



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir

**DISSENY, APLICACIÓ I AVALUACIÓ D'UN
PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL A TRAVÉS
DE LA MÚSICA EN 4t d'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.**

DOCTORAT EN PSICOLOGIA I CIÈNCIES DE LA SALUT

RD 1393/2007

TESI DOCTORAL

PRESENTADA PER:

JOSÉ PASTOR ARNAU

DIRIGIDA PER:

Dra. M^a ÁNGELES BERMELL CORRAL (UV)

Dr. JOSÉ GONZÁLEZ SUCH (UV)

2017

Índex

Índex de taules	VII
Índex de figures.....	X
Índex d'il·lustracions.....	
Índex annex.....	XI

PART I: MARC TEÒRIC. FONAMENTACIÓ CIENTÍFICA

CAPÍTOL I: INTRODUCCIÓ

1. Presentació	3
2. Introducció.....	5
3. Estructura	11

CAPÍTOL II: SITUACIÓ ACTUAL DE L'ESCOLA

1. Situació actual de l'escola	17
1.1 Introducció	
2. Educació integral.....	20
3. Atenció a la diversitat i educació inclusiva	24
4. Aprenentatge basat en competències bàsiques o clau.....	29
4.1 Models de pensament.....	43
5. Models d'ensenyament-aprenentatge	
5.1 Model conductual i social d'aprenentatge	44
5.2 Models cognitius d'aprenentatge escolar	47
5.2.1 Constructivisme.....	
5.3 Model d'ensenyament de tipus personal i social.....	52
6. Rendiment escolar	54
7. Elements de la situació escolar.....	57
7.1 Anàlisi de les característiques de l'alumnat	
7.1.1 Desenvolupament psicomotor.....	58
7.1.2 Desenvolupament cognitiu	
7.1.3 Desenvolupament social	59
7.1.4 Desenvolupament emocional	60
7.2 El grup-classe.....	61
7.3 Factors de risc.....	62
7.4 La professió docent	64
7.4.1 El rol de mestre	65
7.4.2 Competència del docent.....	67
7.4.3 Procés de formació	69

7.5 La tutoria	70
7.6 La família	72
8. Concreció del problema	74

CAPÍTOL III: DE LA INTEL·LIGÈNCIA GENERAL A LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

1. Concepte i evolució de la intel·ligència	79
2. Principals models de la intel·ligència	81
2.1 Els Models que es fonamenten en la composició i l'estructura de la intel·ligència	82
2.1.1 Intel·ligència monolítica	
2.1.2 Teoria de l'anàlisi factorial	84
2.1.3 Teoria multifactorial	85
2.1.4 Model jeràrquic	87
2.2 Els models que es fonamenten en el funcionament cognitiu de la intel·ligència	
2.2.1 L'estructuralisme	88
2.2.2 El processament de la informació	89
2.2.3 Teoria triàrquica de Sternberg	
2.3 Els models fonamentats en la comprensió global de les persones des de la seua perspectiva social	90
3. Intel·ligències Múltiples	91
3.1 Aplicació educativa de les Intel·ligències Múltiples	94
4. Intel·ligència Emocional	96
4.1 Antecedents	97
4.2 Models d'IE	99
4.2.1 Model d'habilitats de Salovey i Mayer	
4.2.1.1 Model d'Habilitats o les quatre fases de Mayer, Salovey i Caruso	100
4.2.2 Model Mixte d'Intel·ligència Emocional de Goleman: Model de les Competències Emocionals	102
4.2.3 Model d'Intel·ligència Emocional i Social de Reuven Bar-On	104
4.3 La intel·ligència Emocional en l'àmbit educatiu	105
4.3.1 Instruments d'avaluació d'IE	108
5. Neurociència	110
5.1 El Sistema Nerviós	111
5.2 Estructura del cervell	112
5.3 La neurona	114
5.4 El cervell emocional	117
5.4.1 MacLean	119
5.4.2 Le Doux	
5.4.3 Damasio	121

CAPÍTOL IV: L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

1. L'Educació Emocional	125
1.1 Antecedents	
2. Justificació de l'Educació Emocional.....	126
3. L'emoció	129
3.1 Concepte d'emoció.....	
3.2 Com es produeix una emoció?	130
3.3 Funcions de l'emoció.....	133
3.4 Classificació de les emocions	134
3.4.1 Emocions negatives	137
3.4.2 Emocions positives.....	
3.4.3 Emocions ambigües	138
3.4.4 Emocions estètiques	
4. Psicologia Positiva	
5. Concepte de Flow (fluir)	140
6. Competències emocionals	
7. Concepte d'Educació Emocional.....	141
7.1 Objectius de l'Educació Emocional	142
7.1.1 Objectius general	
7.1.2 Objectius específics	
7.2 Continguts de l'Educació Emocional: Model pentagonal	143
7.3 Programes d'Educació Emocional	149
7.4 Metodologia de la intervenció en Educació Emocional	160
7.5 L'Avaluació de competències emocionals.....	161
8. Educació Emocional i Rendiment Acadèmic.....	164
8.1 La motivació	168
8.2 Les relacions interpersonals.....	169

CAPÍTOL V: LA MÚSICA

1. Introducció.....	173
2. Elements naturals constitutius de la música	174
2.1 El ritme	
2.2 La melodia	175
2.3 L'harmonia.....	
3. Funcions de la música.....	176
3.1 La música com a llenguatge i mitjà d'expressió	
4. Música i cervell.....	179
4.1 Processament cerebral de la música	181

4.2 Processament auditiu de la música.....	184
4.3 L'emoció musical.....	185
4.4 Resposta emocional de la música.....	187
5. Psicologia de la música.....	192
5.1 Aportacions de la música al desenvolupament integral	193
5.1.1 Efectes en el desenvolupament cognitiu.....	195
5.1.2 Efectes en el desenvolupament psicomotriu.....	196
5.1.3 Efectes en el desenvolupament emocional i social.....	197
5.2 Efectes de la música i les emocions en l'optimització de l'aprenentatge i millora del rendiment escolar.....	198
6. Intel·ligència Musical	201
7. L'Educació Musical.....	204
7.1 Contribució de la música al desenvolupament de les CCL	208
7.2 Educació Musical i Rendiment Acadèmic	212
8. Corrents pedagògics musicals	216
8.1 Mètodes actius	218
8.1.1 J. Dalcroze	219
8.1.2 E. Willems	221
8.1.3 M. Martenot	223
8.2 Els mètodes instrumentals	227
8.2.1 Carl Orff.....	
8.2.2 Zoltan Kodály	229
8.2.3 Justine Ward	232
8.2.4 Shinichi Suzuki	233
8.3 Els mètodes creatius	
8.3.1 R. Murray Schafer	234
8.4 Conclusions.....	235
9. Intel·ligència Emocional i Música	
10. Musicoteràpia en l'àmbit educatiu	237
10.1 Musicoteràpia i Educació Musical	238
10.2 Musicoteràpia en el sistema educatiu espanyol.....	239

PART II: MARC EMPÍRIC

CAPÍTOL VI: EL PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN 4t D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (PEEM)

1. Introducció	243
2. Metodologia de la tesi	244
2.1 Objectius de la tesi	245
2.1.1 Objectius generals.....	
2.1.2 Objectius específics	
2.2 Disseny de la tesi	246
2.2.1 Anàlisi de la realitat	248
2.2.2 Elaboració	249
2.2.3 Formació del professorat.....	251
2.2.4 Aplicació	
2.2.5 Instruments d'avaluació.....	252
2.2.6 Anàlisi de dades	254
3. Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària (PEEM)	
3.1 Disseny del programa PEEM	255
3.1.1 Elaboració del programa PEEM	256
3.1.2 Aplicació del programa PEEm (cronograma)	258
3.1.3 Subjectes d'estudi i característiques de la mostra	259
3.1.4 Avaluació del programa PEEM	260
3.2 Objectius del programa PEEM	261
3.2.1 Objectius generals.....	
3.2.2 Objectius específics	
3.2.3 Objectius didàctics	262
3.3 Context socioeconòmic i cultural dels centres participants	
en la recerca.....	263
3.3.1 CEIP Torrefiel.....	
3.3.2 CAES Sant Miquel	265
3.3.3 CAES Divina Aurora.....	267
3.3.4 CEIP Serreria	270
3.3.5 Desenvolupament cognitiu del xiquet/a de 4t d'E. P.	271
3.4 Continguts	272
3.5 Metodologia didàctica del programa PEEM	274
3.5.1 Aprenentatge cooperatiu	276
3.6 Estratègies metodològiques	277
3.6.1 Audició perceptiva i expressiva	
3.6.2 Respiració-relaxació	279

3.6.3 Expressió corporal, moviment i dansa	280
3.6.4 Interpretació a través del cant	282
3.6.5 La improvisació	285
3.6.6 Composició de fragments musicals	286
3.7 Activitats	
3.7.1 Temporalització	
3.7.2 Activitats d'ensenyament-aprenentatge	289
3.8 Recursos	341
3.8.1 Recursos ambientals	
3.8.2 Recursos materials	
3.8.3 Recursos personals	342
3.9 Avaluació del programa PEEM	343

CAPÍTOL VII: RESULTATS I CONCLUSIONS

1. Introducció	349
2. Qüestionari inicial de la realitat educativa	
3. Descripció de la mostra	351
4. Anàlisi de freqüències	352
5. Anàlisi de fiabilitat	356
5.1 QDE 9-13	
5.2 Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris	359
6. Proves de normalitat	361
6.1 Proves no paramètriques	
7. Anova d'un Factor	363
8. Anàlisi Cluster de K-Medias	387
9. Entrevistes	392
10. Valoracions de l'alumnat i observació sistemàtica	
11. Conclusions	393
11.1 Conclusions derivades de la fonamentació teòrica	
11.2 Conclusions derivades dels objectius	396
11.3 Entrebancs en l'aplicació del programa PEEM	399
11.4 Propostes de millora	400

BIBLIOGRAFIA

Índex de taules

1. Tasques a desenvolupar	6
2. Competències Clau en relació a la proposta de la UE i els currículums de la LOE i LOMCE.....	32
3. Correlació dels elements transversals amb les Competències Clau	40
4. Relació entre els elements transversals i Competència Social i Cívica (CSC)	42
5. Models de pensament	43
6. Característiques de les condicions per a l'aprenentatge dels models conductuals	44
7. Característiques de les condicions per a l'aprenentatge dels models50 cognitiu i constructius	51
8. Característiques de les condicions per a l'aprenentatge dels modelsd'interacció 54 social o desenvolupament social.....	53
9. Variables contextuais i personals que incideixen en el rendiment escolar	55
10. Estadis del desenvolupament cognitiu del xiquet segons Piaget.....	59
11. Aplicació educativa de les Intel·ligències Múltiples	95
12. Model d'habilitats de Salovey i Mayer (1997).....	101
13. El marc de competències de Goleman	103
14. Model mixte de competències de Goleman (1995).....	
15. Model d'habilitats intel·lectuals de Bar-On (1997).....	104
16. Característiques de la Intel·ligència Emocional segons Bar-On	105
17. Àrees de l'escorça cerebral.....	113
18. Funcions de les emocions (Plutchik, 1980).....	133
19. Classificació de les emocions bàsiques	135
20. Predisposició davant una emoció bàsica	136
21. Emocions negatives	137
22. Emocions positives i la seua resposta	138
23. Desenvolupament seqüencial de les competències emocionals	149
24. Programes d'habilitats d'interacció social de Monjas (PEHIS).....	152
25. Experiència en habilitats socials de Carpena i Aguilera.....	153
26. Programa per a l'Educació Emocional a l'escola de Salmurri i Blanxer	
27. Programa d'Educació emocional de Bisquerra (2002).....	154
28. Programes d'Educació Emocional	156
29. Instruments estandarditzats	163
30. Relació entre llengua materna i llenguatge musical	178
31. Recorregut de la via auditiva	185
32. Característiques musicals de les cinc emocions bàsiques	190
33. Treballs més rellevants a través dels quals es descriuen i organitzen els paràmetres determinants de la música positiva i negativa	191

34. Capacitats desenvolupades pels alumnes des de l'experiència musical	194
35. Etapes del desenvolupament de la Intel·ligència Musical	202
36. Comparativa entre les etapes de desenvolupament cognitiu de Piaget i les etapes de la intel·ligència musical de Moog	203
37. Recursos de la metodologia Orff	229
38. Cronograma	246
39. Instruments d'avaluació de la recerca	254
40. Descripció de la mostra per centres i total	260
41. Objectius d'etapa en Ed. Primària	263
42. Distribució de freqüències per grups de pre-post i control-experimental	351
43. Distribució de la mostra per sexe en pre-post	
44. Resultats de QDE 9-13	352
45. Qualificacions trimestrals	355
46. Matriu de correlacions inter-elements en pretest QDE 9-13	356
47. Estadístics total-element en pretest de QDE 9-13	357
48. Matriu de correlacions inter-elements en posttest de QDE 9-13	358
49. Estadístics total-element en posttest de QDE 9-13	
50. Matriu de correlacions inter-elements en pretest de l'escala d'autoconcepte	359
51. Estadístics element total en pretest de l'escala d'autoconcepte	
52. Matriu de correlacions inter-elements en posttest de l'escala autoconcepte	360
53. Estadístics element total	
54. Qualificacions de grup control i experimental en pretest i posttest	361
55. QDE 9-13 de grup control i experimental en pretest i posttest	362
56. Escala d'autoconcepte de grup control i experimental en pretest i posttest	
57. Descriptius de les qualificacions en pretest de grup control-experimental	363
58. Prova d'homogeneïtat de variàncies en qualificacions en pretest	364
59. Anova de pretest control-experimental qualificacions	365
60. Descriptius de les qualificacions en posttest de grup control-experimental	366
61. Prova d'homogeneïtat de variàncies de les qualificacions en posttest	367
62. Anova inter-intra grups en les qualificacions en posttest	368
63. Descriptius del QDE 9-13 en pretest de grup control-experimental	369
64. Prova d'homogeneïtat de variàncies de QDE 9-13 en pretest	370
65. Anova inter-intra grups de QDE 9-13 en pretest	
66. Descriptius de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en pretest de grup control-experimental	371
67. Prova d'homogeneïtat de variàncies de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en pretest	372

68. Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en pretest.....	
69. Descriptius de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en posttest de grup control-experimental.....	373
70. Prova d'homogeneïtat de variàncies de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en posttest.....	374
71. Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en posttest.....	
72. Descriptius en pretest-posttest de les qualificacions del grup control.....	375
73. Prova d'homogeneïtat de variàncies en pretest-posttest de qualificacions grup control	376
74. Anova en pretest-posttest de qualificacions grup control.....	377
75. Descriptius en pretest-posttest de les qualificacions del grup experimental.....	378
76. Prova d'homogeneïtat de variàncies en pretest-posttest de grup experimental	379
77. Anova en pretest-post de qualificacions grup experimental.....	
78. Descriptius en pretest-posttest de QDE 9-13 del grup experimental	380
79. Prova d'homogeneïtat de variàncies en pretest-posttest de QDE 9-13 grup experimental.....	381
80. Anova inter-intra grups de QDE 9-13 grup experimental	382
81. Descriptius en pretest-posttest de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris grup control	383
82. Prova d'homogeneïtat de variàncies de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris grup control	384
83. Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris de grup control	
84. Descriptius en pretest-posttest de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris del grup experimental.....	385
85. Prova d'homogeneïtat de variàncies en pretest-posttest de l'escala d'autoconcepte de Piers Harris grup experimental.....	386
86. Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte de Piers- Harris en grup experimental.....	
87. Centres de clústers finals	388
88. Nombre inicial de casos en qualificacions.....	390
89. Nombre inicial de casos en QDE 9-13	
90. Nombre inicial de casos en l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris.....	391
91. Nombre inicial de casos per grup, centre i gènere	
92. Observació sistemàtica	393

Índex de figures

1. Dinàmica cíclica de la recerca.....	7
2. Ensenyament de qualitat al S.XXI.....	20
3. Quatre pilars de l'educació (informe Delors).....	21
4. Desenvolupament integral.....	23
5. Relació de CCL segons el RD 126/2014.....	31
6. Models d'ensenyament-aprenentatge.....	44
7. Competències del formador.....	67
8. Coordinació docent.....	69
9. Procés vivencial de les emocions.....	132
10. Model pentagonal d'Educació Emocional.....	144
11. Model adaptat de Pekrun.....	168
12. Model de processament modular de la música.....	183
13. La praxi musical significativa.....	200
14. Metodologies Musicals del S.XX.....	218
15. Accions essencials del procés d'ensenyament-aprenentatge.....	226
16. Descripció del procés seguit previ a la intervenció.....	252
17. Mitjana en pretest de grup control.....	353
18. Mitjana de grup experimental en pretest i posttest.....	354
19. Representació dels centres de conglomerats finals en les variables qualificacions.....	388
20. Representació dels centres de conglomerats finals en les variables QDE 9-13.....	389
21. Representació dels centres de conglomerats finals en les variables de l'escala de Piers-Harris.....	

