las ocho inteligencias múltiples propuestas por Gardner: la Inteligencia Interpersonal. Por ello,

el alumnado ha trabajado conjuntamente, relacionándose en todo momento. Por ejemplo, en “El reino de las emociones”, aunque no se trabajaba en grupo, los alumnos/as se relacionaban y comentaban entre ellos/as cuando se colocaban en el reino de la emoción seleccionado. De esta manera, destacamos la importancia del trabajo en equipo y los beneficios que acarrea, principalmente, vinculados a la competencia social.

Seguidamente, había que indicar si podían comprender e identificar sus propias emociones y las de los demás. En este caso, un 76% del alumnado marcó la casilla, mientras que el 24% no. Dentro de este 24%, los alumnos/as comentaron que sí podían identificar y comprender sus propias emociones, pero les resultaba complicado identificar las de sus compañeros/as. Por lo tanto, constatamos que existe una mayor dificultad al identificar las emociones de otras personas, por lo que hay que realizar un mayor hincapié en actividades de este tipo. Además, hay que destacar que este porcentaje corresponde al alumnado con necesidades educativas. Aun así, se ha comprobado un aumento de su IE ya que, como la propia definición de IE de Bernal y Gil (2019) constata, estos/as presentan habilidad para generar sentimientos, comprender sus propias emociones y regularlas. Por el contrario, el 76% del alumnado afirmó que las actividades les habían servido para mejorar en el ámbito emocional. Por ejemplo, antes de llevar a cabo esta investigación, un alumno no distinguía correctamente el miedo y la sorpresa, pero a través de las actividades y con la ayuda de los compañeros/as, al final terminó distinguiéndolas.

El siguiente punto a señalar fue si podían utilizar la música para expresar sus emociones y el resultado fue pleno de nuevo. El 100% del alumnado marcó la casilla, demostrando que la música es un fiel instrumento para expresar las emociones. Por ejemplo, en “Reconociendo emociones”, los niños/as pensaron una canción o una obra musical acorde a la emoción del emoticono. Por el contrario, en “El reino de las emociones” o en “Contando emocistorias”, se dejaron llevar por la música y reflexionar sobre qué sentían. Gracias a estas actividades, se ha conocido la facilidad de expresar emociones y sentimientos a través de la música, incluso emociones que sentimos en un pasado, como es el caso de la alumna que recordó un enfado con su padre al escuchar la obra de Beethoven. Igualmente, los alumnos/as han reconocido que a veces seleccionan la música que quieren escuchar según el estado anímico de ese momento. Por ejemplo, una alumna realiza gimnasia rítmica y cuando está alegre, se pone música con un ritmo más rápido, pero cuando está triste, se pone música más lenta.

Por último, debían marcar si eran capaces de expresar sus emociones (negativas y positivas). Los resultados fueron los mismos que en la comprensión e identificación de las propias emociones y las de los demás: el 24% no señaló la casilla y el 76% sí. De nuevo, el 24% corresponde a los alumnos/as con trastornos o con necesidades educativas. Por lo tanto, el no ser capaz ni de identificar ni de expresar las emociones se puede relacionar con un bajo nivel de IE, lo que afecta al rendimiento académico. Ya vimos estudios y programas relacionados con la música, como el de Pastor, Bermell y González (2018) y Martín y León (2009), en los que se confirma que el alumnado con un mayor nivel de IE tiene un mayor rendimiento escolar. Asimismo, se vieron otros estudios, como el de Lam y Kirby (2002), en el que se concluyó la tendencia de obtener mejores calificaciones en las diversas asignaturas por alumnos/as con altas puntuaciones en IE a causa de la mayor capacidad para regular las emociones. El estudio de Petrides, Furnham y Frederickson (2004) añadía también que el alumnado que posee un mayor nivel de IE, no suele faltar a clase. Esto lo hemos podido comprobar durante las sesiones realizadas, ya que el alumnado que es capaz de expresar sus emociones no ha faltado, mientras que los alumnos/as que necesitan adaptaciones curriculares, han faltado, al menos, un día. Por lo tanto, observamos la influencia de la IE en el rendimiento académico, por lo que las actividades de nuestra investigación ayudarán en ello.

