

MÚSICA

Itziar IRISARRI LABAT

DESARROLLO MUSICAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA
EMOCIONAL

TFG/*GBL* 2015

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria / *Lehen*
Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

**DESARROLLO MUSICAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA EMOCIONAL**

Itziar IRISARRI LABAT

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Itziar IRISARRI LABAT

Título / Izenburua

Desarrollo musical en Educación Primaria: Una perspectiva emocional

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Directora / Zuzendaria

Ana LAUCIRICA LARRINAGA

Departamento / Saila

Departamento Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia saila.

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2014/2015

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Trabajo Fin de Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las materias disciplinares y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha ofrecido la oportunidad de conocer y tener en cuenta las principales características psicoevolutivas del alumnado de Primaria para relacionarlas directamente con el desarrollo musical del niño y a su vez con su desarrollo emocional. Por otro lado, nos ha permitido ser conscientes de los diversos contextos sociales en los que los niños y niñas se desenvuelven con el fin de apreciar las influencias de estos en la adquisición de habilidades y destrezas musicales, así como en su desarrollo emocional.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido profundizar en el estudio del desarrollo musical del alumnado de Primaria, a tener en cuenta los beneficios que ofrece la práctica musical, y a recapitular sobre las diferentes actividades que pueden llevarse a cabo en el aula de música. De la misma manera, nos ha proporcionado aportaciones de diferentes pedagogos y sus respectivas metodologías que permiten concebir de forma práctica el desarrollo de las actividades musicales.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha proporcionado una observación y análisis directo enmarcado en las aulas escolares basado en el desarrollo de las actividades musicales y su relación con aspectos emocionales. Este módulo se encuentra reflejado en el apartado de relación con la práctica.

Por último, el módulo *optativo* nos ha brindado la posibilidad de obtener conocimientos orientados al diseño de actividades musicales desde la perspectiva de diferentes metodologías, y por otro lado, nos ha permitido reflexionar sobre la posición actual de la música en la educación española. Este módulo se ha tenido en cuenta en el apartado de actividades musicales orientadas al desarrollo emocional, también en la sección de la importancia de la música en la escuela y finalmente en las conclusiones.

Resumen

Actualmente la escuela dedica la mayor parte del tiempo a trabajar contenidos que requieren de los aspectos cognitivos o intelectuales del alumnado de Primaria. No obstante, la faceta emocional de estos niños queda muchas veces olvidada y no se presta demasiada atención a sus sentimientos ni emociones. La asignatura de música es una de las materias que no solo proporciona un crecimiento intelectual, sino también emocional, pues las actividades que se llevan a cabo en el aula favorecen enormemente el desarrollo de la creatividad, de la imaginación y en definitiva de todos los aspectos afectivos que forman parte de la personalidad.

El presente trabajo se centra en el estudio del desarrollo musical de los niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años, desde una perspectiva emocional con el fin de que la práctica de la música en este sentido, pueda tener efectos positivos en el desarrollo integral del niño.

Palabras clave: desarrollo musical; desarrollo emocional; desarrollo integral; Educación Primaria.

Abstract

Nowadays Primary Education dedicates a great amount of time working on some contents in those that cognitive skills are required. However, the kid's emotional facet is usually forgotten and there is no attention paid to their feelings or emotions. The music subject is one of schools' areas that contribute to develop not only intellectual abilities but also emotional skills, such as creativity, imagination and any sort of affective aspects related to the personality construction.

This work is focused on the study of kids' musical development aged 6 to 12. The whole work is analyzed from an emotional point of view in order to show that the musical practice has so many positive effects for integral development.

Keywords: musical development; emotional development; integral development, Primary Education.

ÍNDICE

Introducción

1. El punto de partida del desarrollo musical	1
1.1. La música en nuestras vidas	1
1.2. Los inicios del desarrollo musical	2
1.2.1. Influencia familiar y socio-cultural	4
2. La educación musical	6
2.1. El desarrollo musical en Educación Primaria	6
2.1.1. 6 - 7 años	7
2.1.2. 8 - 9 años	8
2.1.3. 10 - 12 años	9
2.2. La importancia de la música en la escuela	10
2.3. Beneficios de la educación musical	11
2.3.1. Desarrollo intelectual	11
2.3.2. Desarrollo físico	12
2.3.3. Desarrollo social	13
2.3.4. Desarrollo emocional	13
3. El desarrollo emocional	14
3.1. Los inicios del desarrollo emocional	15
3.2. Desarrollo emocional en la edad escolar	17
3.3. La influencia de los contextos familia-escuela	19
3.4. La educación emocional	21
3.5. La inteligencia emocional	23
4. La música y las emociones	25
4.1. Relación música y emociones	25
4.2. La educación musical y el desarrollo emocional	29
4.3. Actividades musicales orientadas al desarrollo emocional	30
4.3.1. La audición de obras musicales	31
4.3.2. La relajación	33
4.3.3. El canto	36
4.3.4. La danza	38
4.3.5. Los instrumentos	41
5. Relación con la práctica	44
5.1. Observación directa en el aula	44
5.1.1. 1º y 2º de Primaria	44
5.1.2. 3º de Primaria	46
5.1.3. 4º de Primaria	47
5.1.4. 5º y 6º de Primaria	47

Conclusiones

Referencias

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista evolutivo, cada individuo sigue un proceso paulatino de crecimiento y de desarrollo de capacidades y habilidades. La escuela como institución encargada de la formación de todas las personas, cumple un papel de real importancia en su desarrollo integral. El conjunto de las materias que se imparten en el ámbito escolar van encaminadas a su consecución, siendo una de ellas la asignatura de música. En la actualidad, la enseñanza musical en las escuelas españolas ha quedado relegada a un segundo plano con la disminución de sus horas lectivas debido a lo dispuesto en la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Las asignaturas a las que se les da más peso son aquellas que se dedican a reforzar los aspectos cognitivos o intelectuales del alumnado, dejando de lado aquellas materias como la educación artística en las que además de trabajar contenidos que ayudan al desarrollo cognitivo, se da también importancia a la creatividad y las emociones, que se trabajan en su máximo exponente.

Es sabido que la música despierta en las personas afectividad, sensibilidad y creatividad entre otras muchas más cualidades. Trabajando la música desde edades tempranas se puede conseguir que el niño vaya desarrollando diferentes destrezas cognitivas, motrices, sociales así como sus emociones y personalidad por medio de diferentes experiencias musicales.

En el proceso de desarrollo musical del niño intervienen muchos factores. Por un lado, la familia cumple un papel de gran importancia al ser el primer agente de socialización que le expondrá más o menos a experiencias en las que la música está presente. Por otro lado, conforme el niño va alcanzando más edad y comienza la etapa Primaria, empieza a tener mayor importancia el entorno escolar que le rodea, siendo imprescindible el rol del maestro tanto generalista como especialista.

El profesorado que interviene en la enseñanza de este colectivo debe de tener en cuenta la manera en la que se trabajan todos los contenidos en el aula. De esta manera, resulta importante que se trabajen la totalidad de áreas de forma interdisciplinar, es decir, que en cualquier asignatura también se tengan en cuenta contenidos de música, ya que se dará pie a aumentar el número de experiencias

musicales en los niños. De la misma manera, será interesante no sólo centrarse en estas áreas desde un enfoque cognitivo, sino que también será preciso tener en cuenta todo tipo de elementos humanos con el fin de proporcionar un equilibrio cognitivo-emocional y contribuir al desarrollo integral del alumnado.

El especialista de música, por su parte, trabajará desde la música todos aquellos elementos que le ayuden a desarrollar las destrezas musicales así como todo tipo de aspectos cognitivos, motrices, sociales y en especial los afectivos, proporcionando una educación integral que permita a este colectivo comprender la música desde un punto de vista más interno, y de este modo, sentirla y vivirla para entender su función e importancia.

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en el estudio del desarrollo musical del alumnado de Primaria haciendo hincapié en la importancia de su desarrollo emocional, consiguiendo no solamente trabajar aspectos intelectuales, físicos o sociales, sino también destacar los factores afectivos que permitan avanzar hacia un desarrollo integral de la persona así como de su creatividad. Dar valor a las sensaciones y emociones del alumnado en el aula de música de Educación Primaria puede ser un principio clave para el desarrollo pleno del alumnado. Asimismo, la importancia del trabajo con los aspectos afectivos aumenta al tener en cuenta que la edad en la que se enmarca es un periodo crítico de aprendizaje que les guiará durante el resto de sus vidas.

1. EL PUNTO DE PARTIDA DEL DESARROLLO MUSICAL

1.1. La música en nuestras vidas

Se sabe que desde el origen de las sociedades humanas hasta la actualidad, la música ocupaba y sigue ocupando un lugar en las diferentes poblaciones del mundo. La totalidad de pueblos y culturas humanas de todos los tiempos han utilizado la música como medio de expresión y comunicación, lo que indica que ésta, como lenguaje, resulta ser un elemento del que las personas se han servido para manifestar cualquier tipo de hecho o sentimiento (Amodeo, 2014; Vilar, 2004).

Si miramos directamente a nuestra sociedad actual y entorno, podemos contemplar que la música se manifiesta en cualquier situación cotidiana, es decir, forma parte de nuestra vida diaria (Elliot, 1997). Resultaría realmente extraño imaginarse nuestro día a día sin ningún tipo de expresión musical. Así, se ve imprescindible contar con la música, escucharla, practicarla y entenderla.

De esta manera, se considera necesario que la música forme parte de la educación, puesto que no solamente es un medio de expresión, sino una vía por la cual se pueden desarrollar otras capacidades y habilidades. Su inclusión obligatoria en la educación española deviene del pasado siglo, en el que se consideró que debía de formar parte del currículum por su rica contribución al aprendizaje de aptitudes musicales, y también al de otras materias (Guillén, 1992; Frega, 1996; Pascual, 2010).

La contribución de la música al aprendizaje es enorme, por lo que es importante que todas las personas desde los primeros años de vida estén expuestas a la música y sean estimuladas continuamente para conseguir un buen desarrollo integral. Si bien, según Vilar (2004), se sabe que gracias a diferentes investigaciones científicas todas las personas pueden desarrollar capacidades musicales, y además, se considera que el desarrollo musical es algo innato por encontrarse presente de forma instintiva y espontánea en las manifestaciones más iniciales de los bebés. El desarrollo musical tiene una evolución pareja con el desarrollo psicoevolutivo de todo individuo, por ello, desde los primeros indicios de vida la música está siempre presente.

1.2. Los inicios del desarrollo musical

El desarrollo musical comienza incluso antes de nacer, es decir, el bebé aun estando en el vientre de la madre es capaz de percibir sonidos y reaccionar ante ellos. Fridman (1997), hace constar que a los tres meses en el vientre materno, el feto ya es capaz de dar respuesta a sonidos bruscos mediante manifestaciones fisiológicas como la aceleración de su corazón, e incluso muestran una adaptación a ruidos fuertes continuos. Aproximadamente, a los 6 meses de gestación, el bebé ya cuenta con un importante desarrollo del sentido auditivo, puesto que es uno de los que más tempranamente se desarrolla. Se considera que ya es capaz de percatarse de tanto sonidos internos provenientes del organismo de la madre, tales como el latido del corazón, procesos digestivos, respiratorios e incluso circulación sanguínea, como de sonidos externos tales como música o ruidos (Lacárcel, 1995).

Desde que el niño nace se expone a los sonidos. El primer grito que el bebé emite es el punto de partida del aprendizaje sonoro puesto que se escucha a sí mismo a la vez que experimenta con su voz desde un punto de vista musical (Fridman, 1997). Días posteriores al nacimiento, algunos parámetros del sonido como son la altura o la intensidad, son discriminados por los bebés, que reaccionan ante ellos mediante respuestas motrices y fisiológicas. Asimismo, una de las habilidades musicales que más tempranamente se desarrolla es el sentido rítmico, cuyo origen reside en la experiencia del bebé en el vientre materno dentro del que era capaz de percibir el latido del corazón de su madre. Se dice que el ritmo es la más primitiva de las habilidades musicales humanas ya que aparece de forma repentina antes que cualquier otra manifestación musical. El ritmo se vincula directamente con el movimiento, por lo que en los primeros años de crecimiento del bebé se debe de estimular su desarrollo (Lacárcel, 1995).

De acuerdo con Fridman (1997), los bebés de corta edad son capaces de expresar y repetir sus sonidos propios. La madre suele ser la responsable de brindarle su afectividad y trasladarle expresiones musicales mediante el canto de canciones, con el fin de que el niño sea estimulado musicalmente y analice de forma general los sonidos (Tafari, 2006). En la medida que el infante va madurando sus estructuras fisiológicas y

cognitivas, será capaz de explorar los sonidos, escucharlos, y muchas veces los repetirá una vez asimilados.

En torno a los seis meses de vida los juegos vocales se hacen cada vez más habituales. En este periodo ya son capaces de imitar expresiones consonánticas. Cada vez empiezan a ser más curiosos y se paran a escuchar e imitar todo tipo de sonidos discriminando la altura o el contorno de la melodía (Hargreaves, 1998).

Antes de llegar al año de vida, comienza a establecerse una mayor organización rítmica y una emisión del sonido más clara. Los sentidos del bebé se van desarrollando en mayor medida y van prestando atención de forma general a diferentes estímulos de los ambientes en los que viven, sobre todo a los estímulos sonoros a los que responden de forma postural o motriz (Fridman, 1997; García, 1995; Pascual, 2010).

De acuerdo con Lacárcel (1995), el primer año de vida se caracteriza por responder a la música mediante el movimiento así como por ser capaz de tararear, balbucear o vocalizar algún fragmento de melodías que escuchan.

En cuanto al segundo año de edad (Hargreaves, 1998), ya comienzan a coordinar los movimientos con la música. Si antes su capacidad de coordinación y rítmica era más torpe, en este periodo se produce la ampliación de la utilización una gran variedad de movimientos de diferentes partes del cuerpo, así como saltos y golpes que siguen esquemas rítmicos concretos.

Los niños en la etapa preescolar (de 3 a 5 años aproximadamente), están rodeados de un ambiente sonoro muy diverso. Así, comienzan a escuchar e imitar más sonidos de una forma más coordinada que en la etapa previa. A diferencia del periodo anterior, los niños son conscientes de lo que escuchan y de los sonidos y ritmos que emiten. Por otro lado, dependiendo de las experiencias sonoras que haya tenido el niño, sus expresiones musicales contarán con más o menos riqueza. Es preciso que en esta etapa los niños exploren libremente los sonidos que pueden ser capaces de reproducir. Experimentar ritmos, melodías, movimientos, diversidad de timbres que encuentren en su entorno más cercano les servirá como punto de partida de su desarrollo musical. Es así que la globalidad del desarrollo emocional, intelectual y físico tendrá una

implicación directa en el desarrollo musical del niño (Fridman, 1997; Lacárcel, 1995; Swanwick, 1991).