II·lustracions

1. Estructura de l'escorça cerebral.....	113
2. Estructura de la neurona.....	114
3. La neurona i les seues interconnexions.....	116
4. El sistema límbic.....	118
5. Efectes de la pràctica instrumental en el cervell.....	180
6. Parts del cervell afectades per la música.....	184

Annex

- Annex 1: Anàlisi de la realitat. Qüestionari adreçat al claustre de mestres
- Annex 2: Programació de la formació a mestres en Educació Emocional a través de la música
- Annex 3: Certificat 1 de la formació impartida a mestres en Ed. Emocional i Música
- Annex 4: Certificat 2 de la formació impartida a mestres en Ed. Emocional i Música
- Annex 5: Certificat 3 de la formació impartida a mestres en Ed. Emocional i Música
- Annex 6: Certificat 4 de la formació impartida a mestres en Ed. Emocional i Música
- Annex 7: Valoració de les activitats per part de l'alumne
- Annex 8: Entrevista amb els mestres encarregats de l'aplicació del programa PEEM
- Annex 9: Graella d'observació i seguiment dels alumnes
- Annex 10: Qüestionari de desenvolupament emocional QDE 9-13
- Annex 11: Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris
- Annex 12: Taules de resultats
- Annex 13: Unitat Didàctica Integrada del programa PEEM

Agraïments

Aquest treball no hauria estat possible sense el recolzament de la meua dona Bea. Gràcies a ella i els meus fills Josep i Valeria he tingut la força i voluntat per seguir endavant en aquesta etapa de la meua vida.

El camí no ha estat fàcil i per això els vull agrair de tot cor que m'acompanyen amb estima per a créixer com a professional i aconseguir els meus somnis.

Els temes de la infància són la simfonia de la vida.

El meu germà Edu i jo vàrem tindre una infància molt feliç. Els meus pares, preocupats pel nostre benestar, ens educaren envoltats de felicitat i estima. Ells ja no estan, moriren massa aviat però sempre els he sentit al meu costat, acompanyant-me en aquest llarg viatge.

Vull agrair l'atenció, dedicació, paciència i professionalitat dels meus directors M^a Ángeles Bermell Corral i José González Such durant el temps de preparació i elaboració d'aquesta tesi. Des d'ací vull expressar la meua admiració i reconeixement.

De la mateixa manera vull agrair als equips directius del CAES Sant Miquel (Tavernes de la Valldigna), CEIP Torrefiel (València), CEIP Montdúver (Gandia), CAES Divina Aurora (Tavernes de la Valldigna) i CEIP Serreria (València) la seua disposició, interès i confiança en aquest projecte. Especialment, ha estat una sort i un privilegi comptar amb el suport dels mestres Juanjo Giner i Carmen Chorro. La seua qualitat humana i professional han afavorit el bon funcionament del programa PEEM.

També vull mostrar el meu agraïment a tots els familiars, amics i companys/es que m'han recolzat durant el temps de preparació i elaboració d'aquesta tesi.

Resum

El treball que es presenta és el resultat d'una recerca avaluativa quasi-experimental amb grup experimental i control sense tractament. Amb un caràcter exploratori, s'ha desenvolupat, en la seua totalitat, a quatre escoles públiques valencianes durant el curs 2015-16. Partint de la concepció d'una educació de qualitat (integral, inclusiva i equitativa), el Programa d'Educació Emocional a través de la Música en l'alumnat de 4t d'Educació Primària (PEEM) estableix un pont de comunicació entre la música i les emocions per a resoldre les mancances del sistema educatiu en l'àrea d'Educació Emocional. El programa PEEM s'emmarca dins de la LOMCE, RD 126/2014 i D 108/2014 i ha estat estructurat d'acord amb el marc teòric del Grup d'Investigació en Orientació Psicopedagògica (GROP). El model pentagonal d'educació emocional contempla cinc blocs o dimensions (Bisquerra i Pérez, 2007): conscienciació emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i habilitats de vida i benestar. Des d'un enfoc socio-constructivista, es desenvolupen les competències emocionals de l'alumnat a partir d'una metodologia cooperativa, vivencial i interactiva capaç de generar experiències emocionals que, a través de recursos metodològics musicals es converteixen en situacions d'aprenentatge motivadores. Els resultats mostren que es compleixen la totalitat dels objectius de la tesi. Les dades recollides ens permeten concloure que la intervenció educativa encaminada a desenvolupar les competències emocionals a través de la música milloren l'autoconcepte i el rendiment escolar. Això pot demostrar l'estreta relació que hi ha entre l'aplicació del programa PEEM, el desenvolupament emocional assolit per l'alumne i la millora del rendiment escolar, encara que hem de tindre en compte el caràcter exploratori de la recerca.

Abstract

This work is the result of an experimental and exploratory researching-action totally developed in valencian public schools during the year 2015-2016. Starting off of the conception of a quality education (integral, inclusive and equal), the Programme of Emotional Education through Music in students of 4th grade of Primary Education establishes a bridge of communication among music and emotions in order to solve the gaps of the educational System in the Emotional Educational area. The programme PEEM is framed in the LOMCE, RD 126/2014 and the Decree 108/2014 and has been structured according with the theoretical frame of the Orientation and Investigation group of General Educational Psychology (GROP). This pentagonal model of emotional education has five blocks or dimensions (Bisquerra i Pérez, 2007): emotional conscience, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and life and welfare abilities. From a social-constructivist approach, the students develop their emotional competences from a cooperative and interactive methodology able to produce emotional experiences that, through the musical methodologist resources become into motivated learning situations. The results show that the totality of the objectives of the thesis has been achieved. The data collected allow us to conclude that the educational intervention designed to develop the emotional skills through the music improve self-concept and school performance. Therefore, the tight relationship between the programme application PEEM and the emotional development achieved by the student along with the educational intervention can be demonstrated, although we have to take into account the exploratory nature.

PART I

MARC TEÒRIC: FONAMENTACIÓ CIENTÍFICA

CAPÍTOL I

INTRODUCCIÓ

CAPÍTOL I: INTRODUCCIÓ

1. Presentació

Aquestes pàgines són el resultat del treball desenvolupat els darrers anys al voltant de la relació que s'estableix entre la música i les emocions, i la seua incidència en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'interès i motivació que m'ha permès emprendre aquesta tesi, "Disseny, Aplicació i Avaluació d'un Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària", d'ara endavant PEEM, respon a les següents qüestions:

Per què?

Perquè el pla d'acció del Fòrum Mundial de l'Educació de 2015 per als propers quinze anys té l'objectiu de garantir una educació de qualitat, integral, equitativa, inclusiva i normalitzada així com un aprenentatge al llarg de tota la vida per a tots.

És per això que hem de continuar investigant per tal de dissenyar les intervencions més adients a la realitat educativa.

Els coneixements i vivències adquirides fruit de la meua formació musical i de la tasca desenvolupada, al llarg dels anys, com a mestre de música i musicoterapeuta, m'han permès comprovar el potencial que la música i les emocions tenen per a millorar i enriquir el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'alumne/a passa a les aules gran part de la seua infància, període on es desenvolupa emocionalment. Amb l'experiència professional que tinc l'oportunitat de viure, m'he adonat que és precisament en aquest context d'interacció social on el xiquet/a experimenta un cúmul de situacions escolars que generen determinades emocions, sentiments i estats d'ànim que influeixen en el desenvolupament integral de la seua personalitat.

Els resultats de les darreres recerques realitzades al voltant de la incidència de les emocions en l'aula demostren que molts dels problemes sorgits en l'àmbit escolar tenen un origen emocional.

Per afrontar amb èxit l'escolaritat és prioritari conèixer i reconèixer les emocions, regular-les i desenvolupar habilitats socials. No es pot educar sense tindre en compte l'àmbit emocional perquè la manca d'atenció a les emocions pot arribar a ser l'origen de problemes, com a resultat de disfuncions de tipus psicològic i afectiu, que condicionen el rendiment escolar.

Per a educar emocionalment al nostre alumnat, els nous corrents de l'educació estan demostrant la importància de la música en els processos d'ensenyament-aprenentatge, i la recerca aporta noves possibilitats davant els aspectes cognitius i conductuals de l'alumnat.

Els efectes àmpliament positius que la música, associada a les emocions, aporta a l'optimització de l'aprenentatge i la millora del rendiment acadèmic confirmen la rellevància i pertinència d'emprendre aquesta tesi doctoral.

Per a què?

Per a garantir l'educació integral de l'alumnat d'educació primària.

Per a pal·liar les mancances del sistema educatiu en l'àrea d'educació emocional.

Per a desenvolupar les capacitats de l'alumnat incloent les competències emocionals com a nou contingut d'aprenentatge adreçat a l'educació integral.

Per a intervindre davant aquelles experiències emocionals que obstaculitzen l'aprenentatge.

Per a satisfer les necessitats educatives d'un alumnat en continu procés de canvi i adaptació a la societat.

Per a garantir la igualtat d'oportunitats del nostre alumnat.

Per a compartir amb la comunitat educativa un programa d'elaboració pròpia, basat en activitats musicals, capaç de desenvolupar les competències emocionals del nostre alumnat i optimitzar l'aprenentatge.

Com?

Des d'una concepció d'educació de qualitat (integral, inclusiva i equitativa) i a partir de la revisió i estudi de les aportacions, dels corrents psicològics, educatius, i de la neurociència, va sorgir la idea de dissenyar una intervenció d'innovació psicopedagògica capaç de satisfer la manca d'educació emocional en el sistema educatiu i d'enriquir el procés educatiu.

Mitjançant el disseny, aplicació i avaluació d'un programa d'educació emocional a través de la música construïm un pont de comunicació entre la música i les emocions amb la finalitat de desenvolupar les competències emocionals de l'alumnat i optimitzar l'aprenentatge.

El Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària (PEEM) suposa un entrenament per als alumnes i una eina per a tots/es aquells/es mestres que demanden recursos i estratègies per tal de donar resposta a les necessitats que planteja la realitat educativa.

2. Introducció

Aquesta tesi, "Disseny, Aplicació i Avaluació d'un Programa d'Educació Emocional a través de la Música en l'alumnat de 4t d'Educació Primària", amb la qual optem al grau de Doctor en Psicologia i Ciències de la Salut per la Universidad Católica de València San Vicente Mártir (UCV), és el resultat d'una recerca avaluativa quasi-experimental amb grup experimental i control sense tractament. Amb un caràcter exploratori, ha estat desenvolupada en la seua totalitat a escoles públiques valencianes durant el curs 2015-16.

La recerca comença amb unes qüestions a les quals l'investigador no pot donar resposta amb els coneixements que posseeix (Colás i Buendía, 1998).

És per això que per a la realització d'aquesta tesi ens plantejem les següents tasques:

Taula 1: Tasques a desenvolupar

QÜESTIÓ	TASCA
L'actual sistema educatiu és capaç d'oferir una educació de qualitat a tots els alumnes, atenent les necessitats educatives de la societat actual?	Analitzar la situació actual de l'escola a partir de la concepció d'educació de qualitat. Analitzar les variables i elements de la situació escolar que incideixen directament en el comportament, la motivació, l'aprenentatge i el rendiment escolar.
És possible integrar en el currículum d'Educació Primària el desenvolupament de les competències emocionals com a nou contingut d'aprenentatge adreçat a l'educació integral?	Analitzar el context educatiu per tal de justificar la importància i necessitat d'integrar l'Educació Emocional en el sistema educatiu. Revisar els diferents constructes d'Intel·ligència Emocional. Exposar la conceptualització de l'Educació Emocional a partir de la revisió de les investigacions més significatives. Revisar els programes i instruments d'avaluació com a referents de la intervenció dissenyada en la nostra recerca.
Què relació existeix entre les emocions i la música?	Analitzar la relació entre música i emoció a través de les aportacions de la neurociència, sobre la interacció que es produeix entre el cervell, la música i les emocions. Demostrar que la relació que s'estableix entre l'Educació Emocional i la Música optimitza l'aprenentatge i millora el rendiment acadèmic.
Què beneficis aporta l'ús de la Música al desenvolupament emocional del nostre alumnat?	
Es pot aconseguir optimitzar l'aprenentatge, millorar el rendiment escolar i combatre el fracàs escolar mitjançant l'aplicació d'un Programa d'Educació Emocional a través d'activitats musicals?	Dissenyar, aplicar i avaluar el Programa d'Educació Emocional a través de la Música en alumnat de 4t d'Educació Primària.

Font: Elaboració pròpia

El procés d'aquesta recerca consta de set fases:

Figura 1: Dinàmica cíclica de la recerca



Font: Elaboració pròpia

1. Anàlisi de la realitat: contactar amb els equips directius de centres educatius i passar un qüestionari.
2. Detecció de necessitats: realitzar entrevistes i reunions
3. Revisió bibliogràfica per a elaborar un marc teòric i recerca de bones pràctiques
4. Traçat d'objectius
5. Disseny del programa i formació dels mestres
6. Aplicació del programa (intervenció a l'aula)
7. Avaluació, seguiment i anàlisi de resultats

Aquesta recerca s'ubica en una línia d'innovació psicopedagògica fonamentada per la concepció d'educació de qualitat (integral, inclusiva), l'aprenentatge basat en Competències Clau o Bàsiques, les aportacions de la Neurociència i la Psicologia, els corrents pedagògics musicals del S.XX, les Intel·ligències

Múltiples de Gardner, la Intel·ligència Emocional i el Model Pentagonal d'Educació Emocional del Grup d'Investigació en Orientació Psicopedagògica (GROP).

Per tal de justificar aquesta recerca fem referència a les paraules expressades per Aritzeta (2016) afirmant que:

Gràcies als resultats de les recerques realitzades al voltant de la incidència de les emocions a l'aula sabem que molts dels problemes sorgits en l'àmbit escolar tenen origen emocional. Aquest origen està fonamentalment en la incapacitat per gestionar degudament les emocions. Les emocions ofereixen informació rellevant sobre l'ésser humà, sobre els desitjos i necessitats d'individus i col·lectius, sobre què aspectes incideixen en els altres o les raons que guien el comportament de les persones. Recuperat de www.psiquiatria.com. Traducció pròpia.

Per a garantir el desenvolupament integral de la personalitat del nostre alumnat és necessari educar-lo emocionalment.

Palacios, Marchesi y Carretero (1985) manifesten que

Educación emocionalmente significa impulsar el crecimiento y ayudar a las criaturas en su desarrollo integral, pues es en el proceso de socialización, en el entramado de relaciones e interacciones, donde las experiencias y vivencias emocionales ejercen su papel motor de desarrollo cognitivo, social y afectivo. (p. 117)

Segons Pérez-Escoda, et. al. (2013), nombrosos experts (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal i Extremera, 2003; Petrides, Frederickson i Furnham, 2004) han destacat la importància de les competències emocionals per a poder explicar l'èxit personal, educatiu i professional (p.3).

A més, l'orientació educativa en Espanya concedeix un paper rellevant a la formació en competències emocionals dels alumnes (Bisquerra, 2002a, 2004; Bisquerra i Pérez, 2007; Repetto i Pena, 2008), posant l'accent en la necessitat de dissenyar, aplicar i avaluar programes d'intervenció sobre les habilitats i/o competències d'Intel·ligència Emocional (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2004) citat en Pena i Repetto, 2008, p. 412.

Pel que fa als programes d'Educació Emocional, els estudis realitzats fins el moment al nostre país conclouen que aquests constitueixen una excel·lent via per contribuir a millorar la capacitat adaptativa dels seus receptors i, en conseqüència, optimitzar el seu benestar, millorar la seua autorregulació i capacitat per gestionar els estats d'ànim negatius (Abarca, 2003; Agulló, Filella, Soldevila i Ribes, 2011; Bar-On i Parker, 2000; Bisquerra i Pérez, 2007; Carpena, 2003; Extremera i Fernández-Berrocal, 2003; López Cassà i Pérez-Escoda, 2010; Obiols, 2005; Pena i Repetto, 2008).