En resumen, hemos visto la progresión del alumnado a lo largo de las cuatro sesiones realizadas, finalizando con la *checklist*, que nos confirma dicha progresión.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación nos ha llevado a cumplir todos los objetivos propuestos, tanto el principal como los específicos. Gracias a ella, hemos podido contemplar la evolución del alumnado en el ámbito emocional a través de la música y los beneficios que conlleva, lo que nos hace reflexionar sobre el valor que se le debe dar a la IE y a la EE en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, etapas esenciales en la vida del ser humano.

Igualmente, hemos observado que con simples actividades, como escuchar una obra musical e identificar lo que se siente, ya se fomentan las cinco competencias emocionales incluidas por Goleman al concepto de IE. De este modo, teniendo la formación adecuada, se pueden planificar programas de EE que ayuden a desarrollar la IE en el alumnado en el ámbito que se considere, aunque con esta investigación, se ha comprobado que la música y las emociones van unidas de la mano y que no se puede concebir una sin la otra. Por esta razón, se aconseja

programar sesiones de EE en el área de Educación Musical, donde los estudiantes reconozcan, generen y expresen sus emociones e identifiquen las emociones de sus compañeros/as.

En conclusión, se verifica que la IE se puede desarrollar mediante la música y por ello, finalizamos con esta frase célebre del filósofo alemán Arthur Schopenhauer: “En la música todos los sentimientos vuelven a su estado puro y el mundo no es sino música hecha realidad”.

8. BIBLIOGRAFÍA

AprendemosJuntos (16 de julio de 2018). “*La autoestima es clave para la inteligencia de tu hijo*”. Mario Alonso Puig [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=LZW0Kms1zacube>

Bernal Gómez, A. y Gil Noguera, J. A. (2019). La inteligencia emocional a través de la música. *IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*, 169-181. <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/16-la-inteligencia-emocional-a-traves-de-la-musica.pdf#:~:text=Los%20estudios%20demuestran%20que%20las%20personas%20que%20tienen,aula%20y%20no%20como%20algo%20aislado%20o%20excepcional.>

Bisquerra, R. *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>

Bonastre Vallés, C. y Nuevo Benítez, R. (2020). Estrategias de aprendizaje sobre la expresividad musical en enseñanzas superiores e inteligencia emocional. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8087910>

Bosada, M. (2020). *La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus*. Recuperado el 13 de febrero de 2022, de <https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205/>

Buzzian Benaisa, Y. y Herrera Torres, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *DEDiCA*, 6, 199-218. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46001>

- Canals, M.C. (2019). *Cinco aprendizajes de Daniel Goleman sobre la Inteligencia Emocional*. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de <https://www.unir.net/empresa/revista/cinco-aprendizajes-de-daniel-goleman-sobre-la-inteligencia-emocional/>
- De Rueda Villén, B. y López Aragón, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 141-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4482518>
- Educación 3.0 (2019). *Educación emocional para sobrellevar con éxito el curso escolar*. Recuperado el 17 de marzo de 2022, de <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/educacion-emocional-sobrellevar-exito-curso-escolar/>
- Estrada, L. (2022). *25 discos considerados una obra de arte según NME*. Recuperado el 17 de marzo de 2022, de <https://culturacolectiva.com/musica/25-discos-considerados-una-obra-de-arte-segun-nme/>
- Fernández, N. (2021). *Los beneficios que tiene la música para nuestra salud*. Recuperado el 18 de febrero de 2022, de https://los40.com/los40/2021/06/21/musica/1624241130_286797.html
- Fernández Berrocal, P. y Laboratorio de Emociones de la UMA (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia*, 1, 32-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3713322>
- Film Symphony Orchestra (2020). *Música cinematográfica: bandas sonoras que ayudan a crear recuerdos inolvidables*. Recuperado el 18 de marzo de 2022, de <https://filmsymphony.es/musica-cinematografica-bandas-sonoras-que-ayudan-a-crear-recuerdos-inolvidables/>
- García, C. (2019). *Inteligencia y educación emocional, ¿qué aportan?*. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de <https://www.unir.net/salud/revista/inteligencia-y-educacion-emocional-que-aportan/#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20emocional%20se%20entrenan%20diversas%20estrategias,expresi%C3%B3n%20emocional%20con%20el%20Emoci%C3%B3metro.>
- Hegarty, S. (2011). *Las emociones de Darwin en la red*. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de

https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/11/111116_crowdsourcing_darwin_internet_experimento

Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte. *CES Educación emocional - Recursos profesorado*. Recuperado el 13 de febrero de 2022, de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/habitos-vida-saludable/recursos-educacion-emocional>

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226. https://www.researchgate.net/publication/39381409_Psicologia_de_la_musica_y_emocion_musical

Martín López, E. M. y León del Barco, B. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento musical. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 28(1), 119-127. <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1939>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Educación Emocional*. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/en-accion/educacion-emocional.html>

Mosquera Cabrera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 34-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766791>

Núñez, T. *Flamenco y emociones*. Recuperado el 21 de febrero de 2022, de <https://www.victoriartilloedm.com/el-flamenco-y-las-emociones-unidos-en-victoria-artillo/>

Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 64, 1-5. https://www.researchgate.net/profile/Josep-Gustems/publication/282604182_Educacion_emocional_y_educacion_musical/links/56136ee208aedee13b5c317a/Educacion-emocional-y-educacion-musical.pdf

Pastor Arnau, J., Bermell Corral, M. A. y González Such, J. (2018). Programa de educación emocional a través de la música en Educación Primaria. *Edetania*, 54, 199-222. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/85>

- Pérez Maldonado, R. (2020). *Las ventas de vinilos superan las de CD por primera vez desde la década de los 80*. Recuperado el 7 de abril de 2022, de <https://www.lanacion.cl/las-ventas-de-vinilos-superan-las-de-cd-por-primera-vez-desde-la-decada-de-los-80/>
- Pinguet Rossignol, A. (2017). *L'enfant et la musique à l'école: Quelle démarche, quels apprentissages?* (Trabajo de Fin de Máster, Université Grenoble Alpes, Université Savoie Mont Blanc). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01730686/document>
- Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233619>
- Quirós Domínguez, C. (2019). *¿Qué es la educación emocional?*. Recuperado el 13 de febrero de 2022, de <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/noticias/que-es-la-educacion-emocional>
- Real Academia Española (2021). *músico, ca*. Recuperado el 18 de febrero de 2022, de <https://dle.rae.es/m%C3%BAsico#Q9MH15m>
- Redacción CuidatePlus (2018). *Riesgos de escuchar la música alta*. Recuperado el 17 de marzo de 2022, de <https://cuidateplus.marca.com/bienestar/2018/01/23/riesgos-escuchar-musica-alta-153862.html>
- Sabater, V. (2022). *Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional*. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-la-inteligencia-emocional/>
- Santamaría, Marga (2021). *Cómo trabajar las emociones con los niños a través de los cuentos*. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de <https://www.guiainfantil.com/ocio/cuentos-infantiles/como-trabajar-las-emociones-con-los-ninos-a-traves-de-los-cuentos/>
- UNESCO. *La atención y educación de la primera infancia*. Recuperado el 14 de febrero de 2022, de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>
- UNIR (2020). *Música y educación: la importancia de la música en la enseñanza*. Recuperado el 18 de febrero de 2020, de <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/musica-educacion/#:~:text=Beneficios%20de%20la%20m%C3%BAsica%20en%20la%20educaci%C3%B3n&text=Aumenta%20los%20niveles%20de%20confianza,ritmos%20y%20tratar%20de%20imitarlos.>

Vallés Arándiga, A. (2016). Disruptividad y Educación Emocional. *Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante*, 1-23.
[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23321&IDTIPO=100&RASTRO=c303\\$m5917,23241,23279,23318](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=23321&IDTIPO=100&RASTRO=c303$m5917,23241,23279,23318)