1.2.1. Influencia familiar y socio-cultural

Tal y como hemos podido contemplar, el desarrollo musical del niño comienza dentro del ámbito familiar, en el que desde el primer día, sus allegados estimularán al infante con sus voces, sonidos, canciones, etc. A este respecto, la madre del pequeño suele ser la responsable de brindarle su afectividad y trasladarle expresiones musicales mediante el canto de canciones, con el fin de que el niño sea estimulado musicalmente (Tafari, 2006). Asimismo, en los primeros meses de vida del pequeño, las personas del círculo familiar, madres y padres concretamente, proporcionarán al bebé experiencias sonoras relativas a los ritmos lingüísticos, que serán el punto de partida de la adquisición del lenguaje. Aunque este periodo de estimulación es inconsciente, será una vereda de realimentación auditiva hasta que más adelante sea consciente (Fridman, 1997).

A lo largo del tiempo se han planteado muchos estudios en los que se investiga acerca de la influencia que ejerce el entorno familiar en el desarrollo musical. La mayoría de los resultados indica que aquellos niños que provienen de entornos en los que la música forma parte del día a día, se desenvuelven mejor en el desarrollo de aptitudes musicales. Estos tipos de entorno consideran el canto como una actividad normalizada, así como la práctica instrumental de la totalidad o de alguno de los miembros de la familia entre otros factores. Es relevante destacar la importancia que los progenitores otorgan a la música, pues dependiendo de su nivel de aprecio, incitarán o no a sus hijos a ser partícipes de diversos acontecimientos relativos a la música (Hargreaves, 1998; Guillén, 1992).

De acuerdo con Cremades y Lorenzo (2007), la familia es el círculo de referencia más cercano que tienen los niños y niñas para ser estimulados. Por medio de este serán capaces de desarrollar diferentes tipos de intereses. La música puede ser uno de estos intereses suscitados por la familia, por ser el primer agente de socialización que les permite acceder a una educación musical informal basada en valores y actitudes. En definitiva, por medio de la familia, los niños y niñas adquieren o no las primeras

nociones de desarrollo de sus aptitudes musicales, con la predisposición temprana a unos u otros estilos de música y determinando la base de sus futuras experiencias musicales.

En general, todas las experiencias y recursos musicales que los niños aprenden en el hogar son decisivas para el desarrollo del gusto por la música y la posterior práctica musical. A su vez, si se exponen con gran periodicidad a eventos y a actividades en las que la música está presente, serán capaces de comprender y desarrollar sus competencias musicales al máximo en su etapa infantil (Lacárcel, 1992; Guillén, 1992).

Por otro lado, desde nuestro nacimiento, pertenecemos a una cultura determinada. La sociedad en la que vivimos y la cultura que desarrollamos dependiendo del lugar en que crezcamos, va a determinar el aprendizaje de la mayoría de los valores, creencias, y bagajes que permiten vivir en una determinada colectividad.

De la misma manera que se aprenden valores y creencias, también se adquiere inconscientemente un aprendizaje de música basado en el sistema musical de cada país o parte del mundo. Las experiencias musicales de cada grupo cultural proporcionan al niño un aprendizaje de ciertas normas musicales a las que se acostumbra de una manera natural. En nuestra cultura occidental, la música se basa en la escala diatónica, mientras que por ejemplo, en la asiática, la estructura musical se fundamenta en la pentafonía (Sharma, 2006). De esta manera, el niño está expuesto a la música y la percibe de una forma espontánea e inconsciente, comprendiéndola y asimilándola, proceso que conocido como enculturación musical (Laucirica et al., 2012; Vilar, 2004).

Además, debido al gran desarrollo de los medios de comunicación en nuestra sociedad, las personas nos exponemos a una gran cantidad de información. De acuerdo con Aranda (2002), todo individuo, además de socializarse de una forma física (de persona a persona), también lo hace de una forma complementaria, que se fundamentaría en la influencia de los medios de comunicación de masas. Hoy en día, los niños y jóvenes construyen principalmente sus gustos musicales a partir de estas fuentes comerciales (Guillén, 1992). No obstante, la escuela actual se encarga de educar al alumnado en materia de música considerando todo tipo de repertorio, pero

sin olvidarse de que independientemente del estilo o género musical, lo que se pretende que aprendan es a entenderla y a expresarse por medio de la misma.

2. LA EDUCACIÓN MUSICAL

A la edad de 6 años el niño comienza la etapa de Educación Primaria, en la que el desarrollo musical se irá ampliando cada vez más. El entorno educativo escolar proporciona la música como asignatura obligatoria, que se trabajará de forma individualizada en el aula mediante diferentes tipos de metodologías con el fin de lograr un desarrollo musical e integral adecuado.

2.1. El desarrollo musical en Educación Primaria

El desarrollo musical del niño de 6 a 12 años en Educación Primaria se amplía considerablemente puesto que además de contar con la familia para el aprendizaje de habilidades musicales, van a disponer de muchos más referentes en los que basar y compartir su aprendizaje musical, como los profesores o los compañeros de clase. Según Lacárcel (1995), el entorno del que se rodea el niño en su aprendizaje musical es clave. El ambiente del que se rodea ejerce una gran influencia que ayudará o no a entender la música y propiciar su desarrollo.

Dentro de este amplio intervalo de edades, se produce un progresivo desarrollo cognitivo musical que permite a los niños percibir la estructura de la música de una manera más reflexiva y consciente. A la edad de 6-7 años, el niño ya es capaz de percibir y comprender los elementos del sistema musical occidental, así como de apreciar la interpretación de las piezas musicales. Este será el punto de partida del desarrollo de las destrezas musicales (Campbell, 2001).

A continuación, destacaremos las características psicoevolutivas más relevantes del aprendizaje musical en el intervalo de edad de 6 a 7 años, continuaremos explicando estos aspectos en el siguiente intervalo de edad que se desarrolla desde los 8 hasta los 9 años, y finalizaremos comentando estos mismos factores en el intervalo de edades de entre 10 hasta los 12 años, que es cuando finaliza la etapa de Educación Primaria.

2.1.1. 6 – 7 años

El niño de 6 - 7 años se encuentra en un periodo crítico de aprendizaje en el que sus estructuras mentales comienzan a flexibilizarse. No solo comienzan a entender el mundo que les rodea, sino que también empiezan a contrastar hechos y a llegar a elaborar sus primeras conclusiones. Los niños que se encuentran dentro de este intervalo de edades ya cuentan con un desarrollo fisiológico y cognitivo idóneo para iniciarse en la práctica de actividades musicales (Campbell, 2001; Vera, 1989).

Vocalmente, sus aparatos fonadores se han desarrollado lo suficiente como para interpretar canciones sencillas, que posean temáticas y vocabulario adecuados a estas edades. De acuerdo con Alsina (1997), se encuentran en el momento idóneo para estimular el desarrollo de la afinación. Por otro lado, serán capaces de reconocer y reproducir intervalos de la escala pentatónica, y ritmos no muy complejos.

En cuanto a su motricidad (Pascual, 2010), cuentan con una gran espontaneidad en el movimiento y tenderán a agitarse junto a la música expresando de forma activa los ritmos con su cuerpo. Su desarrollo motriz permite que los movimientos sean coordinados, sincronizando tanto las manos como los pies con la música que escuchan.

En lo relativo a la interpretación instrumental, el desarrollo de su motricidad fina les permitirá trabajar con instrumentos de pequeña percusión. Resulta muy motivante para ellos trabajar este tipo de instrumentos puesto que establecen su primer contacto con los mismos (Aguirre de Mena y de Mena, 1992).

En lo que se refiere a las características perceptivas de los niños que se encuentran dentro de este intervalo de edades, se destaca que suelen presentar una actitud muy positiva ante la música. No obstante, prefieren ser partícipes del hecho musical antes que detenerse a escuchar una obra. Por eso es importante que a estas edades se lleven a cabo actividades orientadas a la práctica y que permitan trabajar los contenidos musicales de una manera sumamente activa. Además, se considera de gran importancia sacar provecho de la gran imaginación musical que presenta el alumnado a estas edades (Lacárcel, 1992).

2.1.2. 8 - 9 años

Los niños de edades comprendidas entre los 8 y los 9 años se encuentran una etapa de desarrollo en la que la motivación y la afectividad son de elevada importancia, y a su vez, comienzan a contar con una mayor autonomía. Sus personalidades se van conjugando junto con sus capacidades y habilidades, y comienzan a consolidar su propio punto de vista dirigido hacia hechos tanto externos como internos, lo que les hace ser conscientes de la valía de sus actos. Este intervalo de edades se caracteriza por comenzar a desarrollar unas capacidades de abstracción mayores que el periodo anterior, permitiéndoles desenvolverse correctamente en códigos nuevos para ellos como el lenguaje musical (Vicente, 2014; Campbell, 2001).

Su desarrollo motriz llega a unos estadios avanzados, en el que sus habilidades rítmicas mejoran de una manera formidable. Son capaces de llevar a cabo polirritmias. Este desarrollo de todo tipo de coordinaciones le permitirá interpretar con mucha más precisión instrumentos musicales como la flauta o los instrumentos de placas, ampliándose sus destrezas en la práctica instrumental (Alsina, 1997; Pascual, 2010).

La maduración de su aparato fonador le permite cantar adecuadamente. Dentro de este intervalo de edad se aprecia un gran avance, por ello se considera que es el mejor momento para trabajar la voz con resultados muy positivos (Alsina, 1997). El repertorio vocal en esta etapa se ampliará notablemente, y en él se incluirán nuevas temáticas afines a los contenidos curriculares.

El lenguaje musical comienza a tener sentido a estas edades, donde ya son capaces de reconocer notas y ritmos más complicados. Asimismo, son capaces de elaborar pequeñas composiciones musicales del tipo pregunta-respuesta (Frega, 1996).

Es importante que a estas edades se les invite a escuchar obras clásicas de importantes compositores, favoreciendo su curiosidad y acercándoles hacia la audición activa de la música. Esta audición activa supondrá el aprendizaje de la forma musical, que ya serán capaces de identificarla, así como de los contrastes y repeticiones que comúnmente aparecen en las piezas musicales (Swanwick, 1991). Por otro lado, van adquiriendo conciencia sobre sus gustos musicales identificándose con ellos (Alsina, 1997).

2.1.3. 10 - 12 años

El último rango de edad escolar incluye un desarrollo avanzado de la totalidad de destrezas tanto intelectuales como motrices. A estas edades ya son más independientes y autónomos. Tanto su personalidad como su autoconcepto se van consolidando, y por ello pueden adoptar diferentes actitudes dentro de la vida escolar dependiendo en gran medida de sus estados emocionales. La influencia del círculo de amistades así como de los medios de comunicación en sus actitudes es decisiva, por lo que sus gustos musicales muchas veces se reducen a este tipo de contextos (Aguirre de Mena y de Mena, 1992).

Intelectualmente han adquirido un alto grado de desarrollo que les permitirá desenvolverse en el mundo de una forma objetiva y realista. Así, es importante satisfacer las necesidades de conocimiento que los niños demandan en este rango de edad, pues presentan un alto grado de curiosidad que les motivará a presentarse nuevos retos, construir nuevos conocimientos y reflexionar sobre todo tipo de temáticas. Este desarrollo cognitivo les permite realizar tareas musicales más arduas como leer o cantar a primera vista un fragmento melódico-rítmico, así como memorizar fragmentos melódicos más largos (Frega, 1996).

En cuanto al desarrollo del aparato fonador, en algunos casos, las voces de algunos niños tienden a cambiar, produciéndose la muda de la voz, lo que dificulta trabajar el canto en la escuela (Alsina 1997; Aguirre de Mena y de Mena, 1992; Beauvillard, 2006).

En referencia a las actividades que implican movimiento o danza, suelen ser menos frecuentes en este periodo ya que el alumnado demuestra vergüenza e incomodidad al interpretar este tipo de ejercicios, por lo que generalmente se prefiere trabajar de una forma más individualizada. Si bien, ya han alcanzado un alto grado de competencias físicas y han conseguido desarrollar de forma adecuada tanto la motricidad general como la fina, lo que les permitirá trabajar piezas instrumentales más complejas concentrando su atención en la técnica (Alsina, 1997).

El desarrollo de actividades de audición activa incrementa en esta etapa. En ellas se procura utilizar diferentes estilos y géneros que satisfagan las necesidades del saber de

los niños de estas edades. Se procurará buscar un repertorio rico y variado para trabajar diferentes contenidos (Sanuy, 1994).

Tabla 1. Tabla resumen desarrollo musical en la etapa escolar (Alsina, 1997; Campbell, 2001; Vera, 1989; Pascual, 2010; Aguirre de Mena y de Mena, 1992; Beauvillard, 2006; Sanuy, 1994; Frega, 1996; Swanwick, 1991, Lacárcel, 1992; Vicente, 2014).

	6-7	8-9	10-12
Características más relevantes	- Desarrollo fisiológico y cognitivo idóneo para iniciarse en la práctica de actividades musicales.	- Muestran motivación y afectividad. - Mayor autonomía y sentido crítico.	- Desarrollo avanzado de la totalidad de destrezas tanto intelectuales como motrices.
Desarrollo fonológico	- Se encuentran en el momento idóneo para estimular el desarrollo de la afinación.	- Gran avance, es el mejor momento para trabajar la voz.	- Las voces de algunos niños tienden a cambiar, produciéndose la muda de la voz.
Desarrollo motriz	- Coordinación suficiente de los movimientos con la música. - Motricidad fina: trabajo con instrumentos de pequeña percusión.	- Mayor coordinación: se amplían sus destrezas en la práctica instrumental.	- Alto grado de competencias físicas: desarrollo motricidad tanto global como fina.
Desarrollo auditivo	- Actitud muy positiva ante la música. - Actividades dinámicas.	- Iniciación a la audición activa de la música.	- Incrementan las actividades de audición activa.

2.2. La importancia de la música en la escuela

De acuerdo con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la música forma parte de nuestra historia y de nuestro patrimonio. No hay duda de que su presencia es continua a lo largo del tiempo pues la humanidad se ha servido de ella constantemente como medio de comunicación y expresión. La práctica musical es capaz de desarrollar en las personas diferentes capacidades y habilidades (Domínguez, 2014), como pueden ser la atención, la inteligencia o la memoria. No obstante, a diferencia de otras materias escolares, la música favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Por todo ello, se considera fundamental que la música ocupe un lugar, aunque sea mínimo, en la educación.

En este sentido, resulta imprescindible centrarnos en todo lo que la música puede brindar al alumnado de Educación Primaria y detenernos finalmente en un elemento que no todas las áreas que se trabajan en la escuela son capaces de desarrollar: las llamadas emociones.

2.3. Beneficios de la educación musical

En la actualidad, la música tiene una importancia crucial en nuestra sociedad debido a su presencia continua en los medios de comunicación, así como múltiples situaciones cotidianas en las que está presente. De esta manera, la música ocupa también un lugar en la escuela considerando que su práctica contribuye a desarrollar competencias, habilidades y capacidades que otras materias no las proporcionan del mismo modo (Pliego de Andrés, 2002).