Pérez Escoda, López Cassà i Torrado (2013) manifesten que, a partir dels resultats d'aquestes recerques molts educadors han optat per introduir l'educació emocional a les seues aules i progressivament aquestes s'han estès als seus centres (Carpena, 2003; Gallardo-Vázquez i Gallardo López, 2009; Iriarte, Alonso-Gancedo i Nebot, 2006; López-Cassà, 2007; Obiols, 2005; Repetto, Pena i Lozano, 2007) (p.3).

Un dels punts clau perquè l'Educació Emocional arribe a les aules i provoqe el canvi educatiu esperat és la tasca del mestre/a. Els docents detecten la necessitat d'incloure l'educació emocional a les aules. Per això, és necessari, abans de l'aplicació de qualsevol programa d'educació emocional, que els propis professionals desenvolupen les seues competències emocionals a través de formació (s'adjunta programa de la formació en l'annex).

D'altra banda, un referent de la pedagogia musical, Willems (1984), considera que

tot un corrent cultural tendeix a considerar la música com un factor important en la formació de la personalitat humana, no només perquè crea un clima particularment propici per a despertar les facultats creadores, sinó també perquè pot donar vida a la major part de les facultats humanes i afavorir el seu desenvolupament" (p.7). Traducció pròpia.

La neurociència demostra que la música activa cadascuna de les estructures emocionals en el cervell (Koelsch, 2011, citat en Escribano, 2013, p. 47).

La Música és un llenguatge que a través dels seus elements naturals (melodia, ritme, harmonia, timbre i forma) ens facilita l'expressió de la pròpia personalitat a través d'altres canals de comunicació. Els estímuls musicals evoquen emocions específiques que permeten avaluacions afectives, cognoscitives i fisiològiques en temps real. Això significa que existeix una estreta relació entre les emocions i el control de les mateixes, i la música (González, 2011).

Per tal d'establir un marc teòric de referència, hem revisat tesis i altres publicacions que reforcen la idea que la música és una eina molt eficaç per al desenvolupament emocional (Buzzian i Herrera, 2014; Gustems i Calderón, 2005; Gustems, 2012; 2016, Martínez Zabaleta, 2014).

Altres estudis conclouen que la intel·ligència emocional aplicada als ensenyaments musicals millora la sensibilitat auditiva, l'habilitat instrumental, l'autonomia en la interpretació i la capacitat comunicativa, obtenint una pràctica musical òptima. A més, suposa un canvi positiu en les pràctiques educatives del professorat (Balsera, 2006; López Bernad, 2015; Petrides, 2006; Ramos, 2009).

Després d'estudiar la relació entre les emocions i la música, és interessant comprovar el grau d'incidència d'ambdues en l'optimització de l'aprenentatge i la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat.

Per a obtenir un bon rendiment escolar en les àrees del coneixement és prioritari que el xiquet/a posseïska una estabilitat emocional i afectiva. Alguns components de la IE com el intrapersonal, exerceixen un paper modulador en el rendiment escolar dels estudiants (Parker, Summerfeldt, Hogan i Majeski, 2004).

Al voltant del valor formatiu de l'Educació Musical per a l'optimització i millora de l'aprenentatge ressaltem les recerques d'Alonso (2004), Bastian (2000), Bermell (2004) i Reyes (2011).

Reyes (2011), manifesta que des dels ideals de la psicologia cognitiva, la intel·ligència és modificable i plural i la música té influència en ella a través del procés d'ensenyament-aprenentatge (p.15).

Els resultats dels estudis consultats revelen que la música i les emocions són eines indispensables per a optimitzar el procés d'aprenentatge perquè ajuden a desenvolupar sentits i accions bàsiques com són: percebre, sentir, fer, reflexionar i crear (Plana, 2014).

Les connexions que s'estableixen entre la percepció de la música i els processos cognitius d'atenció, memòria i expressió emocional possibilita la creació d'un espai d'aprenentatge que permet millorar les habilitats socials i assolir una autonomia psicològica i emocional que contribueix al desenvolupament integral de la personalitat del nostre alumnat.

3. Estructura

Davant les diverses possibilitats d'estructurar el guió d'una tesi es segueix les recomanacions de Martínez Miguélez (2000, p. 10) de respectar l'exposició cronològica de les etapes.

La intenció de respondre a les qüestions que hem plantejat amb anterioritat és l'eix que estructura els set capítols que completen aquesta tesi doctoral.

Segons la pròpia organització de la recerca, estructurem la tesi en dos parts ordenades i seqüenciades, la teòrica i l'empírica:

La primera part fa referència a la fonamentació teòrica de la recerca.

El capítol primer, d'introducció, tracta la cronologia dels estudis realitzats amb la finalitat de facilitar al lector la comprensió del desenvolupament del procés. Es realitza un breu resum i es descriu la finalitat i motivació de la recerca.

El capítol segon, d'exposició del problema, descriu la situació actual de l'escola del S.XXI a partir de la concepció d'educació de qualitat: integral, inclusiva, d'atenció a les necessitats específiques de suport educatiu i amb la consideració de tot allò que suposa la incorporació de les competències clau o bàsiques al currículum.

D'una forma transversal es revisa el marc legislatiu que regula el currículum d'Educació Primària i s'exposen els diferents models d'aprenentatge.

Per a combatre el fracàs escolar es posa en evidència la importància de donar resposta a les mancances observades. És per això que s'analitzen les variables i elements de la situació escolar que incideixen en el comportament, la motivació, l'aprenentatge i el rendiment escolar.

Per acabar, es concreta el punt de partida de la recerca, la idea general i les qüestions a plantejar.

El capítol tercer exposa el marc teòric de referència que fonamenta les bases teòriques i educatives del disseny del Programa d'Educació Emocional a través de la Música, objecte d'aquesta tesi.

En primer lloc s'exposa el concepte i evolució de la intel·ligència fent un repàs dels models teòrics sobre que s'han mantés al llarg del segle XX amb la intenció de desvetllar l'estructura de la intel·ligència com un constructe unitari o multifactorial.

En altre apartat s'exposa la teoria de les Intel·ligències Múltiples de Gardner (1983) per tal de demostrar que la intel·ligència és plural i està integrada per diverses capacitats.

Es tracta de trobar el nexa entre intel·ligència i emoció. S'emfatitza la importància dels factors socioemocionals i afectius de la intel·ligència. És per això que s'endinsa en el coneixement i comprensió del constructe Intel·ligència Emocional exposant els models de major reconeixement, els principals estudis empírics, les aplicacions en l'àmbit educatiu i els instruments d'avaluació.

Es revisen els avanços de la Neurociència per a demostrar la interacció que es produeix entre el cervell i les emocions i la importància que tenen aquestes en la vida de l'ésser humà.

El capítol quart se centra en l'Educació Emocional. Es justifica la necessitat d'intervindre educativament per a potenciar el desenvolupament de les competències emocionals.

En un altre apartat es fa una aproximació al concepte d'emoció, els seus antecedents, teories, funcions, efectes i la seua classificació.

Es tracta la psicologia positiva i el concepte de fluir per tal de fonamentar les intervencions adreçades a satisfer les necessitats socials no ateses en el currículum formal.

Per acabar, s'exposa la conceptualització de l'Educació Emocional a partir de la revisió de les investigacions més significatives. Es descriu el model teòric d'Educació Emocional que segueix aquest estudi, el model pentagonal de Bisquerra i Pérez (2007). A més, s'analitzen els programes, la metodologia i els instruments d'avaluació com a referents de la intervenció dissenyada en la nostra recerca.

En el capítol cinquè es justifica l'ús de la música com a recurs educatiu per al desenvolupament de les competències emocionals dels alumnes d'educació primària.

S'estudia la relació entre música i emoció a través de les aportacions de la Neurociència i la Psicologia de la Música.

Es dona a conèixer el valor formatiu que té la música i els beneficis que aporta als xiquets/es d'Educació Primària amb la finalitat d'aconseguir un desenvolupament integral.

S'exposen les principals metodologies que tenen la seua aplicació en l'educació musical en l'etapa primària.

La segona part de la tesi està conformada pel marc empíric desenvolupat en la recerca.

El capítol sisè descriu la metodologia de la tesi i desenvolupa els aspectes fonamentals respecte al disseny, aplicació i avaluació d'un programa d'elaboració pròpia com és el PEEM.

Els estudis preliminars d'anàlisi de la realitat i detecció de necessitats confirmen la validesa d'aquesta recerca.

Per a poder desenvolupar les competències emocionals a l'aula, a través de la música, d'una manera acertada i eficaç, es despleguen els objectius plantejats, els blocs de continguts, la metodologia utilitzada, les activitats, recursos i els instruments d'avaluació del Programa d'Educació Emocional, a través de la

Música, en l'alumnat de 4t d'Educació Primària, d'ara endavant (PEEM).

El capítol setè presenta els resultats de l'aplicació del programa PEEM per tal de comprovar i avaluar la utilitat i eficàcia del programa i el plantejament de les conclusions i prospectiva derivades de la fonamentació teòrica i de l'anàlisi dels resultats. Recordem que és un programa d'Educació Emocional a través de la Música adreçat a l'alumnat de 4t d'Educació Primària.

Per a concloure el treball, es presenta una bibliografia actualitzada d'acord amb cadascun del temes tractats. S'inclou una webgrafia amb els recursos i fonts digitals consultades a partir dels quals el lector interessat trobarà fonts per aprofundir en aquesta línia de treball. A més, s'adjunten els documents annexes de més importància per al desenvolupament de la recerca: els qüestionaris, entrevistes, observacions i fitxes de treball utilitzades.

Cadascuna d'aquestes parts tracta de respectar la relació de les mateixes amb el tot, de manera que el lector pugui relacionar informacions en qualsevol dels apartats en els quals es trobe.

CAPÍTOL II:
SITUACIÓ ACTUAL DE L'ESCOLA

CAPÍTOL II: SITUACIÓ ACTUAL DE L'ESCOLA

1. Situació actual de l'escola

1.1 Introducció

Xiquets/es, pares, mares i mestres no deixen de ser ciutadans que viuen en un lloc i en un temps determinat. Per això parlar de l'educació del segle XXI, suposa parlar de les característiques i necessitats del món i de l'home de hui. (Chinchilla i Conejo, 2003, p. 131)

A conseqüència dels constants canvis de la societat, la complexa situació social existent i l'heterogeneïtat derivada de la universalitat de l'educació, la realitat de les nostres aules és molt canviant.

En aquest context, l'educació tradicional, rutinària, fragmentària i repetitiva basada en la transmissió de coneixement (unidireccional) ha deixat de ser vàlida perquè no ha estat capaç de donar resposta a les necessitats que planteja la societat.

En aquesta línia s'expressa De Zubiría (2013):

la escuela tradicional se tornó obsoleta en las últimas décadas frente a los sensibles cambios sociales, económicos y políticos vividos a nivel mundial. La sociedad se volvió global e interconectada, el mundo se flexibilizó y diversificó, y cada vez de mayor manera tuvo en cuenta al individuo. (p.2)

Segons Willems (1940), citat en Díaz, 2001, p. 37, ens hem adonat que una simple educació intel·lectual no podia ser suficient per al xiquet/a, que era necessari, a més d'una instrucció, una cultura sensorial i afectiva. Traducció pròpia.

En paraules del filòsof i pedagog Séneca (4 a.C.-65 d.C):

“no aprenem per a l'escola sinó per a la vida”.

L'educació ha d'evolucionar. L'escola del S.XXI té el repte d'adaptar-se a les característiques de la societat i caminar juntament amb la comunitat per a evitar la situació inconnexa que s'ha arribat a donar amb un sistema educatiu basat en models pedagògics i curriculars del S. XIX, mestres del S.XX i alumnat del segle XXI" (Imbernon, 2009; De Zubiría, 2013).

Chinchilla i Conejo (2003) manifesten que l'escola ha de convertir-se en un escenari en el qual els xiquets/es siguen capaços de construir el seu propi aprenentatge al mateix temps que construeixen la seua pròpia identitat: un subjecte que es coneix i es qüestiona, capaç d'adaptar-se al seu mitjà però de manera crítica (p. 134).

Què hauria d'ensenyar-se i aprendre's a l'escola?

Segons Alsina (2012), un dels principals reptes de la Unió Europea, en matèria d'educació és fomentar el coneixement, la creativitat i la innovació. Amb aquesta finalitat, les recomanacions del Parlament Europeu van adreçades a:

Impulsar el paper de l'educació respecte a la inclusió, la cohesió social, l'atenció a la diversitat i els grups desafavorits, des de l'educació infantil fins els estudis superiors, passant per l'educació d'adults i la formació al llarg de la vida (Unió Europea, 2010, citat en Alsina, 2012, p.15)

El Fòrum Mundial de l'Educació, reunit a Corea del Sud el mes de maig de 2015, baix l'auspici de la UNESCO, va aprovar el seu pla d'acció per als propers quinze anys, fins 2030, amb l'objectiu de "garantir una educació de qualitat, equitativa, inclusiva i normalitzada així com un aprenentatge al llarg de tota la vida per a tots" (figura 2)

Fruit del consens entre representants de governs, organitzacions internacionals i la societat civil de tot el món, s'aprova una Declaració que inclou els següents elements clau:

- 12 anys d'educació primària i secundària de qualitat finançada públicament, dels quals són obligatoris almenys nou anys.
- Almenys un any d'educació preescolar gratuïta i obligatòria de qualitat i garantir que tots els xiquets/es tinguen accés a educació, cura i

desenvolupament infantil primerenc de qualitat.

- Compromís d'abordar totes les formes d'exclusió i marginació, les disparitats i desigualtats en l'accés, la participació i els resultats de l'aprenentatge.
- Reconeixement de la importància de la igualtat de gènere.
- Compromís amb l'educació al llarg de tota la vida i amb la qualitat de l'educació i la millora dels resultats de l'aprenentatge.
- Assegurar que docents i els educadors reben la formació adequada, estiguen motivats i ben remunerats.
- Recomanacions per assegurar l'educació en països en conflicte, crisi humanitària.
- Afirmació que la responsabilitat fonamental de garantir l'educació és de l'Estat.
- Destinar a l'educació del 4%-6% de PIB i almenys 15%-20% del pressupost nacional a educació.

Recuperat de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/> (consultat el 5 de gener de 2017)

Segons Gil Flores (2013), una vegada aconseguit l'objectiu de la universalització de l'educació, el repte plantejat ha estat aconseguir una educació de qualitat de la qual puguin beneficiar-se tots, amb independència dels contextos socials, econòmics i culturals de procedència (p.298).

La tesi que es presenta se situa en un moment d'implantació de la Llei Orgànica de Millora de la Qualitat Educativa; coneguda com a LOMCE la qual preveu tot un conjunt de canvis –de forma, fons i de concepció– en el sistema educatiu.

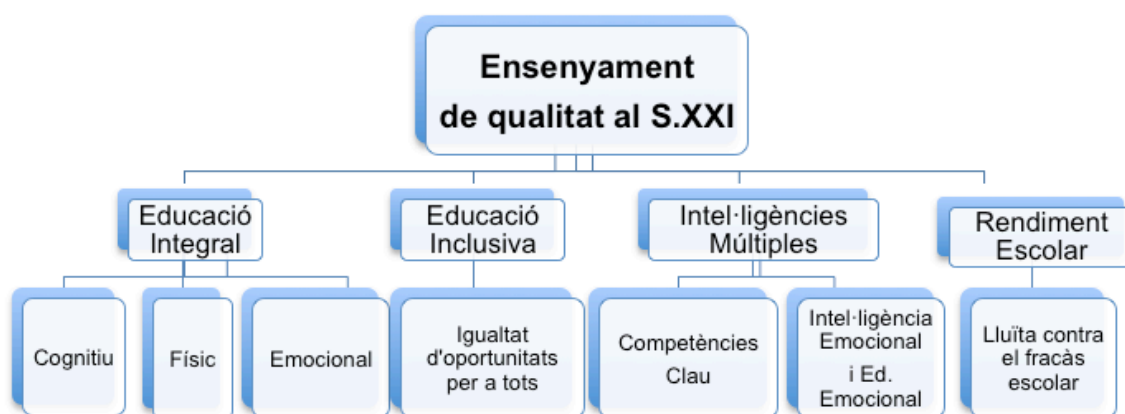
El model neoliberal demanda una educació de qualitat, amb uns resultats concrets i avaluables quantitativament. L'article 15 de la LOMCE exposa com a principis: l'equitat, igualtat d'oportunitats, normalització i inclusió en l'ensenyament.

L'aprovació d'aquesta llei educativa, el mes de desembre de 2013, ha estat allunyada del consens de la comunitat educativa. No hi ha acord sobre allò que

han d'aprendre els/les alumnes així com tampoc està clar si l'educació hauria de preocupar-se més per la formació intel·lectual o del caràcter.