Vargas, S. (2017). *El analfabetismo emocional: aprendiendo a educar las emociones*. Recuperado el 11 de febrero de 2022 de <https://www.ejecentral.com.mx/inprincipio-el-analfabetismo-emocional-aprendiendo-a-educar-las-emociones/>

ANEXOS

1. Diario de clase

DIARIO DE CLASE

Actividad:

Participación / Interés

Logros / Dificultades

Actitud / Comportamiento

Otras observaciones

2. Personajes “El reino de las emociones”





3. Lista de obras musicales

- **Alegría**

- Danza china (el cascanueces) -- Tchaikovsky
- Pequeña serenata nocturna – Mozart
- Les toreadors – Bizet
- Typewriter—Leroy Anderson
- Habanera Carmen – Bizet
- Danza del sable -- Aram Khachaturian

- **Tristeza**

- Claro de Luna – Beethoven
- Sonata para piano n2 (Marcha fúnebre) – Chopin
- Gymnopédie N1 – Satie
- BSO Up

- **Miedo/Misterio**

- Obertura 1812—Tchaikovsky
- Sinfonía n5 – Beethoven
- La Danza del Hada de Azúcar, El Cascanueces – Tchaikovsky
- BSO Requiem for a dream

- **Ira/Enfado**

- Through the never – Metallica
- Sinfonía n5 – Mahler
- Eye of the tiger – Survivor

- **Nostalgia / Melancolía:**
 - Morning Mood Peer Gynt – Grieg
 - El Danubio Azul – Strauss
 - Adagio para cuerdas – Samuel Barber
 - La siciliana – Fauré
 - River flows in you – Yiruma

- **Sorpresa:**
 - Obertura de Guillermo Tell – Rossini
 - La cabalgata de las valquirias – Wagner
 - El gnomo—Mussorgsky

4. Ficha “Contando emocistorias”






GRUPO:

¿Qué emoción o emociones sentimos al escuchar esta música?

Título:

Historia:

5. Ficha “Reconociendo emociones”

EMOTICONO	EMOCIÓN	MOMENTO	CANCIÓN	COLOR
				
				
				
				
				

6. Cuento motor *Monitos en la selva*

MONITOS EN LA SELVA

(Suenan *BSO Up*) Había una vez un grupo de monitos que escapó del zoo porque querían vivir en la selva en libertad y en compañía de otros animales. El día de la huida estaban todos muy nerviosos, el plan tenía que salir tal y como lo habían planeado. Para ello, salieron de la jaula saltando muy alto y ayudándose entre ellos.

(Suenan *La danza del sable*) Cuando salieron del zoo, todos empezaron a reír y a bailar felizmente, ya que el plan había funcionado y ahora... ¡eran libres!

(Suenan *Morning Mood Peer Gynt*) Se tranquilizaron, observaron a lo lejos la selva y ¡se llevaron una gran sorpresa! Se veían grandes árboles, donde podrían vivir y comer. Sin embargo, para llegar allí, debían atravesar la ciudad.

(Suenan *The Typewriter*) Como estos monitos eran muy divertidos, fueron saltando por encima de los coches que estaban aparcados. También, estos monitos tenían que esquivar en zigzag a las personas que se encontraban por la calle hasta llegar a la selva.

(Suenan *La danza del Hada del Azúcar*) Al fin salieron de la ciudad, pero había un ancho río que todos los monitos debían cruzar y se llevaron una gran decepción y se pusieron tristes, pensando que no conseguirían su objetivo: llegar a la selva. Tenían un gran problema, ya que no sabían nadar, por lo que decidieron andar por la orilla del río, mientras pensaban una forma de poder cruzarlo. Estaban cansados y algunos de ellos enfadados porque no encontraban la manera de cruzar al otro lado, pero de repente, se encontraron con un estrecho puente y los monitos, en fila, lo cruzaron con cuidado hasta llegar a la otra orilla del río.

(Suenan *Also Sprach Zarathustra, Op. 30 (Obertura)*) Ya casi estaban, pero... ¡la señora serpiente llegó! ¡Qué susto se pegaron! Para que la serpiente no escuchara la presencia de los monitos, fueron agachados y en silencio a una cueva que había al lado.