Es muy importante que para disfrutar de esos beneficios que ofrece la música, se inicie su enseñanza desde edades bien tempranas, sobre todo en la etapa de Educación Primaria al tratarse de un período de aprendizaje crítico y de consolidación de las facultades intelectual, social, física y emocional. Según Pascual (2010), el principal objetivo de la educación musical en la escuela es el de desarrollar todas las facultades de las personas, ya que la música propicia el desarrollo de la personalidad y de todos sus aspectos (físico, emocional y social): “Investigaciones (...) en los campos educativos (...) en la biología y la fisiología señalan la necesidad de integrar la educación musical como parte de la formación integral del individuo, dada su excelente contribución a la educación intelectual, corporal y emocional” (p. 7).

A continuación se analizarán con más detalle los beneficios que ofrece la música a nivel intelectual, social, físico y emocional, siendo este último uno de los aspectos en el que se centrará más profundamente el estudio.

2.3.1. Desarrollo intelectual

En primer lugar, uno de los grandes beneficios que la música permite desarrollar es la facultad intelectual. Howard Gardner, el investigador más conocido en estos tiempos por su Teoría de las Inteligencias Múltiples determina que existen siete diferentes tipos de inteligencias que pueden desarrollarse en cada persona. No es posible desarrollar todas por igual, sino que se desarrollan unas más que otras. Entre esas siete inteligencias se encuentra la Inteligencia musical, la cual contribuye al desarrollo emotivo, espiritual y cultural, así como ayuda en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje, y las habilidades espaciales (Gardner, 1995; Totoricagüena, 2012; Hargreaves, 1998; Campbell, 2001).

Por otro lado, según Touriñán y Longueira (2010), la práctica musical permite desarrollar entre otras capacidades la memoria, la atención sostenida, la concentración, la comprensión, el análisis y la síntesis. Asimismo, se incrementa el desarrollo del pensamiento lógico, de la abstracción y la memoria verbal.

De acuerdo con Andreu y Godall (2012), investigaciones como las del centro Oriol Martorell de Barcelona, demuestran que los alumnos que estudian especialización en música obtienen mejores resultados académicos en todos los ámbitos, sobre todo en el matemático y en el socio-natural. “El objetivo de la investigación consistió en analizar los resultados obtenidos en las pruebas de competencias básicas por los niños de Primaria que estudian Música en un centro artístico integrado” (p. 181).

2.3.2. Desarrollo físico

Por medio de la música podemos trabajar todo aquello relacionado con la motricidad. La práctica musical contribuye de acuerdo con Touriñán y Longueira (2010), entre otras cosas, a tomar conciencia del propio cuerpo, a controlar la situación espacio-temporal, el equilibrio y el control del cuerpo, el control de la respiración y la motricidad en general, así como de la musculatura gruesa y fina. Estos últimos aspectos se trabajan sobre todo en metodologías como es la del método de Dalcroze, que se centra en el trabajo de la motricidad general aunando la música con el movimiento corporal (Lacárcel, 1992).

El sentido rítmico se manifiesta naturalmente en las personas, por ejemplo, cuando se reproduce una canción seguimos el ritmo de esta intuitivamente, por ello, se dice que es uno de los medios de expresión más primarios que tenemos, y es premusical. Cuando se trabaja el ritmo de la música en la escuela se llevan a cabo ejercicios donde interviene el desarrollo físico por medio del movimiento de nuestro cuerpo (Hargreaves, 1998; González, 2013).

Además, según Ruiz (2012), trabajando ejercicios de ritmo en la escuela con los niños y niñas, es posible llegar a diagnosticar problemas de motricidad, o incluso también de dislexia, ya que el ritmo está relacionado con el lenguaje, y puede mejorarse trabajando el solfeo u otros aspectos musicales.

También es posible trabajar la motricidad mediante la percusión corporal (Sanuy, 1994; Frega, 1996), desarrollando la coordinación y la lateralidad con el fin favorecer el trabajo del movimiento con los dos hemisferios del cerebro a la vez.

2.3.3. Desarrollo social

Existe un gran poder de socialización unido a la práctica musical. Es posible llevar a cabo la práctica musical grupal mediante diversas actividades como pueden ser el canto dentro de un conjunto coral, la formación de grupos de percusión, la formación de un conjunto instrumental, etc. Dentro de estas situaciones el alumnado debe autocontrolarse, es decir, seguir y respetar unas normas de grupo, aceptar a los demás compañeros que lo forman, seguir al director, etc. Todo ello exige una gran responsabilidad para que el resultado del grupo sea satisfactorio, por ello, con estas prácticas grupales se desarrolla la implicación del alumnado y su solidaridad. Las prácticas musicales grupales crean lazos afectivos y de cooperación, necesarios para lograr la integración en el grupo, así como para perder la timidez (Oriol, 2009).

2.3.4. Desarrollo emocional

Por último y no menos importante, a través de la educación musical trabajamos el desarrollo emocional.

Nuestro cerebro se encuentra dividido en dos hemisferios: el izquierdo y el derecho. La manera de procesar la información de cada uno de ellos es totalmente diferente. El hemisferio izquierdo se caracteriza por ser analítico, organizativo y procesar cuestiones estructuradas, mientras que el hemisferio derecho es el que procesa de forma global la información y la interpreta de una manera emocional (Carter, 2002). Según Touriñán y Longueira (2010), “la sociedad actual ha priorizado los aprendizajes relacionados con el hemisferio cerebral izquierdo, desarrollando un interés social por todo lo que es analítico y lineal, en detrimento de la creatividad y la sensibilidad artísticas” (p. 166). Por esta razón se debe estimular la imaginación y la creatividad en el aula por medio de actividades musicales, con el fin de que se desarrollen ambos hemisferios de forma equitativa y equilibrada.

En definitiva, la música despierta sensibilidad, afectividad y creatividad, además de suscitar interés e imaginación. Si se empieza con los niños desde pequeños, se pueden

comenzar a observar los intereses o inquietudes que tienen estos hacia la música en general o hacia algún tipo determinado de música. En la medida que se trabajan más actividades musicales en el aula “la personalidad del alumno se desarrolla extraordinariamente (...) al poder dar rienda suelta a su imaginación” (Pascual, 2010, p. 14). En general, a medida que el alumnado crece va atribuyendo a su forma de ser y a su personalidad las emociones que las caracterizan. Asimismo, es posible que desarrolle distintos niveles de creatividad dependiendo de las actividades que realice en el aula, las experiencias vividas, o la estimulación a la que se le exponga o haya sido expuesto.

Si bien, cualquier actividad musical que se realiza en el aula, ya sea canto, danza, la utilización de instrumentos o audición de ciertas piezas entre otras muchas, puede favorecer enormemente el desarrollo emocional del niño. Tanto la creatividad como la imaginación son factores capaces de guiar a las personas durante toda la vida, ayudando diariamente a resolver desde diferentes perspectivas cualquier problema que pueda surgir.

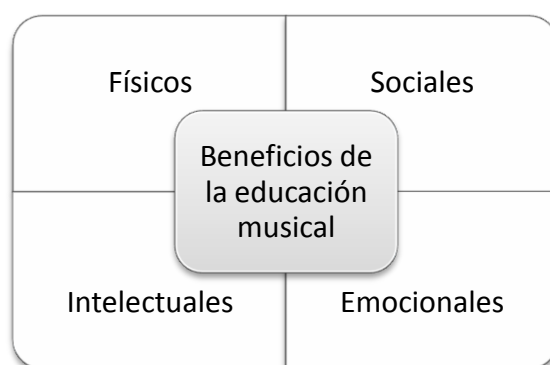


Figura 1. Beneficios de la educación musical.

3. EL DESARROLLO EMOCIONAL

La emoción humana es social por naturaleza, por lo que su desarrollo no puede separarse del contexto e interacción social. De la misma manera, la emoción implica el análisis de la maduración cognitiva ya que ambas interactúan recíprocamente dentro de toda situación social (Cortés y Cantón, 2007; Ortiz, 2012). Por esa razón, en este punto explicaremos los estadios de desarrollo emocional teniendo en cuenta tanto el

entorno o contexto en el que se desenvuelven, como la importancia del desarrollo cognitivo en cada etapa.

3.1. Los inicios del desarrollo emocional

Desde el primer día de vida, las personas nos rodeamos de ambientes en los que priman las emociones. El bebé participa con el entorno que le rodea activamente durante las primeras semanas de vida estimulándose cada vez más emocionalmente (Cortés y Cantón, 2007).

De acuerdo con Renom (2007) y Gallardo (2006), esta estimulación debe ser clave en esta etapa para permitir que poco a poco la personalidad del niño vaya constituyéndose teniendo como referencia a la familia, que como primer agente de socialización al que el bebé se expone, guía su camino y junto con él construye su historia de experiencias vividas en las que las emociones siempre están presentes.

Según Cortés y Cantón (2007), son tres las funciones que las emociones cumplen: Primeramente, tienen el fin de manifestar el estado interno de cada uno para con las personas más importantes que le rodean. De esta manera, los bebés transmiten sus necesidades o deseos a los allegados a través de expresiones emocionales. En segundo lugar, permiten que el bebé observe el medio y estimule su conocimiento así como las respuestas ante diferentes situaciones. Por último, también cumplen una función primordial en la normalización de la conducta, regulándola de este modo, y permitiendo la adaptación del niño a los contextos sociales.

El estudio de las respuestas emocionales que los bebés emiten ha sido realizado por medio de la grabación de las vivencias que estos experimentan. Las expresiones faciales que los bebés manifiestan son analizadas por evaluadores que no han contemplado de forma previa la experiencia que ha desencadenado la emoción. Todos los evaluadores coinciden en que la expresión de los bebés ante una situación localizada siempre se exterioriza de la misma manera (Ortiz, 2012; Cortés y Cantón, 2007).

A lo largo del primer año de vida van apareciendo diferentes emociones, que según Bisquerra (2000), muchos analistas las clasifican como primarias o básicas. Dentro de este grupo se encuentran algunas como la alegría, la tristeza, el interés, la sorpresa, la

señal de socorro o el miedo. No solo exteriorizan las emociones, sino que también las reconocen o interpretan en las personas que están a su alrededor. Saben discriminar expresiones de alegría, de tristeza o de enfado con sus correspondientes tonos de voz, y ellos mismos empatizan con estos estados emocionales (Ortiz, 2012; Cortés y Cantón 2007). Es en la mitad de este año cuando el niño ya expresa sus emociones conforme a lo ya vivido, puesto que es capaz de recordar y basarse tanto en experiencias pasadas como en hechos que tienen lugar en su propio entorno. Por lo tanto, la emoción se va construyendo en base al contexto en el que el bebé vive. Entre los 8 y los 10 meses “el niño es capaz de emplear las reacciones emocionales de los padres para regular su propia conducta” (Cortés y Cantón, 2007, p. 176).

Por otro lado, conforme el niño llega al segundo año, van emergiendo las emociones secundarias o no básicas, que dependen de la maduración cognitiva del niño. Entre ellas aparecen la gratitud, el desprecio o la vergüenza. Estas emociones dependen de la capacidad del niño para reconocerse tanto a sí mismo como a los actos que desempeña. En torno a los 18 y 24 meses, los niños comienzan a interesarse por las emociones de los que les rodean. Según Ortiz (2012), un factor de gran importancia en esta etapa es el desarrollo del lenguaje, que permite etiquetar a las emociones así como interactuar e indagar sobre los estados emocionales de sus personas más cercanas. Si bien, los familiares serán los responsables de explicarle al niño las causas de algunas emociones contribuyendo de esta manera a una comprensión emocional, es “un aspecto fundamental de la cognición social que tendrá consecuencias para las interacciones sociales del niño a lo largo de su vida” (Cortés y Cantón, 2007, p. 177).

Más tarde, a los tres años de edad van adquiriendo más autocontrol y regulación de las emociones, aunque esto depende del nivel de maduración cognitiva e interacción social que el niño haya alcanzado en esa etapa (Cortés y Cantón, 2007; Ortiz, 2012). En general, la experiencia emocional irá evolucionando a la vez que se desarrollan las facultades mentales y sensoriales del niño, de esta manera podrán aprender a regular la expresión de sus emociones.

3.2. Desarrollo emocional en la edad escolar

Cuando comienza la etapa escolar, a los 6 años de edad, se inicia un momento de evolución de los intereses, necesidades y retos de los niños, y con ello, la forma de socializar y expresarse con sus iguales (Renom, 2007; Ortiz, 2012). El entorno escolar proporciona a los niños un nuevo y amplio abanico de agentes de socialización, siendo nuevos puntos de referencia tanto los profesores, como los compañeros, con los que podrán llegar a entablar sus primeras amistades fuera del entorno familiar. Estos nuevos referentes tendrán influencia en el desarrollo de la personalidad del niño, teniendo una gran responsabilidad en el transcurso de socialización durante esta etapa (Gallardo, 2006).

La herramienta de comunicación de la que se sirven en este periodo es el lenguaje verbal, con el que son capaces de expresar sus sentimientos e inquietudes mediante un léxico que irán ampliando progresivamente y al que irán agregando vocabulario emocional. El lenguaje debe estimularse en esa etapa para que se pueda propiciar la comunicación y comprensión de las emociones tanto propias como ajenas. De esta manera, las relaciones sociales tendrán lugar de forma adecuada y la regulación de las emociones se llevará a cabo cada vez con más precisión. Además, el niño será capaz de describir sus emociones interiores ordenando su discurso transmitiéndolo en forma de narración (Sarduní y Rostán, 2007; Renom, 2007).

Por otro lado, siguiendo a Ortiz (2012), Renom (2007), Sarduní y Rostán (2007), alrededor de los 8 años de edad, los niños comienzan a ser conscientes de que existen unas normas sociales o culturales que deben acatar en términos emocionales dependiendo del contexto o situación en la que se encuentren. Por ello, poco a poco van controlando la expresión de sus emociones para hacer efectiva su adaptación social. “Hay que seguir las reglas que la comunidad ha consensuado, permite que los intercambios sociales sean predecibles y por tanto, ayudan a la estabilidad y a la armonía en las relaciones personales” (Sarduní y Rostán, 2007, p. 235).

Esto lo llevan a cabo unas veces incrementando la expresión de la emoción, y otras veces inhibiendo la respuesta aunque realmente no lo sientan así, tratando de ocultar los miedos mediante el control emocional, tal y como Sarduní y Rostán (2007) afirman: “Disimular emociones puede hacernos menos vulnerables a la mirada de otros y a sus

juicios y por ello es una habilidad de adaptación social que se aprende precozmente” (p. 235). Dependiendo del desarrollo cognitivo del niño, se llegará a regular la emoción con más o menos éxito. Sin embargo, lo interesante del control emocional reside en las estrategias que se proporcionen para que este pueda llegar a ser eficaz, lo cual es tarea conjunta de familia y maestros.

A partir de los 9 años es importante destacar la *empatía* emocional que los niños muestran, ya que según Ortiz (2012), existen investigaciones que exponen que la empatía crece conforme se va aumentando la edad, lo que quiere decir que cuantas más experiencias emocionales ha tenido el niño, más empatía expresará para con las demás personas. Un elemento muy relevante en la empatía es la *conciencia emocional*, por la que si un niño sabe qué está sintiendo y por qué, será capaz de ir un paso más allá e identificar qué está sintiendo alguien de su alrededor y porqué. Otro factor influyente en el grado de la empatía emocional que muestran los niños según la misma autora, es el contexto familiar, en el que los padres durante los años de vida del hijo, han sabido transmitirle su seguridad así como su apoyo, y además han tratado de divulgarle valores y conductas prosociales.