Amb aquest treball defensem la idea que, sense una adequada integració de l'educació de les emocions en el context educatiu, serà molt difícil que qualsevol reforma que es plantege passe del mer nivell de les bones intencions.

Figura 2: Ensenyament de qualitat al S. XXI



Font: Elaboració pròpia

2. Educació integral

El Ministeri d'Educació i Ciència postula que un objectiu prioritari és aconseguir una formació integral dels alumnes que els permeti actuar autònomament i prendre les decisions necessàries per a establir uns hàbits de vida; treball global que ha de ser assumit per la institució educativa i que es justifica per la finalitat última i prioritària del procés educatiu: el desenvolupament de persones autònomes i equilibrades des del punt de vista intel·lectual, afectiu i social (Chinchilla i Conejo, 2003, p. 134).

Per a Touriñan i Longueira (2010)

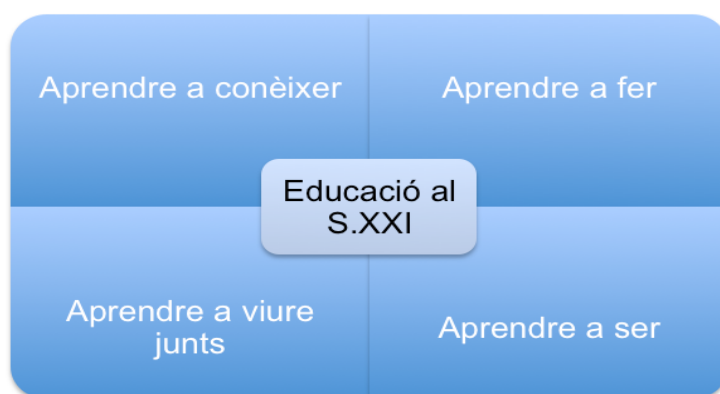
L'educació integral significa atendre la formació des d'intel·ligència, voluntat i afectivitat amb l'objectiu d'afrontar amb llibertat i possibilitats d'èxit les diferents situacions que se'ns plantegen en els diferents àmbits de la vida personal, familiar, social, professional, etc. (p. 157). Traducció propia.

Estem en un moment en què es fa necessària una implicació per part de l'administració pública en el desenvolupament integral de la persona i no solament en les àrees acadèmiques ordinàries sinó com a preparació per a la vida social.

A conseqüència de les noves demandes de la societat i una visió renovada sobre la funció de l'educació escolar, el currículum ha de donar resposta als nous reptes de l'educació del segle XXI.

Per a fer front a aquests reptes, l'informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI "Educació: L'educació amaga un tresor (Delors, et al. 1996), conegut com a "Informe Delors", assenyala que l'educació ha d'organitzar-se i desenvolupar-se al llarg de tota la vida al voltant de quatre pilars:

Figura 3: Els quatre pilars de l'educació



Font: Informe Delors (1996, p.34)

1. Formació a nivell intel·lectual i preparació per a la inserció laboral:

a) **aprendre a conèixer** vol dir no simplement acumular coneixements i informacions sinó elaborar coneixements i aprendre a aprendre, desenvolupar estratègies que faciliten la construcció del coneixement de forma personal, i dominar els instruments del coneixement i els mètodes per conèixer. S'ha de poder experimentar el plaer de conèixer, comprendre i de descobrir.

b) **aprendre a fer** no només en el sentit dels procediments escolars sinó també en el de poder dur a terme activitats socials i de treball. Cal formar-se en competències personals tals com: el treball en equip, la presa de decisions, relacionar-se de forma estable amb els altres.

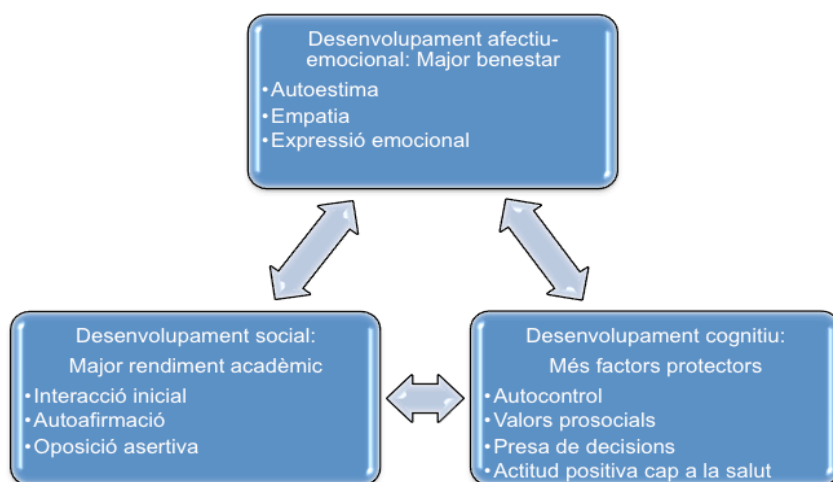
2. Desenvolupament de competències emocionals. La finalitat és el coneixement intrapersonal i interpersonal.

c) **aprendre a viure junts**, treballar en projectes comuns, tenir iniciativa i assumir riscos així com resoldre conflictes. Tot això està relacionat amb el fet de construir un sistema propi de valors, conèixer-se i trobar-se un mateix i trobar un sentit a la vida. Aprendre a descobrir les diferències respecte els altres i també les interdependències (depenem els uns dels altres).

d) **aprendre a ser** té relació amb el desenvolupament total i màxim possible de cada persona. Amb l'educació integral que abasta el cos, el pensament autònom, la sensibilitat, la intel·ligència, el sentit estètic, la responsabilitat personal i l'espiritualitat.

Les directrius educatives que marca el sistema educatiu a través del currículum de la LOGSE (1990), LOE (2006), en línies generals i amb certs matisos, van orientades a assolir l'objectiu de desenvolupar integralment la personalitat de l'alumne/a, és a dir, cap una educació integral de l'individu que busca desenvolupar plenament les seues capacitats (cognitiva, físico-motriu, afectiva i socioemocional).

Figura 4: Desenvolupament integral



Font: Adaptació de "La Educación Emocional y Social en España" (Fernández Berrocal, 2008, p. 172)

Així, la LOE (Llei Orgànica d'Educació 2/2006, de 3 de maig) en el seu preàmbul, s'expressava al voltant de "la necessitat que tots els ciutadans aconseguisquen el màxim desenvolupament possible . . . incloent les seues capacitats emocionals pel que han de rebre una educació de qualitat adaptada a les seues necessitats" referint-se a la formació integral i a l'atenció a la diversitat.

D'acord amb aquest preàmbul, en l'Art. 71 es diu: "Les Administracions educatives disposaran els mitjans necessaris perquè tot l'alumnat aconseguisca el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional."

La LOMCE (Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa) s'adreça al desenvolupament de les competències lingüístiques i matemàtiques i no té en consideració la importància i necessitat de l'educació emocional, així com dels seus efectes positius sobre múltiples aspectes de la vida. Aquesta llei està centrada en valors com el creixement econòmic i la competitivitat tal com s'expressa en el seu preàmbul:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a

puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.

Centrar l'atenció en integrar l'educació emocional en el currículum d'educació primària és una necessitat si es vol aconseguir una educació integral i en conseqüència, millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Aquest marc legislatiu propicia la posada en marxa d'intervencions que preparen per a la vida mitjançant un adequat desenvolupament emocional la qual cosa influeix en el comportament, la motivació i conseqüentment en el rendiment escolar.

Tal com sosté Espejo (1999), en termes pràctics existeix una dissociació entre els principis teòrics que defineixen la normativa i la realitat de la pràctica educativa, ja que no ha suposat un major recolzament a la formació en continguts i processos emocionals (p. 522). Traducció pròpia.

3. Atenció a la diversitat i Educació Inclusiva

L'educació, un dret per a tots/es.

"Tots els xiquets i joves del món tenen dret a l'educació, no són els nostres sistemes educatius els que tenen dret a cert tipus de xiquets" Bengt Lindqvist (UNESCO i MEC, 1995)

En aquest moment, un dels reptes amb què es troba l'escola actual, és atendre la diversitat, entesa en aquest context com l'element de diferència individual derivat de factors socials, de nivells de desenvolupament, d'interessos i motivacions que condicionen les possibilitats per poder adaptar-se a l'escola i seguir el currículum. Educar en la diversitat significa l'adopció d'un model de desenvolupament del currículum que facilite l'aprenentatge de tot l'alumnat en la seua diversitat.

Front una visió que associa el concepte de diversitat exclusivament als col·lectius que tenen unes necessitats que requereixen de diagnòstic i una atenció per part de professionals especialitzats, Del Barrio (2006), citat en Cunillera (2009), afirma:

Atender a la diversidad no es hablar de alumnos con necesidades educativas especiales, ni es hablar de alumnos de compensación educativa o de alumnos con problemas, o de alumnos inmigrantes, o de alumnos con altas capacidades; no es hablar de profesores de apoyo, ni de un programa especial del centro. Es un principio que inspira la misión, la organización y el funcionamiento del sistema educativo, de una educación para todos. (p.77)

Per a Gimeno Sacristán (2005) el concepte de diversitat no sols al·ludeix a la circumstància dels subjectes de ser diferents, sinó al fet que també la diferència es pot convertir en desigualtat, en la mesura que les singularitats dels individus o dels grups a què pertanyen els impedeix aconseguir objectius en l'escola i en la pròpia societat (p.23).

La importància de que l'alumnat amb necessitats educatives s'integre a les aules ordinàries i participe d'una educació que fomenta les relacions socials i el desenvolupament integral han estat i són preocupacions dels professionals, sobretot d'aquells que compten amb alumnes amb discapacitat dins la seua aula.

Riera (2010) cita a autors com Maruny i Muñoz (1993); Tirado (1993); Gimeno Sacristán (1993), per a descriure els factors objecte de la diversitat de necessitats educatives dels alumnes en el marc escolar. Aquests factors són (p.26):

- Diversitat en relació al ritme d'aprenentatge (més lent, més ràpid).
- Diversitat derivada dels coneixements previs que l'alumne posseeix a l'hora d'interpretar la nova informació.
- Diversitat derivada de les diferents maneres i estratègies que els alumnes disposen per dur a terme un determinat aprenentatge (procediments i tècniques de treball i estudi).
- Diversitat derivada de la diferent motivació i dels diferents interessos dels alumnes; mentre que uns realitzen el que han de fer amb facilitat i amb molt interès, altres amb prou feines ho fan o es neguen obertament a fer-ho.
- Diversitat derivada del diferent grau de participació en la institució escolar que tenen els alumnes: mentre que uns tenen una capacitat molt

alta i en treuen el màxim profit, altres no superen l'angoixa que els suposa la seva incorporació a una nova etapa educativa.

- Diversitat derivada de les expectatives de tots els alumnes amb relació al seu futur escolar i professional: mentre que uns saben positivament que arribaran a obtenir bones notes, altres saben que tornaran a fracassar en aquesta nova etapa educativa com han fracassat en l'anterior i hauran de limitar-se en el millor dels casos, a anar passant cursos com puguin i ocupar, també en el millor dels casos, llocs de treball poc qualificats i precaris.
- Diversitat derivada de la diferent capacitat cognitiva dels alumnes i ocasionada, en alguns casos, per algun trastorn del desenvolupament.

En l'àmbit educatiu, atendre a la diversitat consisteix en organitzar els elements escolars i curriculars ordinaris perquè faciliten l'aprenentatge de tots els/les alumnes.

Amb l'objectiu de donar resposta a la diversitat de l'alumnat buscant la qualitat i l'equitat en l'educació apareix el concepte "inclusió" (Ainscow, 2008),

L'Informe de la UNESCO sobre l'Educació per al segle XXI (1996), en un afany per democratitzar l'educació, proposa un nou model en el qual s'ofereixen les mateixes oportunitats a tots els individus d'una mateixa comunitat.

L'any 2006, aquesta mateixa institució, citada en Blanco (2008), defineix la educació inclusiva com (p.7):

un procés orientat a respondre a la diversitat dels estudiants incrementant la seua participació i reduint l'exclusió en i des de l'educació. Està relacionada amb la presència, la participació, i els assoliments de tots/es, amb especial èmfasi en aquells que, per diferents raons estan exclosos o en risc de ser marginats.

L'educació inclusiva es fonamenta en el següent marc teòric:

- UNESCO. Declaració de Salamanca (1994). Conferència mundial sobre necessitats educatives especials: accés i qualitat. La inclusió com el model a seguir per a l'atenció dels alumnes amb necessitats específiques.
- Escoles inclusives: Ainscown, Mel (2001)

- Projecte Roma (López Melero, 2004):
 - Neurologia dels processos de pensament (Luria)
 - Pedagogia crítica (Freire)
 - Desenvolupament mediat (Vigotsky)
 - Aprenentatge cooperatiu i solidari (Bruner)
 - Investigació en l'acció (Elliott)
 - L'enfoc comunicatiu (Habermas)
- Teoria de les Intel·ligències Múltiples (1995-2004)

Respecte a la legislació educativa espanyola, segons la LOE (2006), Llei Orgànica d'Educació. 2/2006 de 3 de maig BOE (nº 106- 4.5. 2006):

L'adequada resposta educativa a tot l'alumnat es concep a partir del principi d'inclusió, entenent que únicament d'aquesta manera es garanteix el desenvolupament de tots, s'afavoreix l'equitat i es construeix una major cohesió social. L'atenció a la diversitat es contempla com un principi i no com una mesura que correspon a les necessitats d'uns quants.

La inclusió escolar i la cohesió social són dos dels principis generals que inspiren el sistema educatiu. En el preàmbul de la Llei Orgànica 8/2013 per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) es considera l'educació inclusiva com un assoliment de les últimes dècades ja que un sistema educatiu de qualitat, inclusiu i integrador pot garantir la igualtat d'oportunitats i el desenvolupament de les seues potencialitats. Dins dels principis de qualitat de la LOMCE la inclusió és un d'ells (López, 2016).

A la Comunitat Valenciana, la inclusió educativa se sustenta en la legislació vigent mitjançant conceptes com l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (Ordre 16/2001 i Decret 39/1998) i en lleis estatals com la Llei Orgànica d'Educació 2/2006 i Llei Orgànica 8/2013 que desenvolupen el concepte de necessitats específiques de suport educatiu.

El currículum establert mitjançant el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, a més de fer possible que tot l'alumnat adquireixca els objectius i competències corresponents al finalitzar l'etapa, també preveu una intervenció educativa que preveu com a principi

l'atenció a la diversitat de l'alumnat, i l'adaptació del currículum i els seus elements a les necessitats de cada alumne i alumna. D'aquesta manera, s'assegura una atenció personalitzada i un desenvolupament personal i integral de tot l'alumnat.

L'Article 18, d'Identificació, valoració i intervenció de necessitats específiques de suport educatiu, del Decret 108/2014 del Consell, fa especial esment a que "l'atenció integral a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu s'iniciarà des del mateix moment en què la necessitat siga identificada i es regirà pels principis de normalització i inclusió".

Per a Plana (2014) un enfocament inclusiu pretén valorar la diversitat com un element enriquidor del procés d'ensenyament-aprenentatge i, en conseqüència, afavoridor del desenvolupament humà.

Inclusió implica una actitud i un compromís amb el procés de millora. Avançar amb inclusió és avançar amb actituds de respecte, tolerància i solidaritat; es tracta d'educar amb valors i aprendre a conviure amb els altres sense discriminar-los (Plana, 2014, p. 21).

D'una banda, per a educar en la inclusió, l'escola ha de ser capaç de generar un ambient d'aprenentatge que, a través de la prevenció i compensació de les desigualtats, capacite a tots/es els/les alumnes per al desenvolupament de la seua personalitat.

D'altra banda, una de les condicions indispensables para al desenvolupament de l'Educació Inclusiva (EI) és la formació inicial del professorat (ONU, 2006; UNESCO, 1994, 2008; Warnock, 1978).

Amb l'Educació Inclusiva s'estableix un marc d'ensenyament-aprenentatge que té com a principi fonamental la qualitat educativa per a tot l'alumnat en condicions d'igualtat d'oportunitats.

Davant del repte de crear un projecte inclusiu pensem en utilitzar la música com a eina i/o estratègia d'intervenció.

4. Aprenentatge basat en competències clau o bàsiques

Per aconseguir el desenvolupament integral del nostre alumnat, és essencial treballar de manera apropiada les Competències Bàsiques o Clau.