(Suenan *Les Toreadors*) Cuando el peligro pasó, salieron corriendo y se subieron a los árboles. Los monitos rebotaban de alegría. Por fin estaban en la selva sanos y salvos, ya solo les quedaba disfrutar allí.

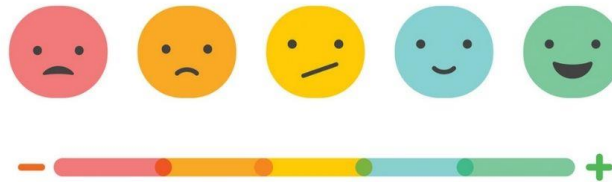
Y colorín colorado, estos monitos en la selva se quedaron.

7. Checklist



NOMBRE:

¿Cómo te has sentido durante las actividades?



- He aprendido nuevas emociones y sentimientos.
- He mejorado la relación con mis compañeros y compañeras.
- Puedo comprender e identificar mis propias emociones y las emociones de los demás.
- Puedo utilizar la música para expresar mis emociones.
- Soy capaz de expresar mis emociones (negativas y positivas).



8. Diario de clase “El reino de las emociones”

DIARIO DE CLASE

Actividad: El reino de las emociones

Participación/Interés

Desde que empecé a colocar los materiales en el aula, el alumnado se interesó en la actividad y algunos alumnos/as comenzaron a preguntarme qué era "eso" y para qué era. Desde la explicación, estuvieron todo el tiempo pendientes y en ningún momento faltó participación. Incluso cuando la música sonaba y estaban con los ojos cerrados, algunos de ellos se movían al ritmo de la música y hacían movimientos.

Actitud/Comportamiento

Todo el alumnado tuvo un buen comportamiento durante la realización de la actividad, excepto el alumno que tiene síndrome de Asperger. A mitad de la actividad, comenzó a molestar al resto de sus compañeros/as y no paraba de hablar mientras la música sonaba. Tras hablar con él, molestó menos, pero aún así siguió.

Logros/Dificultades

En la primera obra, todo el alumnado eligió alegría, pero a partir de la segunda obra, observaron que podía haber diversidad de emociones y que no todos sentimos la misma emoción. Desde entonces, hubo mayor variedad y algunas de las explicaciones eran curiosas.

Cabe destacar, que más de una vez, un alumno/a comentó que estaba entre dos emociones porque al principio de la obra, sentía una de ellas y mientras iba sonando el resto, la emoción en él/ella cambiaba.

Otras observaciones


Me sorprendió el interés del alumnado por este tema y, como ya he comentado, algunas de sus respuestas. Además, en más de una obra musical, algún alumno/a me preguntó por el título, ya que le había gustado y nunca la había escuchado. Por ejemplo, al alumno con síndrome de Asperger le encantó *Requiem for a dream* y a un alumno le gustó mucho *La Cabalgata de las Valquirias*.

9. Fichas "Contando emocistorias" rellenas

GRUPO: 1

¿Qué emoción o emociones sentimos al escuchar esta música?

alegria
sorpresa



Título:
MARTA LA ALEGRIA Y LA SORPRESA

Historia:
Marta siempre estaba alegre pero un día estuvo triste, por que lla sus amigos no heram sus amigos por que la pobre Marta se mudo su colegio. Cuando Marta se mudo de su colegio y se fue a otro colegio no tenia amigo y nadie le nechaaba cuenta. La maestra le hizo una sorpresa y hizo una fiesta y tenia más amigos.

GRUPO: 2

¿Qué emoción o emociones sentimos al escuchar esta música?

Sorpresa, Miedo y Alegría



Título: EL CONEJO VALIENTE

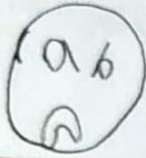
Historia: Había una vez un conejo metido en su madriguera. En la puerta escuchó una manada de zorros, el conejo tenía mucho miedo hasta que los zorros salieron pirando el conejo salió de la madriguera a cual fue su sorpresa al escuchar los disparos de un cazador. Para su tranquilidad el cazador solo cazaba zorros al día siguiente encontró a otro conejo le ofreció ir a vivir a una casa a cambio el conejo vivió feliz y no se comió ninguna perdiz.