Si bien, existen investigaciones como la de Garaigordobil y García de Galdeano (2006) en la que se estudia la empatía en un grupo de población de 10 a 12 años. En esta investigación se tienen en cuenta las diferencias de empatía prestando atención al género y por otro lado, se analiza la empatía y su relación con las interacciones sociales, la capacidad de analizar emociones, la estabilidad emocional, la inteligencia y la creatividad entre otros factores. Por último, este estudio persigue el objetivo de identificar las variables que predicen la empatía. Los resultados de este análisis llegan a varias conclusiones: En primer lugar, se observa que el género femenino tiene mayor nivel de empatía que el sector masculino, por otro lado, se esclarece que las personas con mayor nivel empático demuestran comportamientos más sociables, mayor nivel de estabilidad emocional, más capacidad para analizar estados emocionales negativos y grandes cualidades que demuestran su creatividad. Así, se llega a una conclusión final en la que se deduce que la empatía es un elemento de gran relevancia en el proceso de desarrollo de la personalidad, comportamiento emocional, y pensamiento de las personas, teniendo una gran implicación en ello tanto el contexto familiar como

el educativo, en los que se interviene promoviendo o no este factor que influirá directamente en el desarrollo integral del niño. Por consiguiente, se considera importante fomentar esa educación emocional iniciando a los niños a la comprensión de las emociones ajenas por medio de técnicas educativas orientadas a su mayor desarrollo con el fin de obtener un progresivo descentramiento egocéntrico en los niños de edades comprendidas entre 10 y 12 años.

En resumidas cuentas, el progresivo desarrollo emocional de los niños en esta etapa avanza hacia la paulatina adquisición de la *inteligencia emocional*, concepto que ampliaremos a continuación. No obstante, antes de detenernos en el concepto de inteligencia emocional conviene analizar la influencia que tanto familia como escuela ejercen en el aprendizaje, regulación y control de las emociones.

3.3. La influencia de los contextos familia-escuela

Teniendo en cuenta todo lo comentado anteriormente, está claro que el desarrollo emocional del niño no se puede desligar de contextos como la familia y la escuela. Por un lado, la familia es la que tiene el papel de transmitir todos los valores y conductas sociales que el niño tendrá en cuenta a la hora de actuar en cualquier circunstancia social. Según Dueñas (2002), la familia es el principal pilar en el que los niños se apoyan, pues en él encuentran la seguridad, respaldo y cualquier ayuda de la que puedan precisar. Por ello, los niños suelen sentir una gran seguridad emocional cuando están en su compañía. En definitiva, la familia contribuye al desarrollo de la personalidad y actitudes de los niños, es decir, si de forma usual expresa actitudes emocionalmente positivas esto se transmitirá a los niños. Por el contrario, si la familia le transmite expresiones de tristeza o preocupación de forma continua, el niño acabará por acostumbrarse a experimentar ese tipo de emociones (Ortiz, 2012).

Por otro lado, la familia necesita de la escuela para poder formar íntegramente a sus hijos, por lo que la relación colaborativa entre familia y escuela debe ser fundamental. Así, cuando los niños llegan a la escuela, el profesor comienza a ser su modelo a seguir, proporcionando diferentes conductas a imitar (Renom, 2007).

Por su parte, el docente, deberá potenciar en el aula todas sus cualidades emocionales, sociales y comunicativas para que el niño pueda contemplar las actitudes

positivas y sea libre de adoptarlas él también con el fin de aprender de una forma más equilibrada (Arís, 2010).

Estudios como los de Ambrona et al. (2012), demuestran que la labor que el profesor desempeña en el aula trabajando competencias emocionales, influye de manera muy efectiva en los niños. En esta investigación se escogió a una población de niños de primero de Primaria, y de esta población se desglosaron dos grupos: uno experimental y otro de control. Se realizó en los dos grupos una evaluación previa del nivel de desarrollo de sus competencias emocionales, demostrando que ambos tenían prácticamente la misma puntuación. Tras esto, se impartió al grupo experimental un programa de educación emocional de una semana de duración, y después se les realizó de nuevo una evaluación a los dos grupos. Esta vez el grupo experimental tuvo unos resultados más altos en competencia emocional en comparación al grupo de control. Un año más tarde, se volvieron a realizar las pruebas de evaluación en los mismos grupos de población, y aunque ambos poseían un nivel de competencias emocionales más elevado que en el año anterior, el grupo experimental seguía teniendo una puntuación más alta que el grupo de control. Por lo que la conclusión a la que se llega es que a medida que el docente trabaja más las competencias emocionales con sus alumnos, más se consigue que estos desarrollen un reconocimiento y comprensión de las emociones. Con ello, serán capaces de desarrollar una alta competencia emocional que les guiará durante toda su vida.

El maestro, según Arís (2010), debe emplear una comunicación que sea significativa y que haga mella en el alumnado, de este modo, su intencionalidad comunicativa tendrá que ser de estilo cooperativo, es decir, permitir al alumnado su participación en el aula de forma “flexible, tolerante, con sentido del humor, capacidad para resolver los conflictos de manera constructiva y dialogante, capacidad de relajarse, y potencial de innovación y creatividad ante los retos cotidianos” (p. 7). El docente tiene la responsabilidad, por tanto, de aplicar estrategias y reflexionar sobre aquellas que muestren el compromiso con la educación emocional en el aula desde una perspectiva transversal y globalizada, y que permitan dar cauce a soluciones relacionadas con las problemáticas que surgen dentro del contexto escolar, tratando de esta manera tanto casos concretos como situaciones globales.

No obstante, de acuerdo con Bach y Darder (2003), la influencia tanto familiar como escolar marca desde la primera infancia un camino concreto a seguir, dentro del cual se enseña no solamente lo que se debe o no se debe hacer, sino lo que se tiene o no que sentir, entre otros muchos límites más. Esta idea pretende transmitir que son pocas las opciones que permiten poder seguir un camino independiente, y que muchas veces este enfoque tan centrado en normas no nos deja pensar o sentir libremente lo que realmente está en nuestro interior fruto de nuestras propias experiencias. De esta manera, eso produce que cada vez nos alejemos en mayor grado de nosotros mismos y de nuestro mundo interior. La educación emocional, por su parte, tiene como finalidad que nosotros mismos nos desviemos de ese camino asignado, permitiendo contemplar nuestro yo más interno, experimentar diferentes sensaciones y descubrir que no solamente existe una dirección, sino que hay muchos caminos que nos permitirán crear y comprender emociones. En definitiva, ayudarán a construir una personalidad más equilibrada.

De este modo, tanto la familia como la escuela son dos de los principales sustentos que ayudan a construir poco a poco el desarrollo emocional de los niños, y lograrán que estos adquieran una personalidad sana e integral que favorezca a su prosperidad tanto social como personal (Dueñas, 2002). Lo más importante a tener en cuenta es que los niños de la actualidad “son los ciudadanos de mañana, crecerán y desarrollarán sus potencialidades desde una determinada realidad, y desde una interacción llena de significaciones” (Arís, 2010, p. 7).

3.4. La educación emocional

El concepto de educación emocional de acuerdo con Bisquerra (2000), se define dentro del transcurso de la educación que recibe tanto el niño en edad escolar, como posteriormente en edad adulta, ya que se trata de un proceso de aprendizaje paulatino y permanente. La educación emocional tiene como principal objetivo formar a la persona integralmente, puesto que proporciona estrategias con las que será más fácil resolver problemas internos y comprender las propias emociones y las de los demás. Por otro lado, pretende prevenir posibles cuestiones que puedan afectar emocionalmente al individuo, proporcionando pautas que permitan al alumnado

controlar los efectos negativos de algunas emociones internas. En general, la educación emocional busca que la personalidad de los individuos se desarrolle de forma sana y equilibrada, haciendo que las personas adopten una actitud más positiva ante la vida con el fin de resolver los problemas de una manera más eficaz. A su vez, permite que cada uno reflexione sobre sí mismo y desarrolle un profundo proceso de introspección que le permita ser capaz de comprender su mundo interior y las causas de sus reacciones emocionales y de las de personas con las que se convive.

Existen diferentes maneras de integrar la educación emocional en la escuela, entre ellas, programas específicos de orientación, tutorías, asignaturas curriculares orientadas a la educación en valores, complementos extraescolares, la unificación de las diferentes asignaturas con temas transversales, etc. Lo interesante es que la educación emocional se proporcione siempre entrelazada con las múltiples asignaturas y diversos temas que se aprenden en el centro escolar, es decir, de forma transversal. La integración transversal de la educación emocional servirá para recordar que no solamente se están aprendiendo temas teóricos o ciertas habilidades cognitivas, sino también otro tipo de competencias dependientes del contexto en el que se desenvuelven estos aprendizajes. Así, se entiende que el alumnado se encuentra en una sociedad en la que la interacción entre las personas va a ser prácticamente inevitable, tanto como las emociones que puedan surgir de todas estas interacciones.

Asimismo, según comenta Bisquerra (2003), la exclusividad de concentrar la atención en las habilidades matemáticas y lingüísticas en el periodo de educación básica puede hacer que el sistema educativo se perciba como una usurpación ya que “para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales puede ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado” (p. 26). Estamos de acuerdo en que debemos trabajar las competencias emocionales, evidentemente, sin eclipsar los conocimientos más teóricos de algunas materias. Lo que sí es cierto es que en nuestra vida cotidiana nos enfrentaremos de forma más usual a situaciones en las que las emociones están presentes, así como deberemos ser capaces de resolver dilemas emocionales que ocurran de vez en cuando. No es cuestión de excluir unas competencias u otras, sino tratarlas en conjunto, ya que el trabajo con la amplia

totalidad de áreas de aprendizaje siempre será necesario para el desarrollo equilibrado de la personalidad, habilidades y competencias de todas las personas.

3.5. La inteligencia emocional

Como anteriormente habíamos comentado, una adecuada educación emocional brindada dentro de los diferentes contextos tanto familiar como escolar, puede dar lugar al desarrollo de la inteligencia emocional, concepto que no solamente recoge factores meramente cognitivos como puede ser la comprensión de diferentes conocimientos del entorno, sino que a su vez, engloba otros aspectos sociales y emocionales como pueden ser la creatividad, la capacidad para organizar tareas, pensamientos y estructuras mentales, la habilidad de ser solidario con las personas que nos rodean, o la facultad de automotivarse. Efectivamente, la inteligencia emocional influye en multiplicidad de aspectos de nuestras vidas tanto en las relaciones sociales, como en el ajuste personal y el rendimiento profesional. El asesoramiento educativo que recibe el niño en el ámbito escolar favorece el desarrollo de todas sus capacidades y habilidades, y promueve un progresivo desarrollo no solamente de sus facultades intelectuales, sino también de su personalidad, aprendiendo éste a orientar sus emociones conforme va viviendo su día a día (Dueñas, 2002).

Como punto de partida, debemos tener en consideración la noción de inteligencia, término utilizado por Howard Gardner (1995) para explicar su teoría de las inteligencias múltiples, donde la inteligencia es una “capacidad para resolver problemas o para elaborar productos” (p. 25). Este autor sostiene que cada persona posee diferentes inteligencias como puede ser la lingüística, la lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinética, interpersonal o intrapersonal, las cuales tienen el mismo nivel de importancia, aunque como él mismo mantiene, en la sociedad actual se ha puesto mucho más peso en inteligencias como la lógico-matemática o la lingüística dejando a un lado a las demás.

Desde la perspectiva de este estudio, las inteligencias que nos interesan serán la *interpersonal*, al ser la capacidad que permite comprender a los demás individuos, conocer sus perspectivas, cómo se sienten, y cómo se comportan en el entorno social;

y por otro lado, la *intrapersonal*, que consiste en comprenderse a uno mismo, sumergiéndose dentro de sus propios pensamientos para reflexionar y conseguir elaborar una imagen de uno mismo con el fin de ser capaz de actuar de determinada manera en la vida real. La combinación de ambas inteligencias, interpersonal e intrapersonal, resulta ser la predecesora de la llamada inteligencia emocional. Por medio de la misma es posible acceder al conocimiento de los aspectos internos de la propia persona así como de las personas que le rodean, a emociones tanto propias como ajenas, a multiplicidad de sentimientos que tienen lugar en el día a día sabiendo nombrarlos específicamente con el fin de conocer, reflexionar y reconducir la conducta propia así como saber comportarse socialmente siendo individuos con un alto nivel de empatía (Gardner, 1995).

Realmente, el concepto de inteligencia emocional tiene su origen en el estudio de Salovey y Mayer (1990), en el que se combina tanto la inteligencia social, como la intrapersonal de Gardner (1987). En este estudio se tienen en cuenta tres factores que determinarán la inteligencia emocional de las personas: la *capacidad para expresar* tanto verbalmente como gestualmente las emociones propias, la *habilidad para detectar* las emociones en las demás personas tanto si las expresan de forma verbal como gestual, y la competencia de *ejercer un control* tanto en las emociones propias, como en las ajenas. Además, una persona que desarrolle un alto nivel de inteligencia emocional según este estudio, será capaz de resolver problemas que le surjan en su vida diaria enfrentándose a ellos de forma positiva, contemplando siempre sus múltiples formas de resolución empleando el pensamiento creativo. De esta manera, cuando surge una cuestión de gran problemática en la mente de personas con alto nivel de inteligencia emocional, consiguen lidiar con ella adoptando una conducta adecuada en cualquier situación social impidiendo que les afecte a su rendimiento y capacidad para percibir otros tipos de estímulos. Si bien, cuando una situación puede resultarles estresante, tratan de cambiar de percepción con el fin de sentirse más fuertes y disuadir la ansiedad que les pueda provocar. Por el contrario, las personas que presentan carencias en el desarrollo de su inteligencia emocional, muestran dificultades en el reconocimiento de las emociones en los demás así como en las relaciones de carácter social, lo que hace que su autoestima sea muy baja, por lo que

difícilmente pueden llegar a sentirse del todo llenos a pesar de que consigan las metas que se proponen. Por último, tal y como Salovey y Mayer (1990) manifiestan, la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con la personalidad de cada individuo, pudiendo variar significativamente dependiendo del nivel de desarrollo de un solo factor, como pueden ser por ejemplo las relaciones sociales con el círculo de amigos más cercano, o con el familiar.

Daniel Goleman (1996), por su parte, se encargó de divulgar las ideas expuestas en ese estudio, dando lugar a su expansión a la sociedad de los 90, la que tuvo en cuenta el desarrollo de este tipo de competencia sobre todo a nivel educativo y escolar. A este respecto, Goleman, se centró en cinco factores que definían la inteligencia emocional: Conocer lo que uno mismo siente, ser capaz de controlar esos sentimientos, tener capacidad de motivación, reconocer lo que sienten los demás, y mantener relaciones de empatía con las demás personas. Así pues, con la revolución allegada de la mano de Goleman, entre otros autores, comienza a tenerse cada vez más en cuenta la educación emocional.