Les competències bàsiques tenen el seu origen en els nous corrents educatius fonamentats per teories que presenten com a referents més directes la teoria de les intel·ligències múltiples (Gardner 1983) i la intel·ligència emocional (Goleman 1995). Aquestes teories prevalen un enfocament integral i l'adquisició d'habilitats pràctiques per a la vida real a través de bones pràctiques docents (López i López, 2014).

Seguint en aquesta línia, Zabala (2007) expressa que l'ensenyament per competències “pot ser un recipient apropiat per a contenir de forma rigorosa un ensenyament més en consonància amb una perspectiva de formació integral en equitat i per a tota la vida” (p.11).

Les anomenades competències clau o bàsiques, instituïdes per la Unió Europea, l'informe Delors (UNESCO, 1996) i el projecte DeSeco (1999), “pretenen ser, d'una banda, la resposta educativa al món actual i, d'altra banda, la base comuna que tots els ciutadans han d'adquirir i sobre la qual fomentar la convivència” (Sarramona, 2004).

La comunitat educativa accepta l'informe Delors com a document base i els objectius de l'educació es desplacen cap a l'adquisició d'una sèrie de competències bàsiques, antítesi de l'ensenyament tradicional.

Aquesta proposta curricular que podem situar dins d'un paradigma socioconstructivista, respon a un model educatiu centrat en l'aprenentatge, en l'activitat cognitiva dels alumnes per tal de construir el coneixement de manera contextualitzada, en diferents entorns d'aprenentatge (Bransford, Brown i Cooking, 2000; Coll, Palacios i Marchesi, 2001; Donovan i Bransford, 2005; Pozo, 2008), citat en Camarasa, 2016, p.27.

Aquesta visió de l'aprenentatge connecta amb les teories i pràctiques educatives d'autors com Dewey, Vigostky, Freinet i Freire, caracteritzades per l'aprenentatge contextualitzat (Luengo i Moya, 2013).

La Recomanació 2006/962/EC, del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre de 2006 sobre les competències clau per a l'aprenentatge estableix que “Les competències clau són aquelles que totes les persones precisen per a la seua realització i desenvolupament personal, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació”.

Aquestes, estan relacionades de manera prioritària amb el saber (coneixements teòrics) i el saber fer (destreses). Però educar per competències representa anar més enllà, inclou també el “saber ser o estar” (actituds) i “saber viure junts” (socialització). Aquests darrers termes, vinculats a l'educació emocional i que fins ara han estat absents o ocults (Coll, 2005), contemplem la dimensió actitudinal de la persona, la qual possibilita un desenvolupament personal i social adaptat a l'entorn (Delors, 1996).

Amb el marc legislatiu de la LOE (2006) les Competències Bàsiques, enteses com “la capacitat de posar en pràctica de forma integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i les actituds personals adquirides” (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003), s'incorporen al currículum, les programacions i avaluacions, la qual cosa suposa una innovació arribant a convertir-se en un dels eixos fonamentals del sistema educatiu espanyol. Aquestes són

En aquests moments, ens trobem en un període de transició entre dues propostes curriculars diferenciades, el marc de la LOE i el de la LOMCE. L'aprovació d'aquesta darrera llei educativa, el mes de desembre de 2013, ha estat allunyada del consens social educatiu i preveu tot un conjunt de canvis – de forma, fons i de concepció– en el sistema educatiu.

La nova redacció de la LOE modifica la relació de competències cenyint-se més a la Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre de 2006 sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (2006/962/CE). El desenvolupament de les competències clau es torna obligatori per a totes les etapes educatives. Aquesta proposta és coherent amb els objectius del Pla Estratègic per a la Formació i l'Ocupació de l'Espai Europeu (ET2020), però és, a més, un element clau per a la lluita contra el

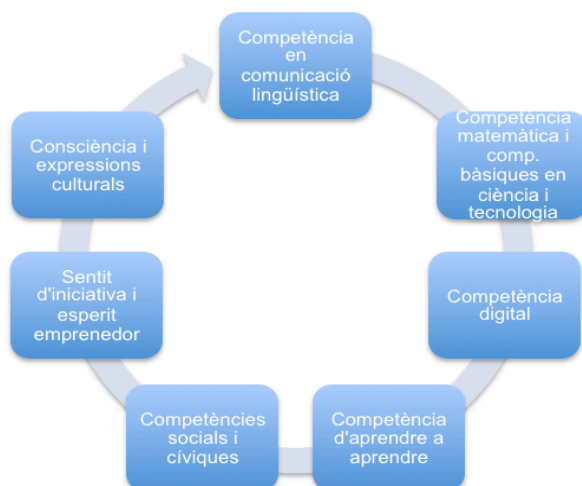
fracàs escolar i per a fomentar l'ocupabilitat.

La LOMCE, en el seu article 6, defineix les competències clau com “capacitats per aplicar de forma integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, per a aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos”.

En la LOMCE, i en el RD 126/14 (en l'article 2) on s'estableix el currículum de Primària les competències clau són considerades com un element curricular que suposa una posada en pràctica globalitzada i interdisciplinària. Són un element vertebrador en els centres educatius i d'obligatòria menció en els documents organitzatius ja que apareixen tant en els objectius com en l'avaluació o promoció de l'alumnat.

El marc de referència de la Recomanació 2006/962/EC, assenyala huit Competències Clau ja que es distingeix entre competència en comunicació en llengua materna i estrangera. Però tant en el RD 126/2014, D108/2014 com en l'Ordre ECD/65/2015, s'indiquen les següents:

Figura 5: Relació de Competències Clau segons el RD 126/2014



Font: Elaboració pròpia.

Aquestes estan relacionades de manera prioritària amb el saber (coneixements teòrics) i el saber fer (destreses). Però educar per competències representa anar més enllà, inclou també el “saber ser o estar” (actituds) i “saber viure junts” (socialització). Aquests darrers termes, vinculats a l'educació emocional i que fins ara han estat absents o ocults, contemplen la dimensió actitudinal de la persona, la qual possibilita un desenvolupament personal i social adaptat a l'entorn (Delors, 1996).

Segons Laguía et. al. (2010), els criteris que han permès seleccionar aquestes competències són tres (p.27):

1. Estan a l'abast de tothom
2. Són comuns a molts àmbits de la vida
3. Són útils per a seguir aprenent

Les competències clau han d'estar integrades en les àrees o matèries de les propostes curriculars, i en aquestes s'han de definir, explicitar i desenvolupar els resultats d'aprenentatge que els alumnes han d'aconseguir.

Taula 2: Competències clau en relació a la proposta de la UE i els currículums de la LOE i la LOMCE.

Competències clau UE (2006)	Competències bàsiques LOE (2006)	Competències clau LOMCE (2013)
1. Comunicació en llengua materna	1. Competència comunicativa i audiovisual	1. Competència en comunicació lingüística (CCLI)
2. Comunicació en llengües estrangeres	2. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	
3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	3. Competència matemàtica	2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia (CMCT)
4. Competència digital	4. Competència del tractament de la informació i competència digital	3. Competència digital (CD)

5. Aprendre a aprendre	5. Competència d'aprendre a aprendre	4. Aprendre a aprendre (CAA)
6. Competències socials i cíviques	6. Competència social i ciutadana	5. Competències socials i cíviques (CSC)
7. Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa	7. Autonomia i iniciativa personal	6. Sentit de la iniciativa i esperit emprenedor (SIE)
8. Consciència i expressió culturals	8. Competències artística i cultural	7. Consciència i expressió culturals (CEC)

Font: Adaptat de Camarasa, 2016 (p.30)

El Butlletí Oficial de l'Estat al núm. 25 de 29 de gener de 2015, Secc. I. Pàg. 11 i el document pont elaborat pel Servei de Formació del Professorat de la Direcció General d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport descriuen el desenvolupament de les diferents competències:

La Competència en Comunicació Lingüística és el resultat de l'acció comunicativa dins de pràctiques socials determinades, en les quals l'individu actua amb altres interlocutors i a través de textos en múltiples modalitats, formats i suports. Aquestes situacions i pràctiques poden implicar l'ús d'una o diverses llengües, en diversos àmbits i de manera individual o col·lectiva. Per a això l'individu disposa del seu repertori plurilingüe, parcial, però ajustat a les experiències comunicatives que experimenta al llarg de la vida. Les llengües que utilitza poden haver tingut vies i temps diferents d'adquisició i constituir, per tant, experiències d'aprenentatge de llengua materna o de llengües estrangeres o addicionals. El seu desenvolupament pretén facilitar l'enfocament plurilingüe i millorar la integració de continguts lingüístics en àrees no lingüístiques.

La Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia implica la capacitat d'aplicar el raonament matemàtic i les seues eines per descriure, interpretar i predir diferents fenòmens en el seu context. La competència matemàtica requereix coneixements sobre els nombres, les

mesures i les estructures, així com de les operacions i les representacions matemàtiques, i la comprensió dels termes i conceptes matemàtics. L'ús d'eines matemàtiques implica una sèrie de destreses que requereixen aplicar els principis i processos matemàtics en diferents contextos.

Es tracta, per tant, de reconèixer el paper que exerceixen les matemàtiques en el món i utilitzar els conceptes, procediments i eines per aplicar-los en la resolució dels problemes que puguin sorgir en una situació determinada al llarg de la vida. L'activació de la competència matemàtica suposa que l'aprenent és capaç d'establir una relació profunda entre el coneixement conceptual i el coneixement procedimental, implicats en la resolució d'una tasca matemàtica determinada.

La competència matemàtica inclou una sèrie d'actituds i valors que es basen en el rigor, el respecte de les dades i la veracitat.

La competència en consciència i expressió cultural implica conèixer, comprendre, apreciar i valorar amb esperit crític, amb una actitud oberta i respectuosa, les diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi personal i considerar-les com a part de la riquesa i el patrimoni dels pobles.

Aquesta competència incorpora també un component expressiu referit a la mateixa capacitat estètica i creadora i al domini de les capacitats relacionades amb els diferents codis artístics i culturals, per poder utilitzar-les com a mitjà de comunicació i expressió personal. Implica igualment manifestar interès per la participació en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la comunitat pròpia com d'altres comunitats.

Aquesta competència requereix coneixements que permeten accedir a les diferents manifestacions sobre l'herència cultural (patrimoni cultural, històric-artístic, literari, filosòfic, tecnològic, mediambiental, etcètera) a escala local, nacional i europea, i el seu lloc al món. Comprèn la concreció de la cultura en diferents autors i obres, així com en diferents gèneres i estils, tant de les belles arts (música, pintura, escultura, arquitectura, cinema, literatura, fotografia, teatre i dansa) com d'altres manifestacions artísticoculturals de la vida

quotidiana (habitatge, vestit, gastronomia, arts aplicades, folklore, festes...). Així mateix, incorpora el coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics, i la identificació de les relacions existents entre aquestes manifestacions i la societat, la qual cosa suposa també tindre consciència de l'evolució del pensament, els corrents estètics, les modes i els gustos, així com de la importància representativa, expressiva i comunicativa dels factors estètics en la vida quotidiana.

Aquests coneixements són necessaris per posar en funcionament destreses com l'aplicació de diferents habilitats de pensament, perceptives, comunicatives, de sensibilitat i sentit estètic per poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-les. L'expressió cultural i artística exigeix també desenvolupar la iniciativa, la imaginació i la creativitat expressades a través de codis artístics, així com la capacitat d'utilitzar diferents materials i tècniques en el disseny de projectes.

A més, en la mesura que les activitats culturals i artístiques suposen sovint un treball col·lectiu, cal disposar d'habilitats de cooperació i tindre consciència de la importància de donar suport a les contribucions alienes i apreciar-les.

El desenvolupament d'aquesta competència suposa actituds i valors personals d'interès, reconeixement i respecte per les diferents manifestacions artístiques i culturals, i per la conservació del patrimoni.

Així mateix, exigeix valorar la llibertat d'expressió, el dret a la diversitat cultural, el diàleg entre cultures i societats, i la realització d'experiències artístiques compartides. Al seu torn, comporta un interès per participar en la vida cultural i, per tant, per comunicar i compartir coneixements, emocions i sentiments a partir d'expressions artístiques.

Les competències socials i cíviques impliquen l'habilitat i la capacitat per utilitzar els coneixements i les actituds sobre la societat, entesa des de les diferents perspectives, en la seua concepció dinàmica, canviant i complexa, per interpretar fenòmens i problemes socials en contextos cada vegada més diversificats; per elaborar respostes, prendre decisions i resoldre conflictes, així com per interactuar amb altres persones i grups de conformitat amb normes

basades en el respecte mutu i en conviccions democràtiques. A més d'incloure accions en un nivell més pròxim i mediat a l'individu com a part d'una implicació cívica i social.

Es tracta, per tant, d'unir l'interès per aprofundir i garantir la participació en el funcionament democràtic de la societat, tant en l'àmbit públic com privat, i preparar les persones per exercir la ciutadania democràtica i participar plenament en la vida cívica i social, gràcies al coneixement de conceptes i estructures socials i polítiques i al compromís de participació activa i democràtica.

a) La competència social es relaciona amb el benestar personal i col·lectiu. Exigeix entendre la manera en què les persones es poden procurar un estat de salut física i mental òptim, tant per a elles mateixes com per a les seues famílies i per al seu entorn social proper, i saber com un estil de vida saludable pot contribuir a això.

b) La competència cívica es basa en el coneixement crític dels conceptes de democràcia, justícia, igualtat, ciutadania i drets humans i civils, així com de la seua formulació a la Constitució espanyola, a la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea i en declaracions internacionals, i de la seua aplicació per part de diverses institucions a escala local, regional, nacional, europea i internacional. Això inclou el coneixement dels esdeveniments contemporanis, i també dels esdeveniments més destacats i de les principals tendències en les històries nacional, europea i mundial, així com la comprensió dels processos socials i culturals de caràcter migratori que impliquen l'existència de societats multiculturals al món globalitzat.

Totes les àrees incorporen, tant en els continguts com en els criteris d'avaluació, especificacions referides a la millora de la comunicació interpersonal i la convivència a través del desenvolupament d'habilitats i valors que evidencien comportaments i actituds inclusives.

La competència sentit d'iniciativa i esperit emprenedor implica la capacitat de transformar les idees en actes. Això significa adquirir consciència de la situació en què cal intervenir o que cal resoldre, i saber escollir, planificar i

gestionar els coneixements, les destreses o habilitats i les actituds necessaris amb criteri propi, amb la finalitat d'assolir l'objectiu previst.

Aquesta competència està present en els àmbits personal, social, escolar i laboral en què es desenvolupen les persones, i els permet dur a terme les seves activitats i aprofitar noves oportunitats. Constitueix també el fonament d'altres capacitats i coneixements més específics, i inclou la consciència dels valors ètics relacionats.

L'adquisició d'aquesta competència és determinant en la formació de futurs ciutadans emprenedors, de manera que contribueix a la cultura de l'emprenedoria. En aquest sentit, la seua formació ha d'incloure coneixements i destreses relacionats amb les oportunitats de carrera i el món del treball, l'educació econòmica i financera o el coneixement de l'organització i els processos empresarials, així com el desenvolupament d'actituds que comporten un canvi de mentalitat que afavorisca la iniciativa emprenedora i la capacitat de pensar de manera creativa, de gestionar el risc i de manejar la incertesa.

Competència per a aprendre a aprendre es caracteritza per l'habilitat per iniciar, organitzar i persistir en l'aprenentatge. Això exigeix, en primer lloc, la capacitat per motivar-se per aprendre. Aquesta motivació depèn del fet que es genere la curiositat i la necessitat d'aprendre, que l'estudiant se senta protagonista del procés i del resultat del seu aprenentatge i, finalment, que arribe a assolir les metes d'aprenentatge proposades i, amb això, que es produïska en ell una percepció d'autoeficàcia. Tot això contribueix a motivar-lo per abordar tasques d'aprenentatge futures.

En segon lloc, pel que fa a l'organització i la gestió de l'aprenentatge, la competència d'aprendre a aprendre requereix conèixer i controlar els propis processos d'aprenentatge per ajustar-los als temps i les demandes de les tasques i activitats que condueixen a l'aprenentatge. La competència d'aprendre a aprendre desemboca en un aprenentatge cada vegada més eficaç i autònom.

Aquesta competència inclou una sèrie de coneixements i destreses que requereixen la reflexió i la presa de consciència dels propis processos d'aprenentatge. Així, els processos de coneixement es converteixen en objecte del coneixement i, a més, cal aprendre a executar-los adequadament.