GRUPO: 3

¿Qué emoción o emociones sentimos al escuchar esta música?

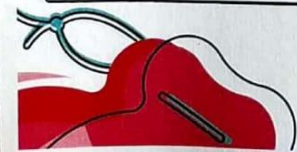
enfado

Alegre



Título: escuchando musica

Historia: Había una vez un niño que estaba escuchando musica y se enfado porque no le gusto porque no pusieron la que queria cuando termino pusieron la que queria y se puso alegre



GRUPO: 4

¿Qué emoción o emociones sentimos al escuchar esta música?

Miedo sorpresa
alegría
alguna



Título:

El Regalo de Manolo

Historia:

Manolo le daba miedo la música
roquera, que por la noche sus vecinos le
ponían a todo volumen y a Manolo le
daba mucho miedo. Y pensaba que debía algo
debajo de la cama, quizás una bolsa de
ropa por que era su cumpleaños.

Al mirar de bajo de la cama le sorprendió
por que era un regalo para él y se
puso contento

10. Diario de clase “Contando emocistorias”

DIARIO DE CLASE

Actividad: Contando emocistorias

Participación / Interés

La asistencia del alumnado fue menor, pero todos y todas participaron en todo momento desde que comencé la explicación de la actividad. Iba pasando por los diferentes grupos para ver cómo iban y todos/as los miembros de cada grupo aportaban ideas. Además, cuando estaban escribiendo la historia, en dos de los cuatro grupos, se turnaron los componentes para escribir, por lo que todos participaron tanto escribiendo como aportando ideas.

Actitud / Comportamiento

La actitud del alumnado fue buena, excepto al comienzo de la actividad, ya que tuve que repartir a dos alumnos para que los grupos fueran equitativos y el alumno con síndrome de Asperger no quería ponerse en ninguno de los dos grupos de los que le di para elegir. Finalmente, eligió uno de ellos y el resto de la actividad se desarrolló con completa normalidad y con un buen comportamiento, trabajando y hablando en voz baja.

Logros / Dificultades

Al comienzo, el alumnado no entendió bien la actividad, mayormente la parte de crear una historia, por lo que les propuse un ejemplo y lo entendieron al momento.

Por otra parte, un grupo en concreto, exactamente el 3, tuvo una mayor dificultad para comenzar la historia. De hecho, su historia es la más corta. Al grupo 4, también le costó un poco comenzar, ya que los miembros del grupo no se ponían de acuerdo en el tema de la historia, pero al final, les salió bien. Sin embargo, los componentes del grupo 1 y 2 se pusieron al momento de acuerdo sobre el tema y comenzaron a escribir.

Otras observaciones






Hay grupos que tenían una mayor cooperatividad que otros y eso les favoreció al crear la historia. Solamente al verlos hablar entre ellos, se notaba.

En cuanto a la ortografía, gramática... de la historia, todas las historias tienen errores, pero para la investigación se tendrá en cuenta el contenido.

11. Fichas "Reconociendo emociones" rellenas








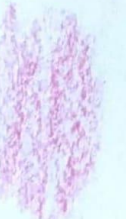

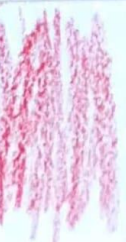
EMOTICONO	EMOCIÓN	MOMENTO	grupo 1 CANCIÓN	COLOR
	alegre	cuando llega la primavera	Encanto	Yellow
	triste	Cuando se muere alguien	Beliver	Blue
	asco	comida que no me gusta	Yayo	Orange
	Sorpre-dida	cuando me dan un regalo	sonido de lluvia	Green
	amor	cuando un chico me gusta	camilo	Pink