4. LA MÚSICA Y LAS EMOCIONES

4.1. Relación música y emociones

La música y las emociones están unidas por estrechos vínculos. De acuerdo con De Rueda y López (2013), a la música se le asignan dos finalidades: por un lado, la comunicación de estados internos e ideas, y por el otro, la habilidad de despertar emociones.

En principio, la música es considerada como un lenguaje cuyo fin es manifestar, desenterrar y fortalecer emociones tanto colectivas como individuales. La música, desde sus inicios en las primeras poblaciones humanas, se ha contemplado como un elemento del que subyacen elementos de gran significación emocional. Por ello, se considera que la gran variedad de formas, géneros, estilos, etc. que existen y han existido se corresponden a la diversidad de emociones que los seres humanos han podido sentir y plasmar a lo largo de su existencia (Arias, 2007).

Asimismo, de acuerdo con Langer (1957), de la misma forma que las palabras consiguen llevarnos a entender descripciones de hechos en los que no hemos participado o lugares que no hemos visitado, la música es capaz de hacernos sentir diferentes emociones o estados de ánimo que nunca hemos experimentado. Sin embargo, no resulta oportuno comparar específicamente el lenguaje con la música, ya que esta última se transmite de una manera bastante diferente. En ella intervienen muchos más elementos que en el lenguaje común, del mismo modo que su procesamiento es independiente al del lenguaje (Arias, 2007).

La música se considera un lenguaje universal además de un arte. Resulta ser un medio de expresión que carece de barreras y que se establece en lo más profundo de cada uno. Con ella es posible comunicar emociones y estados anímicos, captados gracias a nuestra percepción auditiva, sensorial e intelectual, que logran traernos a la mente símbolos o imágenes que relacionamos con aquello que estamos escuchando (Lacárcel, 2003). Las personas somos capaces de experimentar diferentes sentimientos cuando escuchamos diversas obras. Swanwick (1991), considera conveniente diferenciar el carácter de una pieza musical concreta y lo que la persona siente al escucharla, puesto que la música como arte que es, es subjetivo y requiere siempre de la interpretación personal de cada uno. Diferentes personas pueden afirmar que una pieza significa diferentes cosas, esto ocurre porque todos tendemos a incorporar este arte a nuestras vivencias y experiencias, y con ello a todas las emociones sentidas. De esta manera, sabemos que es posible utilizar la música para reflexionar sobre todas aquellas vivencias personales con el fin de reajustar nuestro propio equilibrio emocional (Langer, 1957).

La escucha de ciertas piezas musicales puede provocar en nosotros reacciones no solo emocionales sino también fisiológicas (Pellitteri, 2009; Ocaña, 2014). Este tipo de reacciones tienen lugar cuando se asocian recuerdos o imágenes de manera automática. Estos cambios fisiológicos afectan al ritmo cardíaco, la respiración, la relajación o excitación del organismo, e incluso a veces el vello se nos eriza al escuchar una obra musical. Si bien, según Langer (1957), este tipo de reacciones ocurren mientras el estímulo musical dura.

Swanwick (1991) llega a la conclusión de que cuando las personas escuchamos música no lo hacemos con el fin de detectar en las piezas sus elementos sonoros, ni tampoco para admirar únicamente al músico que las interpreta. El gusto por la música reside en todas esas emociones que nos suscita así como la expresividad que nos transmite, siempre y cuando la obra tenga una coherencia y sea interesante. En este sentido, los intérpretes son los que consiguen que el oyente mantenga su atención en la obra y se empape de los sentimientos que esboza en cada frase melódica (Langer, 1957).

Son muchas las relaciones que se establecen entre la música y las emociones. En este sentido, es posible establecer una comparación entre algunas cualidades de la música y los sentimientos en sí mismos. A continuación, presentamos las relaciones que existen según Pellitteri (2009), entre las cualidades de la música y las emociones.

- **Intensidad**

La música y las emociones comparten la característica de la intensidad ya que ambas pueden ser descritas por ese término. La *intensidad musical* es una cualidad del sonido que se refiere a todos aquellos elementos que dan intensidad al sonido, es decir, haciéndola sonar más fuerte o más suave (*forte* o *piano*). Los acentos, el tipo de compás, el ritmo, la sincopación, el uso de algunas dinámicas entre otros recursos hacen que se pueda percibir (Ocaña, 2014). Si bien, la *intensidad emocional* se relaciona con la cantidad de hormonas que nuestro organismo sintetiza en función del estímulo al que se expone.

- **Dinámicas**

Las dinámicas, están relacionadas con la intensidad, pero van un paso más allá. La música atraviesa una dimensión temporal con frases melódicas que van creciendo y decreciendo. Este proceso musical dinámico va de la mano con las variaciones de intensidad de los estados emocionales, que siempre varían según las sensaciones experimentadas. Según Langer (1957), las dinámicas de la música se utilizan para describir las fluctuaciones de la mente. Los términos *crescendo*, *diminuendo*, *acelerando* o *ritardando* de la música se identifican con

esas variaciones mentales, que pueden expresarse mediante conductas externas como gestos o actitudes.

- **Energía**

Este concepto también presenta similitud con el de intensidad. Sin embargo, este añade un rasgo más: la motivación. La música y las emociones tienen la capacidad de poner en movimiento a las personas. Podemos decir que existe una música más optimista cuyo efecto se refleja en el incremento de motivación de las personas tanto motriz como psicológicamente. Sin embargo, la música menos optimista transmitirá emociones de baja energía en las que las acciones motrices y psicológicas de las personas serán bastante más reducidas. De acuerdo con el estudio realizado por Flores-Gutiérrez y Díaz (2009), la música es capaz de transmitir sensaciones que pueden ser vinculadas a términos o adjetivos asociados a la energía que experimentan esas personas al escuchar un fragmento de una pieza. La tranquilidad o el agotamiento serían términos que definen bajos niveles de energía, mientras que el entusiasmo y la alegría demuestran valores de energía más altos.

- **Tensión**

En música, siempre existe una tensión armónica que resulta disonante y necesita moverse en dirección a la tónica de la tonalidad principal para alcanzar su equilibrio. Por otro lado, las tensiones emocionales que surgen en ciertos conflictos sociales u otras situaciones, también tienden a buscar un desenlace que aporte un mayor grado de estabilidad emocional.

- **Color**

El color, aunque se utiliza en mayor medida para definir elementos de naturaleza visual, también sirve para conceptualizar ciertos sonidos e incluso emociones. El color de la música se refiere a un conjunto de características (como timbre, textura, etc.) que definen el carácter de la música y que le dan un “color” especial. En el plano emocional, el color puede definir ciertos estados anímicos: el azul se relaciona con la tristeza, el negro con la negatividad, el blanco con la paz, el verde con la esperanza, etc. La música es

capaz de plasmar esos colores y sentimientos. Estudios como el de Payri (2014), muestran que la música y el color tienen una relación muy íntima. Las personas que se han sometido a este estudio relacionan cierto tipo de características sonoras con los colores. Por ejemplo, cuando escuchan una obra grave la comparan con colores oscuros, mientras que si escuchan una pieza con sonidos más agudos la identifican con un color más claro. Así, los colores se relacionan a su vez con sentimientos y emociones, por lo que la totalidad de colores, música y emociones van en paralelo.



Figura 2. Relación música y emociones según Pellitteri (2009).

Las emociones estéticas tienen un enorme valor educativo y una gran implicación en la educación no solo emocional, sino artística (Bisquerra, 2000). Aprender a denominar lo que estamos sintiendo, es decir, a manejar las emociones por medio de la música, es importante para desarrollarnos emocionalmente a la vez que fomentamos el aprendizaje de la música. Todas estas relaciones que se establecen entre la música y las emociones se pueden aprovechar como recursos de aplicación en la enseñanza. De esta manera, a continuación consideramos relevante comentar cómo se podría aplicar y fomentar en la escuela este aprendizaje músico-emocional.

4.2. La educación musical y el desarrollo emocional

Principalmente, la educación musical conlleva un proceso de aprendizaje cuyas metas son el desarrollo de capacidades y habilidades directamente relacionadas con la

música. No obstante, es necesario destacar que aunque el objetivo de este área es el aprendizaje de destrezas musicales, practicarla tiene un trasfondo integral que comprende otras finalidades.

Como ya hemos visto anteriormente, la práctica musical en la escuela favorece no solo la formación intelectual, la física o la social, sino que una de sus más importantes aportaciones es la formación emocional. De este modo, al alumnado se le concibe desde un punto de vista íntegro, donde tanto cuerpo, mente como emoción se contemplan de forma conjunta. Este tipo de prácticas permitirán desarrollar la introspección accediendo al conocimiento del propio mundo interior, así como ayudarán a comprender y a comunicarse con las personas con las que convivimos.

Desde este punto de vista, la realización de actividades musicales tendrá la capacidad de brindar el equilibrio necesario que permita disfrutar de una vida llena de bienestar (Lacárcel, 2003), puesto que “a través de la educación artística, podemos reconocer, ordenar y exteriorizar nuestros conflictos o sentimientos, y resolver así la “dificultad sensitiva” (Swanwick, 1991, p. 42). En general, la práctica y escucha musical pueden tener según Arias (2007), resultados beneficiosos para nuestras emociones e incluso terapéuticos.

4.3. Actividades musicales orientadas al desarrollo emocional

Las actividades musicales que se llevarán a cabo en el aula y que motivarán la consecución de destrezas y habilidades comentadas se pueden clasificar fundamentalmente en dos tipos bien definidos: hacer música y escuchar música (Pellitteri, 2009; Elliot, 1997; Aguirre de Mena y de Mena, 1992). De acuerdo con Lacárcel (2003), tanto la escucha de música como la interpretación musical, sirven como herramienta de desarrollo creativo, analítico y emocional.

Hasta hace unos meses las actividades que se llevaban a cabo en el aula de educación musical se organizaban de acuerdo con el marco legislativo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), la que la articulaba en dos grandes bloques: de *expresión y percepción musical*. El bloque de expresión comprendía la *interpretación y creación musical*, en el que las actividades que se realizaban estaban relacionadas con el uso de instrumentos, la utilización de la voz cantada y del cuerpo como medio expresivo. Por

otro lado, en el bloque de percepción se tenía en cuenta la *escucha*, es decir, todas aquellas actividades que comprendían la apreciación de diferentes piezas desde planos diversos, así como la relajación entre otras muchas.

Actualmente, con la entrada en vigor de la LOMCE, las actividades se organizan en tres diferentes bloques: *escucha*, *desarrollo de habilidades para la interpretación musical* y *desarrollo de capacidades expresivas y creativas y práctica de la danza*.

No obstante, teniendo en cuenta la distribución de bloques tanto de la LOE como de la LOMCE, el próximo apartado seguirá el siguiente esquema:

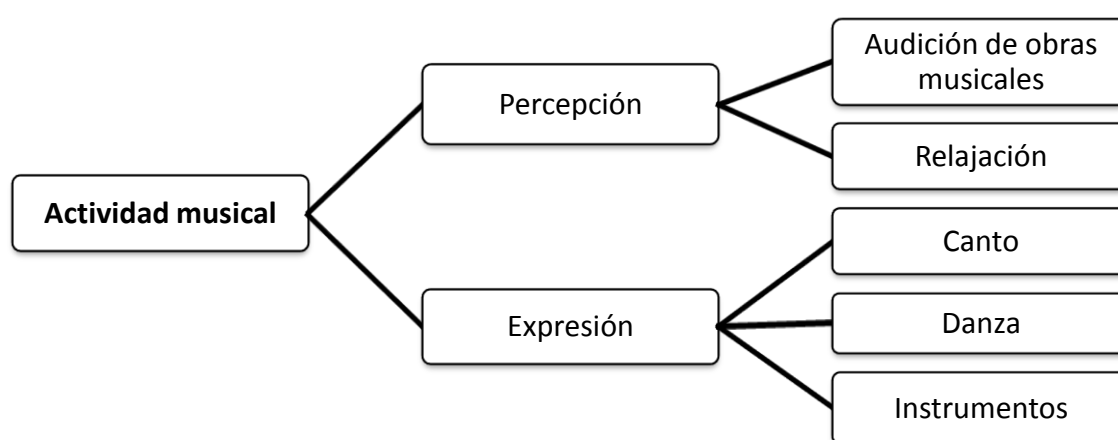


Figura 3. Distribución organizativa de la actividad musical en el presente trabajo basada en la LOE y en la LOMCE.

4.3.1. La audición de obras musicales

Los sentidos nos permiten recibir datos, y cuando esos datos llegan a nosotros y son interpretados, lo entendemos como un proceso denominado percepción. En la percepción auditiva intervienen factores tanto anatómicos, como la función del pabellón auditivo cuyo papel es recoger el sonido, y psicológicos, que nos permiten interpretar los datos (Pascual, 2010; Aguirre de Mena y de Mena, 1992).

En el aula de música se aprende a utilizar la percepción musical mediante la educación auditiva. El punto de partida de este aprendizaje comienza cuando las personas se exponen a sonidos y actividades musicales como la danza, el canto, la interpretación instrumental, etc. De esta manera, resulta necesario que se cuente con experiencias

musicales previas para trabajar propiamente la audición activa de la música (Tafari, 2006 ; Sanuy, 1994; Frega, 1996).

Comprender el sentido de la música es complicado para los niños, por eso se necesita que progresivamente se vayan sometiendo a una escucha más reiterada de diferentes piezas. De esta manera irán descubriendo cada vez con más precisión las características generales de la música (Lacárcel, 1992).

De acuerdo con Delalande (2013), para que la música sea escuchada de forma activa por el alumnado es necesario un mínimo de atención por parte de este. Esta atención se conseguirá siempre y cuando el niño sienta la necesidad de satisfacer sus curiosidades. En este sentido, es importante tener en cuenta sus aspectos emocionales así como sus características psicoevolutivas, que nos indicarán cuales son las piezas más adecuadas para trabajar la escucha.

Escuchar piezas musicales estimula que los niños experimenten diversas reacciones, la mayoría de ellas están relacionadas con las emociones. Al practicar la escucha musical estamos incidiendo también en una educación emocional y psicológica, aprendiendo nuevas conductas que implican atención, concentración y respeto (Lacárcel, 1992; 2003).

Tal y como establecen Dalcroze y Willems en las bases de sus respectivas pedagogías, la percepción y expresión musical, y por tanto, el sentido emocional, son imprescindibles en el aprendizaje y práctica musical así como en el desarrollo integral de la persona. Por ello, se trabajan estos aspectos desde edades muy tempranas (Lago y González, 2012). La educación del oído musical, en este sentido, cobra gran importancia en cuanto a que debemos instruirlo, como propone Willems (2002), en función de lo *sensorial*, siendo un factor imprescindible para sentir la música, también en función de lo *mental*, relativo a la inteligencia auditiva y con lo que tenemos más conciencia de los elementos sonoros en la armonía musical, y por último, en función de lo *afectivo*, ya que sin sensibilidad es imposible apreciar el arte (Ocaña, 2014).