S'inclou de manera transversal el desenvolupament d'habilitats d'autoregulació per a augmentar l'autoconeixement, millorar el procés de presa de decisions i fomentar el lideratge positiu (iniciativa, perseverància, motivació, assumpció de riscos, responsabilitat, assumpció de rols). Tot això perquè des de les diferents àrees es contribuïska a augmentar la confiança de l'alumnat front el seu propi aprenentatge recolzant i recolzant-se en els seus companys i companyes quan este es du a terme en grups cooperatius.

La competència digital és la que implica l'ús creatiu, crític i segur de les tecnologies de la informació i la comunicació per assolir els objectius relacionats amb el treball, l'ocupabilitat, l'aprenentatge, l'ús del temps lliure, la inclusió i la participació en la societat. Aquesta competència suposa, a més d'adequar-se als canvis que introdueixen les noves tecnologies en l'alfabetització, la lectura i l'escriptura, un conjunt nou de coneixements, habilitats i actituds que es necessiten avui dia per ser competent en un entorn digital. Requereix coneixements relacionats amb el llenguatge específic bàsic: textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor, així com les seves pautes de descodificació i transferència. Això comporta el coneixement de les principals aplicacions informàtiques i suposa l'accés a les fonts i el processament de la informació, així com el coneixement dels drets i les llibertats que tenen les persones en el món digital.

Així mateix, requereix el desenvolupament de diverses destreses relacionades amb l'accés a la informació, el processament i l'ús per a la comunicació, la creació de continguts, la seguretat i la resolució de problemes, tant en contextos formals com no formals i informals. La persona ha de ser capaç de fer un ús habitual dels recursos tecnològics disponibles amb la finalitat de resoldre els problemes reals d'una manera eficient, així com avaluar i seleccionar noves fonts d'informació i innovacions tecnològiques, a mesura que

van apareixent, en funció de la seua utilitat per emprendre tasques o objectius específics.

Totes les àrees inclouen elements que desenvolupen de manera transversal els coneixements, destreses i actituds necessàries per a un adequat tractament de la informació, la creació de continguts amb eines TIC, activitats col·laboratives en entorns virtuals i actituds i comportaments que fomenten la responsabilitat i contribuïxen a previndre males pràctiques. S'han vinculat els elements de comunicació audiovisual tant a la competència digital com a la competència en comunicació lingüística.

Segons Zabala (2007), ensenyar competències implica utilitzar formes d'ensenyament consistents en donar resposta a situacions, conflictes i problemes propers a la vida real, en un complex procés de construcció personal amb exercicis de progressiva dificultat i ajudes contingents segons les característiques diferenciades de l'alumnat. (p.15)

El RD 126/2014 incorpora plantejaments metodològics i didàctics coherents amb el desenvolupament de les competències, l'aprenentatge en contextos reals dels elements transversals i dels continguts de les àrees.

Les competències, juntament amb els objectius d'etapa, seran el referent principal per a l'avaluació de tot l'alumnat, per la qual cosa aquestes s'han inclòs en el currículum relacionades amb la resta dels elements curriculars: continguts i criteris d'avaluació

Tant els continguts com els criteris d'avaluació inclouen els elements transversals que el Reial Decret 126/2014 en l'article 10 proposen com a obligatoris per a totes les àrees. Aquests elements s'han incorporat a més relacionats amb el desenvolupament de les competències amb què estan vinculats a través dels criteris d'avaluació.

Taula 3: Correlació dels elements transversals amb les competències clau

ELEMENTS TRANSVERSALS (Art. 18 LOMCE)	COMPETÈNCIES RELACIONADES
Comprensió lectora i l'expressió oral i escrita	Competència en Comunicació lingüística (CCL)
Comunicació audiovisual	Competència en Comunicació lingüística (CCL) i Competència Digital (CD)
Tecnologies de la informació i la comunicació	Competència Digital (CD)
Emprenedoria	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE)
Educació cívica i constitucional	Competències socials i cíviques (CSC)

Font: Elaboració pròpia

Un alumne ha adquirit una CCL en la mesura en què l'aplica en la seua vida quotidiana.

El cicle d'aprenentatge està basat en:

1. Exploració d'idees prèvies.
2. Introducció de nous conceptes o procediments.
3. Estructuració de coneixements.
4. Aplicació del coneixement.

S'aprèn tot fent, cosa que comporta una organització de l'aula complexa, amb una gran participació de l'alumnat i en la que els diferents ritmes d'aprenentatge es facen extraordinàriament visibles (Cunillera, 2009 p. 63).

Segons Mateo (2006, p.9), citat en Cunillera (2009),

això, evidentment, obliga a canvis metodològics. No podem fonamentar aquest tipus d'ensenyament amb la classe magistral i amb la demostració etc., sinó que requereix un procés de canvis metodològiques que inclús obliguen a canvis fonamentals en els propis recursos que tenim i que utilitzem, des del llibre fins als recursos a classe, perquè, si tot no s'acomoda a aquesta nova forma estructural de fer les coses, generem en els alumnes una esquizofrènia absoluta. Tot ha de tenir una certa lògica compacta (p.63).

Segons Laguía et. al (2010), seguint la tasca desenvolupada pel al CEP de Osuna-Écija, el treball per competències afavoreix (p.28):

1. Coordinació – Cooperació – Treball en equip
2. Organització i funcionament flexibles
3. Participació de l'alumnat en els processos d'Ensenyament-Aprenentatge
4. Diversificació de metodologies, materials i recursos.
5. Pla d'acció tutorial ben dissenyat i planificat
6. Planificació d'activitats complementàries i extraescolars.
7. Col·laboració de famílies, serveis i institucions externes al centre.

A més de les competències clau citades, la comunitat autònoma de Castella-La Manxa és l'única comunitat a Espanya que incorpora la competència emocional com a contingut del currículum i com a senya d'identitat del projecte educatiu.

El Decret 67/2007 que regula el currículum d'Educació Infantil i Primària en aquesta Comunitat exposa en l'Annex I Educació Infantil, CLM:

[...] Al concluir la Educación infantil, la niña y el niño son competentes para manifestar y asumir el afecto de las compañeras y compañeros que le rodean, de interesarse por sus problemas o de contribuir a su felicidad. También los son para controlar su comportamiento y tolerar la frustración de no obtener lo que quieren cuando lo quieren y el fracaso de que las cosas no salgan como se pide, especialmente cuando el esfuerzo no ha sido suficiente.

El desenvolupament de la competència emocional està directament relacionada amb la competència social i cívica ja que incideix en la lliure expressió de sentiments, en el tracte amb els companys; en l'habilitat per a ajornar les demandes i recompenses, tolerar el fracàs, no mostrar superioritat davant l'èxit i construir un autoconcepte positiu en l'educació primària i en l'equilibri emocional necessari per a obtenir èxit escolar, resoldre conflictes i mantenir una activitat positiva i compromesa amb els altres (López Cirugeda, 2014)

L'orientació dels elements transversals del currículum es desenvolupa en els termes concretats per l'article 10 del Reial Decret 126/2014.

La Competència emocional estarà present en tot el currículum i té un tractament de caràcter transversal, abastant totes les àrees. Els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'educació emocional queden integrats en la competència en comunicació lingüística, les competències socials i cíviques, i en aprendre a aprendre.

Taula 4: Relació entre elements transversals i Competència Social i Cívica (CSC)

ELEMENTS TRANSVERSALS	COMPETÈNCIA BÀSICA O CLAU
La qualitat, equitat i inclusió educativa.	Competència Social i Cívica (CSC)
Igualtat de tracte i no-discriminació per qualsevol condició o circumstància personal o social.	
Prevenició i resolució pràctica de conflictes en la vida personal, familiar i social.	
Foment de la convivència, la tolerància, la prudència, l'autocontrol, el diàleg i l'empatia.	

Font: Elaboració pròpia

4.1 Models de pensament

Atès que les CCL integren continguts i processos cognitius, requereixen la integració conscient i raonada dels diferents models de pensament:

Taula 5: Models de pensament

9 Models de Pensament	Definició	Característiques	Continguts bàsics	Exemplificar dir CCB prioritzada
Reflexiu	Busca ordenar idees, sentiments i emocions pròpies	Personalitzada	Idees	Per a tu què...? CCB
Analític	Busca l'abstracció per a generar dades	Quadrícula	Dades	Gràfica de...
Lògic	Busca expressar ordenadament idees pròpies	Ordena	Normes	Ordena programes
Crític	Busca les raons, es pregunta el per què de les coses	Qüestiona	Criteris	Per què Tv 1 i 2?
Analògic	Busca similituds i diferències	Compara	Conceptes	Quijote-molí
Sistèmic	Busca establir relacions d'ordre	relaciona	Concep./Dades	Cicle de l'aigua
Deliberatiu	Busca prendre decisions recolzant-se en criteris	Decideix/actua	Crit./Normes	Selecciona TV
Pràctic	Busca elaborar normes	Renova	Crit./Normes	Elabora agenda TV
Creatiu	Busca la generació d'idees noves a partir de les existents	Inventa	Idees noves	Logos, lemes

Font: Adaptat de "Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa" (IFIIE). Ministerio de Educación. Gobierno de España. Traducció pròpia.

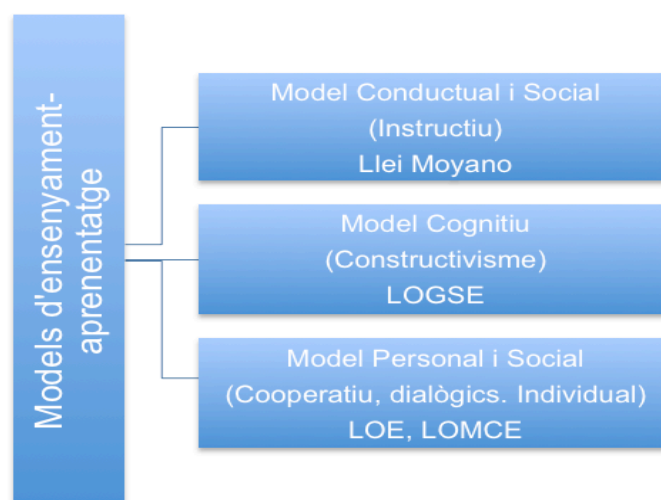
5. Models d'ensenyament-aprenentatge

Per a Weil i Joyce (1985) un model d'ensenyament és un pla estructurat que pot usar-se per a configurar un currículum, per a dissenyar materials d'ensenyament i per orientar l'ensenyament en les aules . . . ja que no existeix cap model capaç de fer front a tots els tipus i estils d'aprenentatge, no hem de limitar els nostres mètodes a un model únic . . . (p.11)

Luengo i Moya (2013), afirmen que “els models d'ensenyament contribueixen a la configuració de la pràctica educativa i, per tant, a la construcció de maneres concretes d'ensenyar, proporcionant als educadors marcs de referència dins dels quals les seues decisions adquireixen significació, sentit i sobretot valor” (p.76).

A l'hora d'elaborar una proposta didàctica, per tal d'orientar l'aprenentatge de l'alumnat i optimitzar el desenvolupament de les competències és necessari conèixer l'evolució dels diferents corrents d'aprenentatge que s'exposen seguidament.

Figura 6: Models d'Ensenyament-Aprenentatge



Font: Adaptat de “Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa” (IFIIE). Ministerio de Educación. Gobierno de España.

5.1 Model conductual i social d'aprenentatge

Anomenem “model conductual” a un conjunt de teories i models que tenen en comú conceptes i enuncisats bàsics sobre la manera en què les persones aprenen el seu comportament i sobre la manera en què poden ser ensenyats. (Moya i Luengo, 2013).

Tal com expressa Herrero Fabregat (1995), citat en Jerez (2014), des de la perspectiva conductista, l'aprenentatge

no consisteix en un acte de comprensió, sinó en un procés d'assaig i error, l'explicació teòrica del qual es basa en les connexions nervioses establertes entre l'estímul i la resposta (...) el procés d'aprenentatge, les conductes o respostes que són recompensades, ràpida i satisfactòriament, tendeixen a reforçar-se o a ser apreses, mentre que els intents infructuosos o no recompensats tendeixen a ser eliminats i oblidats (p.33).

Es parteix que, els éssers humans, en la realització de les seues tasques, modifiquen la conducta d'acord amb la informació que reben sobre l'èxit. Se centren en la conducta observable i en tasques i mètodes clarament definits. Aprendre és, per tant, un procés de reconeixement, selecció i valoració de la forma de conducta que millor convé a cada moment i lloc.

Segons Moya Otero i P. Atlàntida (2013) els enunciats bàsics compartits per aquest tipus de models d'ensenyament són (p. 9):

- La conducta, entesa com a comportament, és l'objecte d'estudi de totes les teories i models conductuals.
- La conducta és una reacció a la condicions del medi.
- La conducta s'aprèn, tant les “bones” conductes com les “dolentes”.
- L'aprenentatge de la conducta està basat en una relació adequada entre resposta i reforç.

Suárez (1997) considera que

en aquest procés el professor és un emissor de continguts que l'alumne ha de rebre i memoritzar sense realitzar cap tipus de construcció mental, de manera que la planificació i la programació de continguts adquireix gran importància segons aquest model d'aprenentatge. . . (p.77). Traducció pròpia.

Jerez (2014) manifesta que aquest model d'aprenentatge va ser criticat per diversos autors (Gimeno, 1985; Herrero, 1995), ja que l'aprenentatge queda condicionat enterament a la tasca del docent, coartant la creativitat i la llibertat del discent (p.34).

Sánchez López (2005), citat en Jerez (2014), conclou que el conductisme dóna com a resultat (p. 34)

un ensenyament repetitiu que exclou tota la reflexió i pensament sobre l'espai, preocupa el contingut, però no preocupa el desenvolupament del procés educatiu de l'alumne (...); la conseqüència final és la fòbia als continguts poc estimulants i el rebuig als mateixos ja que no formen part d'una veritable educació útil, pràctica i crítica. Traducció pròpia.

Taula 6: Característiques de les condicions per a l'aprenentatge dels models conductuals

Evaluación Diagnóstica: Familia de Modelos Conductuales	
Composición	Diseñado para
1. Modelo de control de contingencias (Slinner, 1953)	Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento.
2. Modelo de autocontrol. (Skinner, 1953)	Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento personal y relación social.
3. Modelo de instrucción programada. (Block y Bloom, 1971)	Facilitar el dominio de los contenidos a través de su organización en pequeñas unidades.
4. Modelo de relajación (Rim y Masters, 1974 y Wolpe, 1969)	Controlar y reducir el estrés y la ansiedad.
5. Modelo de reducción de estrés (Rim y Masters, 1974 y Wolpe, 1969)	Ayudar a sustituir el estrés por la relajación en los problemas sociales.
6. Modelo de entrenamiento afirmativo. (Wolpe y Lazarus, 1966 y Saiter, 1964)	Facilitar la expresión directa y espontánea de los sentimientos en el medio social.
7. Modelo de descondicionamiento. (Wolpe, 1969)	Facilitar el cambio de conductas adquiridas
8. Modelo de entrenamiento directo. (Gagné, 1962 y Smith y Smith, 1966)	Desarrollar comportamientos y habilidades personales.
9. Modelo de aprendizaje para el dominio. (Bolck y Bloom, 1971)	Finalidad académica de dominio de los contenidos.
10. Modelo de instrucción directa (Good, Brophy, 1986)	Diseñado para facilitar la relación clara y directa entre objetivos y actividades, así como la supervisión continua de los alumnos.
11. Modelo de aprendizaje social. (Bandura, 1969; Thoreson, 1972; Becker, 1975)	Facilitar el aprendizaje de habilidades y/o conductas de relación

Font: Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. MECD (2013).

Adaptat de Joyce, Weil i Calhoun (1985-2002).

5.2 Models cognitius d'aprenentatge escolar

El cognitivisme sorgeix com un corrent psicològic en els anys 50 i 60, que reacciona contra el conductisme. La seua intenció és la d'estudiar els processos mentals profunds que intervenen en el coneixement, des dels mecanismes de percepció, atenció i memòria, fins a la formació de conceptes i el raonament lògic.

Seguint a Laguía et. al (2010):

Los modelos cognitivos de enseñanza, aportados por Good y Brophy (1996), Joyce y Weill (1996), o Joyce, Weill y Calhoun (2004) afirman que el aprendizaje se produce por una reestructuración activa de percepciones e ideas, y por tanto se oponen a que el alumno/a sea un agente pasivo ante los refuerzos y estímulos que recibe del exterior (p.28).

En el marc de les teories cognitives, Moya i Luengo (2013) consideren que el factor essencial, que afavoreix el desenvolupament humà, és la interacció amb el medi, en la mesura en què aquesta interacció contribueix a modificar patrons de comportament heretats (p. 10). És a dir, els comportaments són respostes adaptatives al medi.