CS Escaneado con CamScanner

EMOTICONO	EMOCIÓN	MOMENTO	CANCIÓN	COLOR
	alegría	cuando veo a mi familia realo reg de	Don't go yet	rojo naranja
	tristeza	picade a alguien de la familia	I love you	gris azul
	asco	cuando no me gusta algo	No se habla de burro	verde rosa
	Miedo	cuando esta todo oscuro	Bethoven	negro y
	Enamorado o en amor	con los abrazos y los masotes	Me gusta todo de ti	rosa y rojo

GRUPO 3				
EMOTICONO	EMOCIÓN	MOMENTO	CANCIÓN	COLOR
	contento	cuando voy al fútbol	la de marrueco	
	triste	cuando estoy sola	La vaca Lola	
	asco	cuando como kebab	osurpa	
	sorprendido	cuando me regalan algo	soy o quello niño de lo escuela	
	Enamorado	cuando escucho con mi prima	Manuel Corrosca	

Grupo 4

EMOTICONO	EMOCIÓN	MOMENTO	CANCIÓN	COLOR
	Contenta	Cuando nos dan regalo	Navidad Navidad	
	triste	Cuando no puedo celebra el cumple	Coco	
	asco	Cuando alguien huele mal	Star Wars	
	sorprendido	Cuando me encuentro muchos regalos	Cumpleaños feliz	
	enamorado	Cuando me enamoro	Es de la de pelicula. Café con ^{mujer} aroma	

12. Diario de clase “Reconociendo emociones”

DIARIO DE CLASE

Actividad: Reconociendo emociones

Participación / Interés

Este día, la asistencia del alumnado fue mayor, por lo que se pudieron formar cuatro grupos de cuatro alumnos/as cada uno. Todos los miembros de los cuatro grupos participaron durante la actividad, ya que todos/as escribieron en la ficha y debatieron entre ellos/as, por ejemplo, para seleccionar la canción o el color. En la mayoría de los grupos, cada alumno/a se encargó de escribir una emoción y la última, la escribían entre todos/as.

Actitud / Comportamiento

Al igual que en la sesión anterior, el alumno con síndrome de Asperger dio problemas al comienzo, ya que, de nuevo, se tenía que colocar en un grupo en el que había solamente 3 personas. Este no quería y retrasó la actividad unos minutos. Al final, se colocó en el grupo indicado y la sesión se desarrolló con total normalidad.

En los grupos, se favoreció el trabajo cooperativo, la involucración de todos los miembros, las habilidades sociales y las relaciones interpersonales, entre otros.

Logros / Dificultades

En esta actividad, el alumnado no presentó ningún tipo de dificultades. Desde el primer momento, entendieron la actividad y les gustó, ya que tenían que trabajar en grupo.

En cuanto a sus logros, un alumno me comentó que ahora identificaba mejor algunas emociones. A su vez, todos/as realizaron la actividad sin ningún tipo de problema, pudiéndose observar la evolución del alumnado progresivamente al identificar y reconocer emociones.

Otras observaciones

En esta actividad, al tener que escribir menos y no tener que formar oraciones, el número de errores ortográficos y gramáticos es menor, pero aún así, estos no se tendrán en cuenta a la hora de evaluar la progresión del alumnado en esta temática.

Por otra parte, hay que destacar la evolución progresiva del alumnado en esta temática. El primer día, algunos no sabían muy bien cómo explicar por qué sentían una determinada emoción o no la asociaban bien a una situación. En esta actividad, se puede comprobar cómo asocian una situación, previamente debatida en grupo, a cada una de las emociones.

13. Diario de clase “Cuento motor: *Monitos en la selva*”

DIARIO DE CLASE

Actividad: Cuento motor: *Monitos en la selva*

Participación / Interés

Al comenzar, expliqué que íbamos a realizar un cuento motor, pero, como esperaba, ninguno de los alumnos/as sabía lo que era. Algunos al escuchar cuento creían que se iban a aburrir, pero fue todo lo contrario. Cuando expliqué lo que era un cuento motor, el alumnado se motivó y estaba dispuesto a empezar.

Durante toda la actividad, los niños y niñas participaron en todo momento con ganas, con energía. Incluso cuando finalizó, algunos alumnos querían repetirlo o querían continuar con otro cuento motor.