La audición musical durante el período de escolarización estimula el desarrollo progresivo de las emociones, de tal forma que evoca a situaciones que se han vivido y que provocan en nosotros diferentes estados de ánimo, ya sea tristeza, alegría, miedo,

confusión, etc. De acuerdo con Pelinski (2005), las experiencias vividas son las que dan pleno sentido a nuestra percepción de la música. Esto hace que aprendamos a entendernos a nosotros mismos, construyendo nuestra personalidad, y a su vez a los demás, interpretando las distintas reacciones y emociones que expresan. Con ello, desarrollamos nuestra empatía y a la vez diferentes capacidades como son las cognitivas, y habilidades sociales (Touriñán, 2010).

“A la edad de cinco o seis años, la mayoría de niños han adquirido un conocimiento incipiente de cómo crear y comprender (...) piezas musicales” (Gardner, 1995, p. 181), por lo tanto, es necesario empezar desde la escuela a dar cuenta de las emociones que contiene una pieza con el fin de desarrollar no solo la sensibilidad, sino su inteligencia intrapersonal. Aproximadamente, las emociones y valoraciones personales realizadas subjetivamente sobre una pieza musical comienzan a desarrollarse a partir de los 10 años, alcanzando su punto álgido de los 15 años en adelante, como se establece en la espiral de Swanwick (Vilar, 2004).

Mediante la apreciación de obras musicales, los niños serán capaces de interpretar desde su experiencia y perspectiva la expresividad de la obra, como propone Copland (1955) en la escucha del plano expresivo de la música. En el aula se suele practicar este tipo de escucha ya que resulta muy motivante para el alumnado trabajar con música descriptiva. Así, los niños serán capaces de sentir de primera mano las sensaciones que le transmite la música para vincularlas con sus pensamientos y emociones.

Además, mediante la audición activa y la discriminación de la dinámica o matices de diferentes piezas u obras, podemos llegar a entender el sentido que estas tienen, llegando al conocimiento interpretativo del carácter emocional de la música (Hernández et al., 2011). Podemos entender la dinámica de una obra como el camino que recorre durante un intervalo temporal, y compararlo con nuestra propia experiencia: el transcurso de una obra con el transcurso de experiencias vividas. Dalcroze considera todo esto de gran importancia, por ello “trabaja la musicalidad a través de los matices (...) consiguiendo que los niños interioricen mucho más lo que aprenden y de una forma muy musical” (Lago y González, 2012, p. 99).

4.3.2. La relajación

Como es normal, todas las personas sentimos que la sociedad en la que vivimos se desarrolla a un ritmo exageradamente acelerado. Esto causa en nosotros un exceso de actividad que sin darnos cuenta provoca daños en nuestro bienestar físico y mental. De acuerdo con Gómez (2013) y Nieto (2006), este hecho hace que necesitemos aprender a controlar la exaltación a la que estamos expuestos día a día, y proponen la relajación como método para aliviar ese estrés.

A nivel educativo sus beneficios son aun más relevantes, pues favorece fundamentalmente el desarrollo psicomotor de los niños al reducir tanto la tensión de los músculos como la psíquica. Sin embargo, lo que más importancia tiene al trabajar la relajación en el aula es que los niños adquieren una conciencia de su propio cuerpo y son capaces de distribuir sus energías y no solo de reducir, sino de llegar a ser capaces de controlar las tensiones tanto musculares como mentales (Gómez, 2013).

Como vemos, en la relajación no solamente se tiene en cuenta el tono muscular, sino que uno de los aspectos más importantes que se trabajan es la distensión mental, por la que se puede llegar a alcanzar un equilibrio emocional y por lo tanto un bienestar. Existen diferentes técnicas de relajación que permiten obtener diversas distensiones: por músculos, por grupos musculares, o incluso de todo el cuerpo (Nadeau, 2001). De acuerdo con Nieto (2006), la relajación surte efecto cuanto más profunda es, es decir, una relajación eficaz no solamente se centrará en la distensión muscular, sino que tendrá muy en cuenta el mundo interior de la persona, todas sus emociones y sentimientos.

Este tipo de actividad resulta una herramienta realmente eficaz para alcanzar un equilibrio íntegro. Los niños consiguen mediante estos métodos atenuar su estrés tanto mental como corporal. Permite a su vez desarrollar una mejor atención, concentración, y memoria, así como fomenta la participación y la receptividad. A nivel emocional proporciona seguridad en uno mismo, motivación, y en general es un buen instrumento para que la calidad del aprendizaje sea óptimo. La relajación encauza y adapta la energía del alumnado produciendo de este modo una sensación de bienestar total (Nadeau, 2001). “La relajación (...) previene, alivia, causa bienestar, serena, permite controlar el cuerpo y la mente, mejora la circulación sanguínea y la

respiración, y un largo etcétera más, por tanto, mejora la calidad de vida y fortalece la salud” (Nieto, 2006, p. 5).

La relajación es una técnica muy útil en la enseñanza musical pues se contempla como imprescindible a la hora de llevar a cabo actividades musicales como pueden ser el canto, la danza o la interpretación con instrumentos. Es el punto de partida de la actividad musical. Gracias a ella se dispone de unas condiciones tanto físicas como mentales idóneas para que sea posible llevar a cabo los ejercicios que se proponen en el aula de música de una manera agradable y productiva (Aguirre de Mena y de Mena, 1992).

La manera de llevar a cabo este tipo de actividades es diversa. En este estudio se contempla la relajación como actividad enlazada con la música. La utilización de la música en este tipo de actividades es básica. Si bien, según López (2007, p. 134), se tendrán en cuenta varios aspectos a la hora de aplicarlo en el aula:

- El objetivo del ejercicio dependerá del tipo de música que se escoja para realizarlo.
- La música que se seleccione tiene que propiciar la relajación y no las distracciones.
- Es preferible utilizar piezas que dispongan de una melodía clara en vez de utilizar obras con gran complejidad armónica así como música que contenga letra cantada.
- La tesitura de la música escogida no debe ser ni muy aguda ni muy grave.
- La elección debe basarse en piezas que sean interpretadas por instrumentos en acústico. La música electrónica no suele favorecer la relajación.
- Es preciso respetar el gusto de nuestro alumnado, ya que a ellos puede resultarles relajante una obra que nosotros no percibamos como tal.

La música que se llegue a reproducir en estos ejercicios ayudará a llevar a cabo un proceso de introspección y autoconocimiento. Esto se producirá gracias a las emociones que la música suscita en todos nosotros por medio de los elementos y parámetros que la componen. Aunque la escucha de la música se realice de manera pasiva y con un fin diferente al aprendizaje musical, resulta ser un medio que

favorecerá su posterior práctica. “Sólo tenemos que observar que al escuchar una audición adecuada para alcanzar un estado de relajación, el estado de ansiedad, la curva respiratoria y la frecuencia cardíaca descienden significativamente” (Lacárcel, 2003, p. 223).

La relajación se suele relacionar con el mundo emocional y la expresión artística. Uno de los métodos más famosos de relajación es el Método Jacobson por el que se toma conciencia del tono corporal mediante el trabajo de la tensión y distensión de diferentes músculos y articulaciones (Pascual, 2010). Este ejercicio resulta muy útil en el aula de música puesto que en la actividad musical toman parte muchos de ellos. El canto, la danza o la interpretación instrumental requieren del cuidado de estos músculos (Aguirre de Mena y de Mena, 1992).

Según Gómez (2013), en la actualidad la relajación es algo que debería de trabajarse en la escuela. Sin embargo, no tiene el estatus que debiera, por ello es necesario que se le dé la importancia que realmente posee en el ámbito educativo.

4.3.3. El canto

El canto es el elemento musical más primitivo que el ser humano posee desde sus primeros días de vida. Históricamente la voz se considera también el primero de los instrumentos musicales por el que nuestros antepasados eran capaces de expresar sus necesidades y comunicarse con sus iguales. De esta comunicación oral deviene el canto, es decir, la utilización de la voz para transmitir otro tipo de acontecimientos significativos para los grupos humanos, combinando las palabras con diferentes sonidos y expresiones musicales (Aguirre de Mena y de Mena, 1992).

La práctica del canto concierne únicamente la posesión de voz. Por ello, se considera que esta actividad puede llevarla a cabo cualquier persona que sea capaz de producir sonidos por medio de su aparato fonador (Hernández, 2010). “Por medio de la voz manifestamos sentimientos, estados de ánimo y no olvidemos que es el medio de comunicación más rico que poseemos, a la vez que el instrumento musical más antiguo, perfecto y asequible de que disponemos.” (Lacárcel, 2003, p. 225).

El desarrollo de la voz es realmente importante en nuestro crecimiento, pues está vinculado a infinidad de procesos tanto fisiológicos como psicológicos. La iniciación al

canto desde edades tempranas favorece el control del aparato respiratorio, y proporciona grandes beneficios motores y verbales previniendo de esta manera molestias o dolencias que puedan afectar a la voz. No obstante, lo que más nos interesa de sus ventajas es que favorece el desarrollo de la afectividad, pues su aprendizaje conlleva la comprensión de valores y proporciona una gran experiencia emocional (Subirats, 2014).

Teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del niño, sabemos que la edad idónea para comenzar a cantar es la etapa infantil (de los 3 a los 6 años), ya que su aparato fonador se encuentra en un periodo de maduración y es necesario aprovechar este hecho para que los niños aprendan a usarlo correctamente (Hernández, 2010). Sin embargo, conforme vayan creciendo, además de tener en cuenta los diversos factores que se ponen en juego a la hora de cantar, ya sea la respiración, el correcto uso del diafragma, la impostación de la voz, etc. tendrán en cuenta otra serie de elementos como es la expresión de la voz cantada.

En este sentido, el canto funciona como medio para expresarse de forma íntima. Todos los niños pueden y deben participar en el canto desde este punto de vista, ya que podrán disfrutar de los beneficios de la expresión de sus emociones mediante las canciones: “cantar supone un acto afectivo y de expresión de estados de ánimo (alegre, triste, jocoso, etc.), implicaciones grupales, lúdicas y afectivas” (Pascual, 2010, p. 245).

En cualquier situación en la que la voz es empleada para comunicarnos es posible apreciar diferentes parámetros que indican diversas finalidades comunicativas. De acuerdo con Bunch (2009), a veces en esas intervenciones comunicativas, se observan muestras de nuestro estado anímico. Algunos de estos parámetros variables pueden ser la intensidad con la que hablamos, el tono que empleamos o la velocidad a la que transmitimos nuestro mensaje. Tanto el tono, la intensidad o la rapidez con la que nos comuniquemos, son factores capaces de revelar nuestras emociones, e incluso también nuestra personalidad. De esta manera, se considera enormemente relevante que la voz se eduque de forma adecuada, y una manera de hacerlo será mediante el canto (Lacárcel, 2003).

Siguiendo a Bunch (2009), el tema de las emociones y su expresión mediante el canto ha sido ignorado u omitido puesto que resulta muy complicado cuantificar los resultados. Asimismo, Juslin y Laukka (2003), afirman que explicar la capacidad que tiene el canto de transmitir emociones es muy difícil. Sin embargo, como solución a esta vicisitud plantean que de la misma manera que la música es capaz de evocar emociones, el canto permite que las transmitamos de forma oral. De esta manera, emociones y canto se aúnan en un único sentido.

El canto es “uno de los medios de expresión más completo y máximo de la actividad musical”, puesto que tiene la capacidad de producir que las personas se descubran a sí mismas. Esta actividad proporciona grandes energías que despiertan nuestro movimiento físico y nuestras emociones favoreciendo la experimentación de todo tipo de sentimientos que en su fin último propiciarán una autoafirmación y gran satisfacción sobre uno mismo. En general, se trata de un lenguaje expresivo capaz de cambiar los estados de ánimo de las personas (Lacárcel, 2003, p. 225).

Dentro del contexto escolar, el canto tiene mucha repercusión puesto que las canciones pueden ser siempre incluidas en cualquier tipo de actividad y su práctica resulta muy motivadora para los niños. Asimismo, el trabajo con canciones puede despertar en ellos su interés por el arte y el gusto por la música (Sanuy, 1994).

Por medio del canto es posible trabajar todos los elementos de la música: el ritmo, la melodía, forma, carácter...etc., incluso si se trabaja con conjuntos corales se llega a la noción de armonía. Por medio del trabajo de cada uno de estos elementos de la música y parámetros del sonido es posible educar las emociones. A su vez, la práctica de este tipo de ejercicios favorece la integración del alumno en el grupo y su socialización. De este modo, el canto proporciona el desarrollo de la autoestima siempre y cuando las actividades sean acordes a las necesidades psicoevolutivas del alumnado y se lleven a cabo de una manera motivante y lúdica (Hernández, 2010).

4.3.4. La danza

La danza resulta ser uno de los métodos más recomendables para aprender y ser conscientes de que existen diferentes parámetros del sonido y elementos musicales en cada obra que escuchamos. Principalmente es un medio de expresión, aunque

también la percepción toma gran importancia en la realización de este tipo de actividades.

El movimiento basado en la música es un medio expresivo con el que se trata de manifestar el mundo interior de cada uno con respecto a las piezas que se escuchan. De esta manera, por medio de movimientos, posturas o gestos, se transmiten sentimientos que probablemente no serían muy fáciles de describir con palabras (Swanwick, 1991). Esta manera de interpretar la música desde la subjetividad de cada uno, ofrece diversas posibilidades de movimiento corporal combinándolo con la dimensión espacial y la temporalidad. Se trata de interpretar lo que la música nos hace sentir a través del lenguaje corporal por el que la mente consigue liberar sus pensamientos, lo que llevará en última instancia a alcanzar un bienestar personal. Por todo ello, De Rueda y López (2013) considera que la danza es un buen método para trabajar el desarrollo de las habilidades emocionales.

En la escuela, la danza se trabaja por medio de diferentes metodologías. Uno de los autores más destacables que promueve un método basado en el movimiento y las emociones es Jaques Dalcroze.

El ritmo para Dalcroze es un elemento musical idóneo para trabajar la danza y el movimiento en general. Su metodología se fundamenta principalmente en *sentir* el ritmo de la música, interiorizarlo e interpretarlo mediante el movimiento. Además, no solamente se trata de reproducir el ritmo en sí, sino que lo que se trata de mostrar es la expresión de la música, es decir, todos aquellos aspectos expresivos que la música contiene, tales como acentos, ligados, fraseos, dinámicas o matices, a través del movimiento del cuerpo (Jorquera, 2004).

El ritmo, como dinámica que es, depende totalmente del movimiento y encuentra su prototipo más próximo en nuestro sistema muscular. Todos los matices del tiempo *-allegro, andante, accelerando, ritenuto-* y todos los matices de la energía *-forte, piano, crescendo, diminuendo-* se pueden “realizar” en nuestro cuerpo, y la agudeza de nuestro sentimiento musical dependerá de nuestras sensaciones corporales (Jaques-Dalcroze, 1921, p. 81) citado en Swanwick (1991, p. 33).

La propuesta de Dalcroze, como ya venimos diciendo, se centra en el desarrollo musical, corporal, y emocional del niño. Esta metodología invita especialmente al conocimiento de uno mismo, puesto que mediante las actividades que se proponen es posible expresar las sensaciones que la música produce, algo que el autor de este método destaca con gran ímpetu a la hora de plantearlo ya que todo desarrollo musical requiere tanto de aptitudes cognitivas como emocionales (González, 2013).