5.2.1 Constructivisme

És una teoria psicològica sorgida a mitjan de S.XX que postula que l'aprenentatge és una reconstrucció de les experiències i coneixements previs que té una persona per a donar cabuda al nou coneixement. Per tant, l'aprenentatge es produeix si es modifiquen les estructures cognitives preestablides.

Tant en la LOGSE (1990), com en la LOCE (2002), en la LOE (2006) i en l'actual LOMCE (2013), el disseny del currículum ha estat basat en les teories cognitiu-constructivistes.

Aquest model concedeix gran importància al discent com a subjecte capaç de processar una informació, de donar significat i sentit a allò après, i de generar una resposta crítica i reflexiva en funció d'aquest aprenentatge (Jerez, 2014 p.35). Per això el paper del docent se centra en recolzar el procés d'aprenentatge, suggerir, aconsellar, dirigir, ajudar i estimular a l'alumne perquè

aquest reestructure les seues idees prèvies i incorpore les noves, construint el seu propi aprenentatge cada vegada més complex.

Ressalten per a l'educació els treballs de Piaget (aprenentatge constructivista), Vigotsky (aprenentatge ecològic), Ausubel (aprenentatge significatiu) i Bruner (aprenentatge per descobriment).

Encara que es tracta de teories diferents, les tres són molt afins en el model d'ensenyament, el qual es caracteritza per elements com: la participació activa de l'alumne, l'atenció centrada en els processos cognitius que afavoreixen l'aprenentatge, l'ús de diferents estratègies d'aprenentatge per a reorganitzar continguts, el reconeixement que cada persona aprèn d'una determinada manera i el foment de l'autoestima de l'alumne (Lavall i Pérez, 2012, p. 106).

Jean Piaget¹ i les seues aportacions han contribuït al fet que es milloren els processos d'ensenyament. L'autor parteix de la premissa que el subjecte aprèn a partir de les seues experiències amb l'entorn, i és a partir d'aquesta interacció que se succeeixen dos processos als quals anomena assimilació i acomodació.

L'assimilació és el procés que s'engega quan el subjecte integra un nou coneixement als seus coneixements ja existents, als seus coneixements previs.

L'acomodació sorgeix quan és necessari fer un canvi en aquests coneixements existents, també anomenats estructures mentals, per poder-nos adaptar a les necessitats de l'entorn. Si els esquemes que tenim són insuficients com per assimilar una situació determinada, probablement es modificaran alguns dels esquemes, adaptant-los a les característiques de la situació. És així com l'adquisició d'un nou concepte pot modificar tota l'estructura conceptual precedent (Pozo, 2006).

En aquest sentit el conflicte cognitiu s'entén com alguna cosa positiva que ajuda a avançar i a anar creant unes estructures mentals pròpies cada vegada més properes a la realitat. Per això serà important que la figura del mestre/a, l'ambient i els materials de l'aula siguen prou enriquidors com per a crear aquests conflictes cognitius en alumnes i alumnes.

¹ Jean Piaget (Neuchâtel 1896-Ginebra 1980). Psicòleg i biòleg que va elaborar la teoria del desenvolupament de la intel·ligència.

Lev Vigotsky² va desenvolupar la seua teoria al voltant de la psicologia sociocultural i assegura que l'origen de l'aprenentatge radica en la societat que envolta al subjecte. La idea essencial de su obra, establece que la determinación de los procesos psíquicos debe basarse en el carácter histórico-social de la naturaleza humana; no es la naturaleza, sino la sociedad quien debe ser considerada como factor determinante de la conducta del hombre (Vigotsky, 1987).

Segons Vilchez (2002),

Vigotsky s'interessa més en el desenvolupament potencial de la intel·ligència. Per a aquest autor, el desenvolupament humà es basa en dos processos: la maduració i l'aprenentatge. L'aprenentatge humà pressuposa una naturalesa social específica i un procés mitjançant el qual els xiquets/es accedeixen a la vida intel·lectual d'aquells que els envolten (p. 103).

L'autor considera perquè l'aprenentatge siga eficaç cal partir de la Zona de Desenvolupament Proper o Potencial (ZDP), que és la distància òptima entre el nivell de desenvolupament de l'alumne (determinat per la seua capacitat de resoldre un problema de manera autònoma) i el nivell de desenvolupament potencial (que fa referència a allò que el subjecte pot aconseguir gràcies a la interacció amb altres persones). Considera que allò que l'alumne/a puga fer avui amb l'ajuda d'una altra persona, ho podrà fer el dia de demà de manera autònoma (Lafuente, 2014).

Perquè aquests aprenentatges es donen d'aquesta manera, caldrà crear situacions d'interacció entre subjectes amb experiència desigual al voltant d'un objecte de coneixement (Elichiry, 2004).

El xiquet/a s'apropia d'un conjunt d'estratègies, hàbits i normes que rep del medi i que el condueixen cap a una autonomia personal i cap a una col·laboració amb el grup social.

² Lev Vigotsky (Orsh 1896-Moscú 1934). Psicòleg rus fundador de la psicologia històric-cultural. Considerava que l'entorn (la societat i la cultura) tenien un paper molt important en el desenvolupament humà.

Jerome Bruner³ va desenvolupar la idea de Vigotsky sobre la ZDP afegint el concepte d'andamiatge. Segons Bruner, quan el professor/a està ajudant a l'alumne/a (i per tant estan actuant a la zona de desenvolupament potencial), se li està aportant andamis sobre els quals l'alumne podrà anar-se recolzant i podrà anar "pujant" cap a nous coneixements cada vegada més complexos. El concepte d'andamiatge fa referència metafòrica a la construcció del coneixement com si d'un edifici es tractés; Quan la construcció s'ha acabat, l'andami es retira i no queda res, però l'edifici no s'hagués pogut arribar a construir sense la seua ajuda (Cela, Gual, Màrquez, & Utset, 1997), citat en Lafuente, 2014, p. 14.

David Ausubel⁴ (1963;1968) va encunyar un dels conceptes més importants dins del constructivisme: l'aprenentatge significatiu, expressió utilitzada en contraposició a l'aprenentatge memorístic o mecànic.

Segons l'autor, perquè l'aprenentatge i la construcció de coneixements siga òptima, les noves propostes d'aprenentatge hauran de poder-se relacionar d'alguna manera amb els coneixements previs que l'alumne ja posseeix. És així com, a partir dels seus coneixements previs, haurà de revisar, modificar, coordinar i anar construint nous esquemes de coneixement (Cela, Gual, Màrquez, i Utset, 1997). Si això succeeix, si el nou contingut s'ha après de manera significativa, aquest passarà a formar part del seu esquema de coneixement, i s'anirà engrossint, a poc a poc, l'engranatge de coneixements i experiències personals (Lafuente, 2014). Succeirà alguna cosa similar al que Piaget va denominar com a procés d'acomodació.

³ Jerome Bruner (Nueva York 1915). Psicòleg i pedagog. Va mostrar gran interès en el desenvolupament de les habilitats cognitives del nen, en el qual ha centrat les seves obres. Els seus estudis pretenien generar un canvi en el model educatiu mecanicista i memorístic de l'època.

⁴ David Ausubel (Nueva Cork 1918-2008). Psicòleg i pedagog nord-americà. Dos de les seues obres més importants són Psicologia de l'aprenentatge significatiu verbal (1963) i Psicologia educativa: un punt de vista cognoscitivo (1968).

Taula 7: Característiques de les condicions per a l'aprenentatge dels models cognitius i constructius.

Evaluación diagnóstica: Familia de Modelos Cognitivos y Constructivos	
Composición	Diseñado para
1. Pensamiento inductivo. (Hilda Taba, 1966)	Primariamente para desarrollar los procesos mentales, el razonamiento inductivo y la construcción de teorias.
2. Modelo de indagación. (Richard Suchman, 1952)	Facilitar el aprendizaje de contenidos por descubrimiento.
3. Modelos de investigación científica. (J. Schwab, 1965)	Enseñar el sistema de investigación propio de una disciplina.
4. Modelo de formación de conceptos. (J. Bruner, 1967)	Desarrollar el razonamiento inductivo y también el análisis conceptual.
5. Modelo de desarrollo cognitivo. (J. Piaget, 1952)	Potenciar el desarrollo intelectual general, especialmente el desarrollo lógico.
6. Modelo de organización intel-lectual. (J. Ausubel, 1963)	Potenciar la eficacia del procesamiento de la información para absorber y relacionar cuerpos de conocimiento.
7. Modelo de memorización. (Lorayne y Lucas, 1974)	Incrementar la capacidad memorística.
8. Modelo de Mnemotecnia. (Lewis, 1982, Anderson, 1976)	Facilitar la memorización de los contenidos a través de un conjunto de técnicas.
9. Modelo de Sinéctica. (Gordon, 1952)	Incrementar la capacidad creativa.

Font: Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. MECD (2013).

Adaptat de Joyce, Weil i Calhoun (1985-2002)

5.3 Models d'ensenyament basats en enfoc de tipus personal i social.

El conjunt de teories agrupat baix la denominació de model per al desenvolupament personal comparteixen que, siga el que siga la finalitat immediata, o el context en què es desenvolupe l'acció educativa, aquesta ha de contribuir a la satisfacció de les necessitats humanes. Per a satisfer aquestes necessitats s'han de crear mitjans per a l'aprenentatge orientats a la participació i al compromís, més que al control o a l'avaluació de les realitzacions.

Moya i Luengo (2013) consideren que mentre en les teories anteriors els conceptes clau eren “comportament” i “capacitats” o “competències”, en aquest model, el concepte clau és “necessitats” (p. 13).

Joyce i Weill (1985) expressen que

Des d'un punt de vista filosòfic, els models d'aquesta secció tendeixen a maximitzar el desenvolupament personal únic. Tots enfoquen la construcció de la pròpia realitat individual: troballa de la identitat personal i vida d'acord amb el reconeixement de la dignitat pròpia. La vida individual s'autojustifica: el que explica és l'existència i l'experiència única. Per tant, els canvis d'activitat a llarg termini expliquen en aquest grup de models més que els resultats didàctics a curt termini, ja que es dirigeixen a fomentar el desenvolupament de la personalitat globalment considerada. (p. 160)

Un dels millors exponents de les teories que se situen dins d'aquest model en la pedagogia no directiva és la de Karl Rogers.

Des de la perspectiva d'aquest psicòleg, les relacions humanes positives són més importants per als alumnes que les assignatures i els processos intel·lectuals. D'acord amb aquestes idees, el professor actua més com a orientador i conseller que com a director del procés d'ensenyament. L'atenció a les necessitats personals i, per tant, a l'aprenent com a persona constitueix el tret definitori d'una forma de concebre l'educació i la seua corresponent gestió a l'escola i a l'aula.

Una de les manifestacions d'aquest interès i aquesta preocupació és la incorporació del desenvolupament de l'autoconcepte com a objectiu de l'educació. L'autoconcepte, o la imatge que una persona té de si mateixa, és un

element educatiu essencial, atès que constitueix una necessitat vital. Els components essencials de l'autoconcepte són l'autoestima i el reconeixement de les emocions (Moya i Luengo, 2013).

La interacció entre iguals (en aquest cas alumnes) incideix en aspectes com: la socialització, el control d'impulsos agressius, la relativització de les seues opinions, l'increment de les aspiracions i del rendiment acadèmic (Coll i Colomina, 1990).

Taula 8: Característiques de les condicions per a l'aprenentatge dels models d'interacció social o desenvolupament social.

Evaluación Diagnóstica: Familia de Modelos de interacción social o de desarrollo social	
1. Modelo de investigación de grupo. (Dewey, 1916, Thelen, 1960)	Desarrollar la participación en procesos sociales, combinando habilidades interpersonales e investigación académica.
2. Modelo de investigación social. (Massialas y Cox, 1966)	Desarrollar la capacidad de resolución de problemas sociales mediante la investigación académica y el razonamiento lógico.
3. Modelo de investigación científica. (Schwab, 1965)	Facilitar el aprendizaje a través de los métodos de la investigación científica.
4. Métodos de laboratorio. (NHL), (Bradford, Giba y Benne, 1964)	Desarrollar habilidades personales y de grupo.
5. Modelo jurisprudencial. (Oliver y Shaftef, 1967)	Desarrollar la capacidad de resolver problemas sociales mediante el estudio de casos.
6. Modelo de juegos de roles. (Shaftef y Shaftef, 1967)	Desarrollar los valores personales y sociales.
7. Modelo de simulación social. (Boocock, 1968 y Gwetzkow, 1963)	Desarrollar la comprensión de los procesos de decisión y la forma personal de decidir.
8. Modelo de cooperación entre pares. (Johnson y Johnson, 1975 y 1999)	Facilitar el aprendizaje

Font: Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. MECD (2013).

Adaptat de Joyce, Weil i Calhoun (1985-2002).

6. Rendiment escolar

Jiménez (2000) defineix el rendiment escolar com el “nivell de coneixements demostrat en un àrea o matèria comparat amb la norma d'edat i nivell acadèmic”.

Tournon (1984), manifesta que tradicionalment, el rendiment acadèmic s'ha mesurat mitjançant una qualificació quantitativa i/o qualitativa, una nota que, si és consistent i vàlida, serà el reflex d'un determinat aprenentatge, o si es vol, de l'assoliment dels objectius preestablerts (p.24).

Per a Jiménez i López-Zafra (2009), la forma més directa d'establir aquestes qualificacions és a través de proves objectives o tests de rendiment que els seus resultats no reflecteixen fidelment les respostes conceptuais, procedimentals i actitudinals de l'alumne/a (p.72)

Ladrón de Guevara (2000), citat en De Miguel, 2001, p.83, considera que

el baix rendiment a l'escola, definit com la discrepància entre la potencialitat d'un alumne i el seu rendiment (Gutiérrez González, 1983), i que en les seues últimes conseqüències desemboca en fracàs escolar, s'ha convertit en un problema social preocupant pel seu alt grau d'incidència en els últims anys

Des que l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) va engegar l'Informe PISA, un estudi trianual que recopila dades i estadístiques sobre l'educació del món desenvolupat, el sistema educatiu espanyol no ix ben parat, ja que els seus resultats, a sovint, se situen per baix de la majoria de països europeus. Els resultats de l'informe PISA s'obtenen a través d'una sèrie de proves que serveixen per analitzar les competències bàsiques en matèries troncales, com a matemàtiques i llengua, en diferents nivells educatius.

Els darrers anys, la societat mostra preocupació per l'alt grau d'incidència del fracàs escolar. S'observen uns índexs elevats de fracàs escolar, dificultats d'aprenentatge, desmotivació els quals provoquen estats emocionals negatius, com l'apatia. Tot això està relacionat amb dèficits en la maduresa i l'equilibri emocional.

Per això, els teòrics de l'educació, els pedagogs i els mestres investiguen sobre aquest tema buscant quins són les claus que l'afavoreixen i quins els signes que l'evidencien a nivell d'aula (Reyes, 2011).

L'anàlisi de les diferents variables que influeixen en ell, és una qüestió constant en la recerca educativa (Martín, Martínez-Arias, Marchesi i Pérez, 2008), citat en Morales i López-Zafra, 2013, p.80.