Actitud / Comportamiento

Al principio, los alumnos/as acababan de llegar de Educación Física y estaban un poco alterados. Dejé unos minutos para que se tranquilizaran y así, poder empezar.

El comportamiento fue bueno, ya que iban realizando e interpretando lo que el cuento motor iba diciendo. Por ejemplo, si el cuento decía que los monitos estaban nerviosos, los alumnos/as hacían como si estuvieran nerviosos.

Sin embargo, a mitad del cuento motor más o menos, cuando los monitos tenían que saltar por encima de los coches y esquivar a las personas en zigzag, el alumnado se revolucionó. Empezaron a saltar como locos y a esquivar las sillas de la clase, mientras hacían el sonido de los monos. Menos mal que después se tranquilizaron y se pudo seguir con normalidad.

Logros / Dificultades

El alumnado no presentó ninguna dificultad, al contrario, algunos de ellos consiguieron logros, como el poder interpretar la historia del cuento. Algunos/as alumnos/as no habían interpretado nunca una escena y pensaban que tal vez habría algo que no podrían interpretar.

El alumnado con necesidades educativas comprendió perfectamente qué había que hacer y realizó la actividad junto a sus compañeros/as.

Otras observaciones

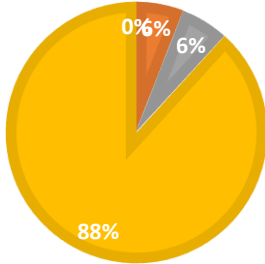
Los alumnos/as han conseguido interpretar las diferentes emociones que aparecían en el cuento motor sin ningún problema. Además, comentaron que la música de fondo les había ayudado a meterse en el papel de las diferentes situaciones en las que se encontraron los monitos.

En cuanto al desarrollo de la historia, les gustó mucho lo que habían tenido que hacer, ya que era "algo diferente" a lo que hacían en las clases. Esta clase les pareció divertida, significativa y motivadora.

14. Resultados obtenidos en la checklist

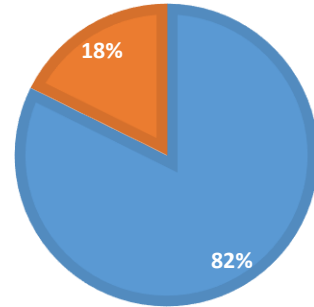
¿CÓMO TE HAS SENTIDO DURANTE LAS ACTIVIDADES?

■ Triste ■ Ni triste ni alegre ■ Un poco alegre ■ Alegre



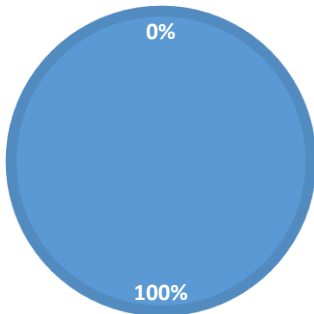
HE APRENDIDO NUEVAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

■ Sí ■ No



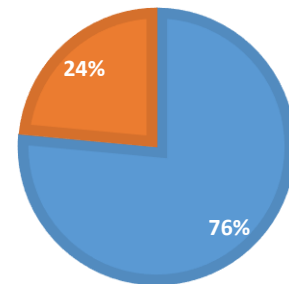
HE MEJORADO LA RELACIÓN CON MIS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS

■ Sí ■ No



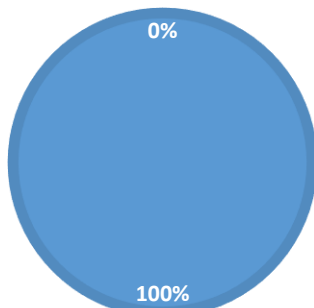
PUEDO COMPRENDER E IDENTIFICAR MIS PROPIAS EMOCIONES Y LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS

■ Sí ■ No



PUEDO UTILIZAR LA MÚSICA PARA EXPRESAR MIS EMOCIONES

■ Sí ■ No



SOY CAPAZ DE EXPRESAR MIS EMOCIONES (NEGATIVAS Y POSITIVAS)

■ Sí ■ No