La música, según Lacárcel (2003), afecta directamente al mundo interior de las personas y favorece que se generen respuestas motrices llegando a crear atmósferas de convivencia agradable y sentimientos positivos. De acuerdo con Jorquera (2004), si este tipo de actividades se llevan a cabo en el aula, desencadenan gran motivación en el alumnado produciéndose una mayor atención a los elementos musicales, y se propicia un clima de concentración además de favorecer un agradable clima social y creativo.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo emocional con este tipo de ejercicios puede llevarse a cabo tanto a nivel individual como colectivo, haciendo aprecio no solamente a uno mismo, sino también a los compañeros que nos acompañan en el aula. La práctica de ejercicios en los que interviene la danza favorece el desarrollo de las habilidades sociales, que forman también parte del desarrollo emocional de la persona. Esto proporciona que los niños refuercen su auto-concepto y autoestima al mismo tiempo que respetan los espacios e interacciones con los demás compañeros (De Rueda y López, 2013).

Por su parte, Bermell (2003, p.415), propone seguir la siguiente serie de fases para llevar a cabo actividades musicales relativas al movimiento y las emociones:

- 1º. Vivenciar las propias experiencias musicales ante el aprendizaje.
- 2º. Descubrir las distintas reacciones y vivencias que la música provoca en sí mismos.
- 3º. Utilizar y reconocer este aprendizaje como estrategia educativa para el alumno.
- 4º Utilizar ese aprendizaje como un medio de comunicación/expresión entre el educador y el niño, entre el niño

y el grupo, potenciando así el feedback o la retroalimentación.

5º. El valor afectivo que se estimula ante un trabajo en equipo, y permite desarrollar la sensibilidad e incrementar la atención y el autoconcepto, por lo que la experiencia con la música-movimiento, contribuye a un orden progresivo en el cerebro, debido al paso progresivo de las tareas a ejecutar.

Figura 4. Fases de integración música-movimiento-emociones (Bermell, 2003, p. 415).

Está claro que la danza como actividad musical, contribuye a la canalización de las emociones pues necesita del control voluntario de todo tipo de movimientos. Esta se adapta a diversidad de personalidades, generando en las más activas una inhibición de impulsos y en las más calmadas un aumento adecuado de sus energías. En definitiva, su práctica permite exteriorizar nuestros sentimientos con el propio cuerpo: “danzar es una forma de sentir y existir, es expresar (...) la manera de ser y sentir de cada uno de nosotros; expresa la vida y es un medio para salir de sí mismo” (Lacárcel, 2003, p. 224).

4.3.5. *Los instrumentos*

Los instrumentos han sido creados por los seres humanos desde el inicio de los tiempos cumpliendo funciones de comunicación (Marco, 2008). El hecho de tener en nuestras manos un instrumento musical, nos ofrece en primera instancia la oportunidad de emitir sonidos. Si bien, la finalidad que se le otorga a los instrumentos musicales va más allá de lo meramente funcional. Desde el primer contacto con el instrumento es posible descubrir que con él, al igual que con las palabras, se pueden construir y transmitir mensajes. Además, el hecho de utilizar un instrumento como medio para comunicarse genera gran satisfacción puesto que el instrumento comienza a ser parte de nosotros y necesita de nuestra manipulación directa para transmitir la sucesión de sonidos coherentes deseados (Delalande, 2013).

En la escuela, la práctica instrumental es un contenido de gran relevancia ya que permite adquirir destrezas tanto individuales como grupales. La interpretación instrumental resulta ser una actividad en la que no solo se trata de tocar un instrumento musical, sino que es también una práctica en la que entran en juego

habilidades perceptivas, destrezas psicomotoras y experiencias sociales. Principalmente, su práctica contribuye al aprendizaje de la grafía musical convencional, las habilidades motrices y la comprensión de los parámetros del sonido y elementos musicales (Laucirica, 2014). No obstante, no debemos olvidar que en su práctica es primordial su función de desarrollo del equilibrio emocional, ya que a través de ellos se favorece la expresión del mundo interior del alumnado (Sanuy, 1994), y por la que será posible adquirir valores y fomentar la educación afectiva.

Uno de los pedagogos más destacados por la utilización de los instrumentos como vía de expresión musical fue Carl Orff. Su método de aprendizaje musical para niños está dotado de propuestas pedagógicas para estimular su evolución natural musical y desarrollar su sentido rítmico, la improvisación de sonidos y movimientos como una forma de expresión personal. Esta metodología se expresa con los términos “*Palabra, música y movimiento*” ya que da gran importancia al lenguaje, sonido y movimiento a través del ritmo, la melodía, armonía y timbre. Para llevarla a cabo se utiliza el propio cuerpo y el *instrumentarium Orff*, un material muy aceptado y difundido por toda Europa y que se usa en la mayoría de centros educativos de nuestro país (Díaz y Giráldez, 2007).

En general, según Pascual (2010), se puede decir que su propuesta educativa se caracteriza por:

- Utilizar la *percusión corporal* descubriendo las posibilidades sonoras del cuerpo.
- Participar en *orquestas escolares*.
- Servirse del Instrumentarium Orff.
- Priorizar el *ritmo* teniendo en cuenta la importancia de la lengua materna al introducir ritmos.

Hoy en día, el aula de música está provista de instrumentos, normalmente todos aquellos pertenecientes al Instrumentarium Orff: pequeña percusión, instrumentos de láminas, instrumentos de viento (generalmente la flauta dulce), y de cuerda. Estos instrumentos se caracterizan por su facilidad a la hora de ser tocados y su gran calidad (Sanuy, 1994; Aguirre de Mena y de Mena, 1992). Pueden aprovecharse para realizar

una amplia variedad de actividades grupales y lo que es más importante, permite que el alumnado participe de forma activa aprendiendo a hacer música (Hernández, 1993).

De acuerdo con Díaz y Giráldez (2007), en el método Orff se le da especial relevancia a la improvisación y a la composición, que resultan herramientas de gran utilidad para desarrollar la creatividad. De este modo, no solamente se aprenderá un repertorio cerrado de obras, sino que se tratará de llegar a algo más personal, la creación de nuevas propuestas. En estas creaciones musicales el alumnado participará emocionalmente teniendo en cuenta aspectos del comportamiento musical como la interpretación, el análisis o la escucha.

Siguiendo a Muñoz y Bonastre (2013), la música está directamente enlazada con las emociones y mediante la interpretación musical instrumental se lograrán transmitir todas esas acepciones emocionales que encerramos en nuestro interior. Sin embargo, es mínima la relevancia que se le otorga a la expresividad musical en las instituciones educativas. Por ello, considera que prestando atención a los elementos expresivos de la interpretación musical se llegaría a favorecer una mejor comunicación emocional. Por tanto, teniendo en cuenta el sólido vínculo que existe entre la música y las emociones desde el comienzo de la interpretación con instrumentos, se lograrán discernir diferentes recursos, elementos musicales, y parámetros del sonido que varían según la técnica utilizada y el movimiento realizado dependiendo de la emoción sentida.

Todos los acentos, las distensiones, las retenciones, etc., de naturaleza gestual son despojadas de su carácter circunstancial y generalizadas hasta representar conductas psicológicas, en las que lo motor y lo afectivo se juntan. Así, detrás de un ataque contundente encontramos la potencia en sí misma, ya sea física o moral, detrás de una pulsación delicada, la delicadeza, detrás de un gesto suave, la suavidad (Delalande, 2013, p. 65).

Siguiendo a Delalande (2013), el intérprete, para conseguir transmitir un mensaje expresivo vinculado con sus estados emocionales recurre a la variación de los parámetros del sonido. Es posible utilizar diferentes combinaciones para transmitir unos estados anímicos u otros. De esta manera, cuando nuestro alumnado se vea

inmerso en el papel de intérprete deberá de tener en cuenta que puede servirse de diversos recursos como los siguientes:

- *Velocidad*, pudiendo tocar más lentamente o más rápidamente según sus estados anímicos.
- *Intensidad*, empleando matices desde *pianísimo*, hasta *fortísimo*.
- *Articulaciones*, como el *staccato*, para destacar cada nota.
- *Silencios*, con el fin de respirar, ya que se trata de un acto comunicativo.

A pesar de la dificultad que pueda plantear esta perspectiva emocional, la meta principal es que nuestro alumnado participe de forma activa y pueda expresarse a través de los instrumentos. En definitiva, la práctica instrumental es una vía para el desarrollo emocional y creativo del alumnado. Por ello, resulta imprescindible que el profesorado de música incluya este tipo de actividades con el fin de que el alumno pueda llegar a desarrollarse integralmente dentro de un contexto musical.

5. RELACIÓN CON LA PRÁCTICA

Con el fin de contrastar lo expuesto en el marco teórico, es necesario desarrollar una visión práctica de acuerdo con el desarrollo de las actividades musicales que se llevan a cabo en el aula de música de un centro educativo de Navarra. Los módulos de prácticas escolares permitieron llevar a cabo ciertos análisis sobre las sesiones que se trabajaban en el aula. Por ello, a continuación, presentamos de manera objetiva lo observado.

5.1. Observación directa en el aula

5.1.1. 1º y 2º de Primaria.

El alumnado de 1º y 2º de Primaria presenta unas características evolutivas que permiten trabajar con más espontaneidad ciertos contenidos musicales. Los niños pertenecientes a estos cursos comienzan a iniciarse a la educación musical y a establecer sus primeros contactos con el lenguaje musical.

La escucha musical se trabaja la mayoría de las veces junto con la danza, fundamentalmente con el movimiento libre con el fin de interiorizar el ritmo de las

piezas propuestas. En otras ocasiones la escucha se trabajaba mediante cuentos musicales, utilizados para familiarizarse con los parámetros del sonido y algunos elementos básicos de la música.

El canto era monofónico en estos dos primeros cursos. Se utilizaba para ello un repertorio de canciones sencillas como las de Disney, además de otra variedad de canciones que versaban sobre temas transversales y multiculturales. Normalmente, el canto se acompañaba con el teclado, o bien, utilizando pistas de audio de discos compactos.

En lo que se refiere a la práctica instrumental, en muchas ocasiones se realizaban ejercicios de percusión corporal utilizando dos o tres niveles corporales (normalmente palmas, pies y rodillas). Mediante esta práctica se reproducían sencillos esquemas rítmicos tanto improvisados como propuestos bien por el libro de texto, o inventados por la maestra. Por otro lado, la utilización de los instrumentos Orff entraba en juego a la hora de trabajar aspectos rítmicos y tímbricos, aunque por lo general se utilizaban también para imitar y reproducir esquemas rítmicos propuestos por la docente.

En general, la mayoría de las actividades que se realizaban tanto en primero como en segundo de Primaria, estaban fuertemente vinculadas a la afectividad y al desarrollo de las emociones dando importancia a lo que siente el alumnado a la hora de escuchar e interpretar con su cuerpo o con su voz lo que le transmite la música o las melodías que perciben y reproducen.

A partir de 3º de Primaria las actividades musicales se llevan a cabo de forma muy estructurada. En general, las actividades llevadas a cabo en los cursos de 3º a 6º se desarrollaban siempre en el mismo orden, adecuado a las pautas que tenía en cuenta la especialista. En primer lugar, siempre se comenzaba interpretando piezas del repertorio para flauta. Tras tocar la flauta, el resto de la sesión se utilizaba un libro de texto en el que se realizaban algunas actividades. Entre ellas se incluían variedad de escuchas musicales, lectura de conceptos teóricos, e interpretación de musicogramas. En ocasiones, también se realizaban actividades del cuaderno de ejercicios relativas a los contenidos teóricos que se habían visto en el libro de texto. Otras veces se

realizaban dictados rítmicos en los que el alumnado debía distinguir y reflejar por escrito las figuras que interpretaba la docente.

5.1.2. 3º de Primaria.

En 3º de Primaria se realizaban actividades de escucha musical desligadas del movimiento, en algunas ocasiones se utilizaban para reconocer ciertos parámetros del sonido, y otras veces se escuchaban canciones que implicaban la concentración del alumno para seguir la letra reflejada en el libro de texto y contestar ciertas preguntas.

El número de actividades en las que se practicaba el canto en este curso disminuía considerablemente comparándolas con 1º y 2º. Al igual que en los cursos anteriores, el canto era también monofónico y se acompañaba con el teclado, pistas de audio de un CD o mediante el ordenador de aula. En algún caso las canciones se acompañaban con una danza por imitación e instrumentos de pequeña percusión como maracas o cascabeles. En otros casos, las canciones únicamente se utilizaron con el fin de realizar un reconocimiento y trabajo previo de cara a su interpretación en un concierto didáctico.

La utilización de la flauta como medio de expresión instrumental era uno de los pilares básicos de la formación musical en este centro. Por lo general se considera que 3º es un buen curso para iniciarse con la flauta dulce, ya que la motricidad del alumnado está suficientemente desarrollada y el alumnado es capaz de coordinar los movimientos necesarios para interpretar piezas sencillas con este instrumento. El repertorio que se interpretaba en este nivel comprendía melodías con dos y tres notas (sol_4 , la_4 , y si_4). A medida que avanzaba el curso se ampliaría el registro de notas musicales.

En lo que se refiere al aprendizaje del lenguaje rítmico-musical, en este nivel era común la realización de dictados rítmicos en compás de $2/4$, que incluían figuras con la duración de un pulso, como la negra, el silencio de negra y las dos corcheas.

En general el factor emocional en este curso va menguando con la aparición de actividades más rígidas y técnicas.

5.1.3. 4º de Primaria.

La escucha musical en este nivel venía propuesta por el libro de texto del que se servían en el centro. Al igual que en el anterior curso, la escucha estaba desligada del movimiento y su función principal era el análisis de aspectos tímbricos, o en general de parámetros del sonido, y elementos musicales de la pieza escuchada.

A partir de 4º el canto desaparecía. Solamente se tenía en cuenta a la hora de preparar una serie de canciones en torno a la asistencia a un concierto didáctico.

Se realizaban algunos ejercicios de danza ajenos al libro de texto normalmente al comienzo o al final de la clase, utilizando diferentes movimientos para designar la forma musical de una canción de manera inconsciente.

Como ya hemos dicho, la interpretación mediante la flauta dulce era la actividad que más tiempo contemplaba junto a la realización de actividades del libro y cuaderno de texto. El repertorio utilizado para trabajar este instrumento eran melodías sencillas con 3 o 4 notas (sol₄, la₄, si₄ y do₅). A medida que avanzaba el curso se ampliaba el aprendizaje de notas con otras piezas musicales.

El trabajo de los dictados rítmicos era también un contenido a evaluar. En este curso se realizaban dictados en compás de 3/4 con figuras como la negra, el silencio de negra y dos corcheas.

De este modo, observamos que a medida que analizamos cursos más avanzados nos vamos alejando de la faceta afectiva del alumnado, que se va trabajando cada vez menos.

5.1.4. 5º y 6º de Primaria.

A partir de 5º curso los contenidos que más relevancia tenían eran la escucha musical, y por otro lado la interpretación musical por medio de la utilización de la flauta dulce. La danza como actividad desaparecía totalmente del mismo modo que el canto.

La interpretación de piezas de flauta era uno de los contenidos que se evaluaban al igual que la realización de dictados rítmicos.

En 5º curso, el repertorio utilizado en flauta ampliaba el conocimiento de posiciones hasta el mi₅. Por otro lado, en 6º curso también se ampliaba el conocimiento de nuevas posiciones como el fa sostenido y el si bemol.

Destacaban a su vez actividades del libro de texto en las que se trabajaban diferentes contenidos como el reconocimiento del timbre de ciertos instrumentos, el reconocimiento de la forma de la música mediante musicogramas y varias lecturas de la historia de algunos compositores relevantes como Mozart y Beethoven.

Estos dos últimos cursos estaban exentos de acepciones emocionales. Únicamente se trabajaban aspectos técnicos y teóricos sobre música.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo observado de primera mano en el aula de música de un colegio de Primaria, podemos extraer varias conclusiones que nos permiten reflexionar sobre la perspectiva emocional que se otorga a las actividades musicales.

Por lo general, la música se trabaja desde un punto de vista emocional únicamente en los primeros cursos de Primaria, en los que las actividades musicales están dotadas de ejercicios con carácter dinámico y de un gran valor afectivo. Sin embargo, a medida que avanzamos de curso, las actividades se vuelven menos prácticas y se tiende a valorar más los aspectos teóricos del aprendizaje musical. Está claro que sin unos conocimientos previos de lenguaje musical y una práctica anterior de ciertos ejercicios musicales, es muy difícil desarrollar actividades que impliquen una mayor complejidad. No obstante, resulta adecuado trabajar contenidos de carácter teórico siempre que posteriormente se lleven a cabo de una manera práctica. Debería de existir por tanto un equilibrio entre la práctica, en la que se tendrían en cuenta los aspectos socio-afectivos del alumnado, y la teoría, en la que las facultades cognitivas son imprescindibles para entender ciertos aspectos musicales.

Hemos podido ver que la relajación es una de las actividades de las que se prescinde en el aula de música en todos los niveles. A pesar de ello, dedicarle un poco de tiempo en cada sesión podría ayudar a mejorar tanto la actitud como la disposición del alumnado hacia las actividades que se propongan posteriormente.

En relación a lo observado, las actividades de percepción auditiva se trabajan en todos los cursos y de diferentes maneras. En los inicios de la etapa de Educación Primaria se apuesta por relacionar la escucha y el movimiento, interpretando con el cuerpo lo que se está percibiendo y sintiendo en ese momento aunque no lleguen a comprenderlo. Por otro lado, en los últimos cursos de Primaria la escucha de obras musicales se centra sobre todo en aspectos más teóricos. El alumnado de estos cursos ya cuenta con unas características cognitivas que le permiten analizar de una forma más profunda la música. A pesar de ello, la percepción de obras musicales se desvincula de la propia persona, por lo que los niños no llegan a interiorizar lo que escuchan, sino a

automatizar una serie de mecanismos que permiten reconocer los aspectos puramente técnicos y teóricos de la música.

El lenguaje corporal es uno de los aspectos que se trabaja mediante la danza en los tres primeros cursos de Educación Primaria. Resulta realmente importante que los niños de estos cursos experimenten sensaciones con el ritmo de la música, consiguiendo interiorizar inconscientemente ciertos elementos y parámetros musicales. Como hemos visto, la danza desaparece en quinto y en sexto de Primaria, periodo en el que más desarrolladas se encuentran tanto las emociones como la motricidad global y fina. Sería interesante trabajar los elementos expresivos de la música mediante la utilización del cuerpo, ya que el alumnado podría alcanzar un nivel de interiorización mayor de estos aspectos musicales a la vez que desarrolla su faceta emocional en un mayor grado.

El canto, al igual que la danza va desapareciendo progresivamente conforme subimos de curso. El repertorio que se trabaja en los primeros niveles se vincula fácilmente con las emociones, pues a través del mismo, los niños son capaces de transmitir mensajes afectivos, ya que en definitiva, el canto es un lenguaje expresivo. Por otra parte, el canto coral (más bien poco utilizado en el aula) se podría usar como herramienta para afianzar lazos sociales y permitir que el contexto de aula goce de un ambiente lleno de emociones positivas.

Por último, la expresión instrumental no se suele enfocar hacia la expresión del mundo interior de cada uno, sino a la interpretación correcta de partituras con un único instrumento: la flauta dulce. De esta manera se utiliza un repertorio cerrado, sin tener en cuenta los estados emocionales del alumnado e ignorando el papel creativo del niño al no practicarse tampoco la improvisación o creación de fragmentos por su parte. Efectivamente, antes de la creación, tienen que haberse contemplado ciertos aspectos teóricos. De esta manera, la educación musical no puede reducirse únicamente a técnica y teoría, sino que requiere de la práctica, que en definitiva, dota al alumnado de energía, imaginación, creatividad y sobre todo de emociones positivas que le motivarán a aprender música y a interesarse por su práctica.

En último término, cabe reflexionar sobre otras cuestiones mencionadas en el presente trabajo.

Es cierto que hay que tener en cuenta los contextos familiares y socio-culturales en los que se desenvuelve el alumnado al que estamos atendiendo. Por ello, siempre hay que adoptar una perspectiva emocional ante cada actividad llevada a cabo en el aula. De esta manera, mediante la música los niños pueden ser capaces de trabajar aspectos afectivos que puedan servirles de gran ayuda para adoptar actitudes positivas ante la vida. Una educación emocional implícita o explícita integrada en las actividades musicales puede proporcionar un rico desarrollo de factores afectivos e incluso de la inteligencia emocional, que permitirá al alumnado entender y gestionar los conflictos que ocurran en su entorno de la manera más adecuada.

Una vez más, contemplando la actividad musical desde una perspectiva emocional puede llegarse a conseguir el desarrollo pleno del niño, que no solamente disfrutará y entenderá de una manera más personal la música, sino que se suplirán las carencias de otras áreas que únicamente trabajan aspectos intelectuales.

Como punto final, vuelvo a recalcar la importancia de la práctica musical desde un punto de vista afectivo afirmando como también lo hace Robert Schumann que *“la música es el lenguaje que permite comunicarme con el más allá”*.

REFERENCIAS

- Aguirre de Mena, O. y de Mena, A. (1992). *Educación musical. Manual para el profesorado*. Archidona: Aljibe.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. Disponible en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf> [recuperado el 19 de Enero de 2015].
- Amodeo, M. R. (2014). Origen de la música como un rasgo adaptativo en el Humano. *Revista argentina de ciencias del comportamiento*, 6(1), 49-59. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/3334/333430869007.pdf> [recuperado el 16 de Febrero de 2015].
- Andreu, M. y Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de educación*, (357), 179-202. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14896 [recuperado el 21 de Diciembre de 2013].
- Aranda, D. (2002). Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (18), 111-116. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232474.pdf> [recuperado el 19 de Enero de 2015].
- Arias, M. (2007). Música y neurología. *Neurología*. 22(1), 39-45.
- Arís, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia.*, (113), 1-9. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/PDFs/Nuria.pdf> [recuperado el 19 de Enero de 2015].

- Aróstegui, J.L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp.19-42). Madrid: Dairea.
- Bach, E. y Darder, P. (2003). *Sedúctete para seducir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beauvillard, L. (2006). *Un instrumento para cada niño*. Barcelona: Ma non troppo.
- Bermell, M.A. (2003). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Disponible en (19/01/2015): <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432> [recuperado el 19 de Enero de 2015].
- Bunch, M. (2009). *Dynamics of the singing voice*. Vienna: SpringerWienNewYork.
- Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: Integral.
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Urano.
- Cortés, M.R. y Cantón, D. (2007). Desarrollo socioafectivo durante la primera infancia (1-2 años). En E. Fernández de Haro (coord.), F. Justicia (coord.), M. C. Pichardo (coord.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp.159-182). Archidona: Aljibe.
- Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. México: Fondo de cultura económica.
- Cremades, R. y Lorenzo, A. O. (2007) Familia, música y educación informal. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 20(72), 35 -46.
- De Rueda, B. y López, 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. Disponible en

- <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4482518.pdf> [recuperado el 18 de Febrero de 2015].
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria.
 - Díaz, M., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
 - Domínguez, M. B. (2014). La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón. *Forum Aragón*, (12), 50-52. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754435.pdf> [recuperado el 7 de Marzo de 2015].
 - Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, (5), 77-96. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf> [recuperado el 15 de Febrero de 2015].
 - Elliot, D. J. (1997). Música, educación y valores musicales. En V. Hemsy de Gainza (Ed.) *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp.11-33). Buenos Aires: Guadalupe.
 - Flores-Gutiérrez, E. y Díaz, J. L. (2009). La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud Mental*, 31, 21-34. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3043495> [recuperado el 30 de Enero de 2015].
 - Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
 - Fridman, R. (1997). *La música para el niño por nacer. Los comienzos de la conducta musical*. España: Amarú.
 - Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (18), 143-159. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf> [recuperado el 19 de Enero de 2015].

- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. Disponible en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3195> [recuperado el 15 de Febrero de 2015].
- García, A. (1995). La educación de la expresividad musical en el niño de Educación Infantil. *Aula: Revista de enseñanza e investigación educativa*, (7), 293-306. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3404/3423 [recuperado el 18 de Febrero de 2015].
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, A. (2013). La relajación en niños: Principales métodos de aplicación. *EmásF, Revista digital de Educación física*, 4(24), 35-43. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4692484.pdf> [recuperado el 22 de Marzo de 2015].
- González, J. (2013). *La aplicación del método Dalcroze en las enseñanzas elementales del Conservatorio Profesional de Música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete. La Rítmica vivencial de los conceptos del Lenguaje Musical*. (Tesis doctoral). Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=27181&orden=405039&info=link> [recuperado el 5 de Mayo de 2015]
- Guillén, E. (1992). Sociedad y educación musical. En O. Aguirre de Mena (coord.), A. de Mena (coord.) *Educación musical. Manual para el profesorado* (pp.157-164). Archidona: Aljibe.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hernández, A. (1993). *Música para niños. Aplicación del método intuitivo de la audición musical a la educación infantil y Primaria*. Madrid: Siglo veintiuno.

- Hernández, M. (2010). El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3559Hernandez.pdf> [recuperado el 2 de Abril de 2015].
- Hernández, J. R.; Hernández, J. A. y Moya, M.V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: Experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *Music for Films as a Basis of Active Listening: Educational Experiences to Child Music Development*, (26), 165-178. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4010600> [recuperado el 2 de Noviembre de 2014].
- Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, (14), 1-55. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf> [recuperado el 26 de Marzo de 2015].
- Juslin, P. N. y Laukka, P. (2003). Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814. Disponible en <http://ivizlab.sfu.ca/arya/Papers/Others/Communication%20of%20Emotions%20in%20Vocal%20Expression%20and%20Music.pdf> [recuperado el 8 de Marzo de 2015].
- Lacárcel, J. (1992). La psicología de la música en la educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (23), 35-52. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/618820.pdf> [recuperado el 19 de Febrero de 2015].
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/138/122> [recuperado el 23 de Enero de 2015].

- Lago, P. y González, J. (2012). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 89-100. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202813> [recuperado el 21 de Diciembre de 2013].
- Langer, S.K. (1957). *Philosophy in a new key. A study in the symbolism of reason, rite and art*. USA: The New American Library.
- Laucirica, A.; Almoguera, A.; Eguilaz, M. J. y Ordoñana, J. A. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música. *Revista electrónica de LEEME*, 30, 1-20. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lauciricaetal12.pdf> [recuperado el 22 de Diciembre de 2014].
- Laucirica, A. (2014). La expresión instrumental. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp.115-134). Madrid: Dairea.
- López, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluter España.
- Marco, T. (2008). *Historia cultural de la música*. Madrid: Autor.
- Ministerio de educación y ciencia (2014). Real decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
- Muñoz, E. y Bonastre, C. (2013). La expresividad en la música. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 1(52), 40-52.
- Nadeau, M. (2001). *24 Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. Buenos Aires: Sirio.
- Nieto, F. (2006). *Salud y Bienestar a través de la Relajación*. Barcelona: Creación.
- Ocaña, A. (2014). Educación auditiva y escucha creativa. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp.45-64). Madrid: Dairea.

- Oriol, M.A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6, 1-10. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3671615&orden=300658&info=link> [recuperado el 5 de Mayo de 2015].
- Ortiz, M.J. (2007). El desarrollo emocional. En F. López (coord.), I. Etxebarria (coord.), M.J. Fuentes (coord.) y M.J. Ortiz (coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.95-124). Madrid: Pirámide.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Payri, B. (2014). Las asociaciones entre música y color: un estudio perceptivo preliminar. En J. Vera (coord.), J.A. Bornay (coord.), V.J. Ruiz (coord.) y F.J. Romero (coord.), *Una perspectiva caleidoscópica*, 257-272. Alicante: Ediciones Letra de Palo.
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural De Música*, (9). Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/a177/corporeidad-y-experiencia-musical> [recuperado el 21 de Diciembre de 2013].
- Pellitteri, J. (2009). The Use of Music in the Development of Emotional Intelligence. En P. Fernández-Berrocal (coord.), N. Extremera (coord.), R. Palomera (coord.), D. Ruiz-Aranda (coord.), J. M. Salguero (coord.) y R. Cabello (coord.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Pliego de Andrés, V. (2002). La formación del Maestro Especialista en Música. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2016065.pdf> [recuperado el 5 de Mayo de 2015].
- Renom, A. (2007). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Ruiz, C. (2012). Dislexia y musicoterapia. *Leitmotiv*, (1), 27- 37. Disponible en <http://www.conservatoriosuperiorgranada.com/revista/Leitmotiv-n1.pdf> [recuperado el 2 de Diciembre de 2013].

- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. (9), 185-211.
- Sanuy, M. (1994). *Aula sonora. Hacia una educación musical en Primaria*. Madrid: Morata.
- Sarduní, M., y Rostán, C. (2007). Desarrollo emocional de los niños en edad escolar. En E. Fernández de Haro (coord.), F. Justicia (coord.), M. C. Pichardo (coord.), *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación* (pp.225-244). Archidona: Aljibe.
- Sharma, E. (2006). *Músicas del mundo*. Madrid: Akal.
- Subirats, M. A. (2014). La canción como recurso educativo en la Educación Primaria. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp.135-158). Madrid: Dairea.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Morata.
- Tafuri, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Totoricagüena, M. (2012). Aprendizaje musical, creatividad y desarrollo emocional: una propuesta didáctica para el nivel de ESO. *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4679242.pdf> [recuperado el 5 de Mayo de 2015].
- Touriñán, J.M., y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la educación*, 2(22), 151-181. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8300/8328 [recuperado el 21 de Diciembre de 2013].
- Vera, A. (1989). El desarrollo de las destrezas musicales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (45), 107-121. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48323.pdf> [recuperado el 7 de Mayo de 2015].

- Vicente, M.R. (2014). El lenguaje musical. En J. L. Aróstegui (Ed.), *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp.159-174). Madrid: Dairea.
- Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica De Léeme*, (13), 1-23. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarm.pdf> [recuperado el 2 de Noviembre de 2014].
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