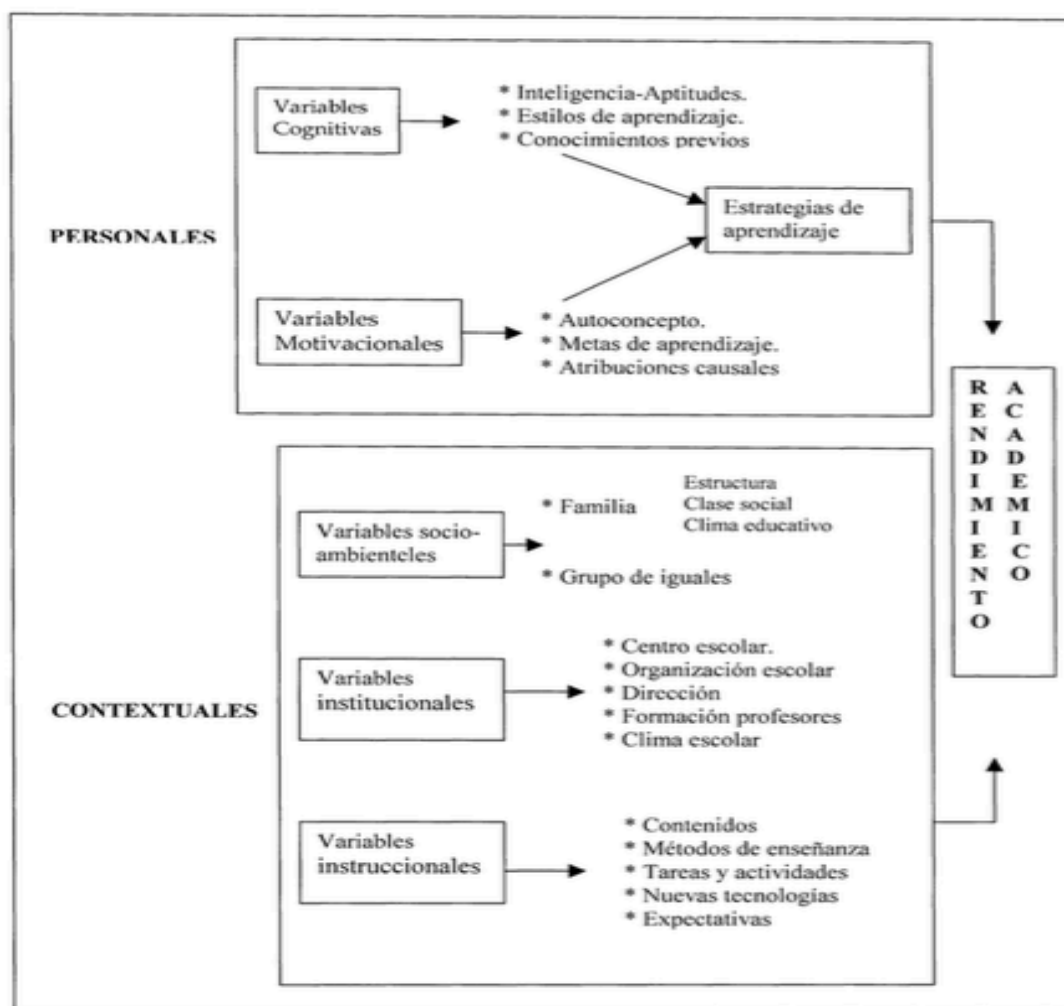
González-Pienda (2003) afirma que

a la hora de delimitar qué variables están incidiendo en el éxito o fracaso escolar, no es extraño encontrarse con muchas dificultades, debido a que resulta difícil delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada una de ellas... estos condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales) (p.247).

Taula 9: Variables contextuais i personals que incideixen en el rendiment escolar

VARIABLES CONTEXTUALS	VARIABLES PERSONALS	
LA SITUACIÓ DE L'ESCOLA	ÀMBIT COGNITIU (PODER)	ÀMBIT SOCIO-AFECTIU I EMOCIONAL (VOLER)
EL MESTRE	CONEIXEMENTS	COMPETÈNCIES EMOCIONALS
ELS IGUALS	DESTRESES/HABILITATS	
CONTINGUTS		

Font: Adaptat de Bacete i Domenech, 2002



Font: González-Pienda, 2003, p. 248

Edel (2003), considera que els factors relacionats amb el context socioeconòmic i cultural exerceixen un paper important per a comprendre el rendiment aconseguit pels alumnes d'Educació Primària. Si pretenem conceptualitzar el rendiment acadèmic a partir de la seua avaluació, és necessari considerar no solament la tasca individual de l'estudiant sinó la manera com és influït pel grup de parells, l'aula o el propi context educatiu (p. 3).

Les relacions entre iguals contribueixen al desenvolupament cognitiu i social. A més, els iguals es converteixen progressivament en el recolzament més important.

Coincidint amb aquesta línia de pensament, Piñero i Rodríguez (1998), citat en Edel, 2003 afirma:

La riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo (p. 4).

7. Elements de la situació escolar

7.1 Anàlisi de les característiques de l'alumnat

Chinchilla i Conejo (2003), basant-se en una entrevista realitzada a un director d'una escola i publicada en un article de "Escuela Española", determinen que l'alumnat de l'escola actual es caracteritza per (p. 133):

- Deteriorament de l'atenció, desinterès pels aprenentatges escolars
- Incapacitat per a l'escolta, egocentrisme o hiper-individualisme
- Agitació o ansietat, incapacitat de concentració, sense persistència a l'esforç, tenacitat, a la fidelitat a les aficions, afectes, etc.
- Escassa resistència a la frustració; incapacitat per a suportar esperes, incomoditats o esforços; descoratjament i la falta de coratge; exigència de premis i recompenses per a moure mínimament la voluntat (què em dones si...?), resistència a acceptar normes i límits, etc.
- Resistència a acceptar explicacions centrals que té com a conseqüència la provisionalitat, la lleugeresa, el zàping (no solament davant la televisió), la dificultat per a establir relacions de causa efecte; la supremacia del flaix i d'allò anecdòtic...

D'altra banda, les característiques evolutives de l'alumnat d'educació primària condicionen el procés d'aprenentatge.

Segons Colom (1994), citat en Abarca, 2003, p.92, considera que les influències directes són les determinades pels tres nivells de concreció curricular: Disseny Curricular Base, Projectes Curriculars de Centre i pel Currículum planificat pel professorat o Programacions d'Aula; i les indirectes són determinades bàsicament pel currículum ocult. És per aquest motiu pel que

s'ha de tindre en consideració a l'hora de dissenyar la intervenció.

La finalitat de l'educació primària és proporcionar a tots els alumnes una educació que possibiliti el seu desenvolupament personal i el seu propi benestar, que adquirisca habilitats relatives a l'expressió i comprensió oral, a la lectura, a l'escriptura i al càlcul, així com desenvolupar habilitats socials, hàbits de treball i estudi, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat.

Per tal d'aconseguir el desenvolupament integral de l'alumnat, ens centrem en el desenvolupament psicomotor, psicològic, social i emocional.

7.1.1 Desenvolupament psicomotor

La finalitat del desenvolupament psicomotor és el control del propi cos per treure d'ell totes les possibilitats d'acció i expressió.

En l'etapa d'educació primària, el xiquet/a augmenta la precisió, la força, la resistència, la velocitat, l'equilibri, etc.... (Olea, Hernández, Alonso, Bueno i Gutiérrez, 2008).

Pel que fa a la motricitat en la franja d'edat que ocupa aquest treball, l'alumnat de 9-10 anys, guanya en precisió, control i qualitat. S'obté una millora de les capacitats motrius i manipulatives en totes les activitats. El temps de reacció s'aproxima al seu valor final.

7.1.2 Desenvolupament cognitiu

Per a explicar les característiques psicoevolutives dels xiquets/es en la franja d'edat que ens interessa prenem com a punt de referència les etapes del desenvolupament cognitiu de Jean Piaget. A aquesta successió d'etapes de construcció del pensament i de la conducta, Piaget les anomena "Estadis de desenvolupament cognitiu del xiquet/a".

Taula 10 : Estadis del desenvolupament cognitiu del xiquet/a

Període	Edat	Descripció
Sensoriomotor	0-2 anys	El contacte del nadó amb el món és a través de les accions que realitza. Al final de l'etapa el nadó ja pot formar representacions mentals del món extern. Reflexe de succió.
Preoperacional	2-7 anys	Els xiquets/es desenvolupen representacions (gestos, dibuixos, imatges mentals). El pensament és més ràpid i flexible encara que li falta reversibilitat.
Operacions concretes	7-11 anys	Accions mentals internes que subjeuen al pensament lògic. S'adquireix perspectiva, conceptes de conservació i inclusió de classes.
Operacions formals	11-15 anys	Les operacions mentals poden aplicar-se al pensament no real. Es desenvolupa el raonament hipotètic-deductiu, i el raonament lògic amb el raonament interproposicional. Poden entendre conceptes molt abstractes.

Font: Favell, Miller i Miller (1993)

7.1.3 Desenvolupament social

En educació primària, en l'àmbit social i afectiu, el xiquet/a comença a aprendre a relacionar-se amb persones de fora del seu entorn familiar. Es potencien les relacions entre els companys, preferint els jocs reglats.

Presenten major autonomia familiar i conformitat social, és a dir, no intenten canviar la societat que els envolta, s'adapten a ella. Sovint està present la gelosia amb els seus iguals. Posseeixen major autocontrol, major capacitat de comunicació i la inclinació amb els pares segueix sent molt palès (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo i Corral, 2009).

Craig (2009), citat en Ordóñez, 2015, p. 38, considera que a més es reforcen i consoliden normes, actituds i valors de grup, servint per desenvolupar habilitats tant intrapersonals com a interpersonals.

7.1.4 Desenvolupament emocional

Vallés (2000) afirma que els xiquets/es de la societat actual són intel·lectualment més primerencs però emocionalment més immadurs i identifica com a origen d'aquesta situació, les profundes transformacions socials (p.49).

Segons Saarni (2000; 2006), el més destacable és que la consciència emocional es fa més complexa. Aquesta complexitat s'aconsegueix mitjançant el creixent lèxic emocional, major atenció als sentiments propis i dels altres, així com major expressió, percepció i comprensió d'emocions (Clemente & Adrián, 2004; Gallardo, 2007; Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum-Terwogt & Kraaij, 2007; Garner 2010; Saarni, 2006; Santrock, 2003), citat en Ordóñez, 2015, p. 30.

Casey (1999), citat en Del Barrio, 2005, va realitzar un estudi amb xiquets/es d'entre 7 i 12 anys, on es treballa l'interès per la percepció i coneixement que té el propi xiquet/a sobre les seues emocions. Conclou que són capaços de reconèixer les seues emocions en funció de les conseqüències produïdes socialment: emocions socials acceptades => conseqüències positives, emocions socials inadequades => conseqüències negatives.

En el període comprés de 8 a 12 anys, els xiquets/es comencen a comprendre que es poden tindre emocions simultànies de signe contrari sobre diferents aspectes en una mateixa situació. Ja són capaços de revelar les seues emocions i opinions a uns altres com a mostra de autoafirmació. Això és molt important per comprendre les emocions dels altres i demostrar empatia. Tot això té moltes repercussions al món social dels xiquets/es, per a bé o per a mal, segons l'aprenentatge emocional. Un altre punt important és el de l'autorregulació emocional, referint-se aquest terme a les estratègies que desenvolupen els xiquets/es per regular els seus propis estats emocionals (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo i Corral, 2009).

7.2 El grup-classe

En aquest context es desenvolupen les primeres relacions socials entre parells. Suposa una eina clau per aprendre a viure en societat ja que es creen unes pautes de conducta que permeten la convivència, respecte i acceptació de la diversitat dels membres del grup.

Aritzeta (2016), coordinador de la investigació “Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance” publicada en “European Journal of Education and Psychology” afirma que:

“La inteligencia emocional individual es muy importante para comprender y poder predecir el comportamiento en la escuela; pero el comportamiento de alumnos y alumnas se da en un contexto y no está desligado de dicho contexto. Es imposible explicar un suceso basándose únicamente en las características del individuo. Es imprescindible tener en cuenta las variables contextuales y variables sociales que han podido incidir en dicho suceso; es decir, tener en consideración la inteligencia emocional grupal. En un aula alumnos y alumnas comparten experiencias emocionales y dichas experiencias pueden incidir, en mayor o menor medida, sobre el comportamiento de los individuos. Precisamente, en la actualidad el análisis emocional es clave para comprender las interacciones en el aula e indagar los patrones de la motivación para aprender de alumnos y alumnas. En el contexto del aula alumnas y alumnos son especialmente sensibles ante el significado emocional de las experiencias académicas y ante las experiencias emocionales de sus amigas y amigos, ya que éstos están muy cerca y son importantes socialmente” (p. 1-8).

En paraules de Pennac, “l’aula ha de ser una orquestra d’instruments que interpreten la mateixa simfonia”

Per a López et al. (2001), citat en Ordóñez, 2015, p. 37, l'amistat en l'etapa escolar es caracteritza per la cooperació, confiança mútua i l'ajuda recíproca. Trien com a amics a aquells del mateix sexe, que els ajuden, els aproven, els paren esment, els manifesten afecte, accedeixen a les seues peticions, i comparteixen gustos, percebent-se els amics com a persones que s'ajuden per aconseguir objectius, i/o compartir experiències.

El grup d'iguals crea les seues pròpies normes socials per organitzar-se, aquestes normes donaran lloc a diferents rols dins del grup, així com a l'acceptació o rebuig del xiquet/a dins del grup (Craig, 2009; López et al., 2001).

Per a Palou Vicens (2004),

la força emocional que té el grup d'amics i amigues juga ací un doble paper. D'una banda, pot ser un mirall important per al xiquet/a on es poden veure reflexades les pròpies emocions i sentiments. D'altra banda, s'experimenta el rebuig, acceptació, ridícul, vergonya, angoixa, alegria i tristesa provocada per altres persones que disposen igualment de poques eines per a conèixer i regular tot eixe món afectiu (p. 58).

González et al., 2016, p. 124, cita diversos estudis els quals indiquen que el clima de l'aula afavoreix l'aprenentatge (Curby et al., 2009; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, y Pianta, 2005) i el rendiment acadèmic (Reyes, Brackett, Rivers, White, y Salovey, 2012; Rosario, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro, 2013).

Quan el clima de l'aula es caracteritza per una relació càlida i respectuosa i unes relacions de suport emocional, els estudiants mostren un major acompliment a causa que l'aprenentatge està condicionat pels components emocionals d'aprenentatge i motivació (López-González i Oriol, 2014).

L'autoestima (Cava i Musitu, 2000), les habilitats socioemocionals (Martin i Dowson, 2009) i la regulació emocional (Gallifa et al., 2002; Goldstein, Sprafkin, Gershaw i Klein, 1989), en ser desenvolupades a l'aula, milloren el clima d'aula, les variables de cohesió de grup i relació entre professor i alumne (González et al., 2016, p. 42).

7.3 Factors de risc

Procurar un entorn saludable, sense conflictes, enriquit i estimulant influeix en la capacitat d'aprenentatge d'una persona. És per això que els darrers trenta anys, la investigació psicopedagògica ha centrat l'atenció en els factors de risc.

Reyes (2011) manifesta que els teòrics de l'educació, respecte als factors que determinen el rendiment acadèmic dels alumnes a l'escola, fan referència a característiques de l'alumne, moltes de les quals li són inherents, no han estat apreses conscientment a l'escola, són complexes de modificar i necessiten d'un tractament individualitzat a llarg termini i conjunt entre l'alumne, el docent, i la família (p. 43).

Les famílies desestructurades, la pobresa, la marginalitat, el rebuig, els problemes econòmics, la influència dels mitjans de comunicació i la dificultat de conciliar la vida laboral amb la família són, entre d'altres, factors que incideixen directament en la salut emocional del nostre alumnat.

Segons Bisquerra (2002), si seguim Durlack (1998) i Graczyk et al. (2000), hem de considerar, entre d'altres, els següents factors de risc (p. 97):

1. Els factors de risc relacionats amb l'individu inclouen les discapacitats constitucionals (físiques o genètiques), els retards en el desenvolupament, les dificultats emocionals i els comportaments problemàtics precoços.
2. Els factors familiars presenten les psicopatologies familiars, la tensió marital, els conflictes entre els membres de la família, la desorganització en l'estructura familiar, l'estatus socioeconòmic baix, la família nombrosa, l'alta mobilitat, els vincles insegurs amb els pares, la supervisió inapropiada, la severitat i la inconsistència dels pares.
3. Les interaccions socials problemàtiques amb els iguals, que també condueixen a comportaments de risc, inclouen el rebuig dels companys, la pressió negativa del grup i els models negatius dels iguals.
4. Els factors de risc a l'escola presenten l'assistència a escoles ineficaces, el fracàs escolar i el descontent.

Segons Altarejos, 2004; Calderón, 2001; Collell i Escudé, 2004; Crary, 1994 i 1998, citat per Filella-Guiu et al., 2014, p. 127.

Als centres escolars és fàcil observar situacions relacionades amb els efectes de la falta de competència emocional en situacions tals com: falta de control emocional, comportaments impulsius, bloquejos i baix rendiment a causa de l'estrès, baixa autoestima, preocupació per situacions familiars conflictives, rebuig o maltractament entre companys, problemes de disciplina a les aules, dificultats d'integració d'alguns alumnes en el grup classe i burnout del mestre.

El deteriorament de la convivència escolar ocasiona emocions negatives en totes les persones que són protagonistes dels conflictes, enfrontaments, agressions, disruptcions o faltes de disciplina en el seguiment de les normes que regeixen el bon funcionament de la convivència entre l'alumnat i el

professorat de l'escola.

La identificació dels factors de risc ens permet afirmar que l'escola del S.XXI ha de propiciar una acció educativa que proporcione una educació integral, inclusiva, de qualitat que eduque en les emocions, que fomenti la relació interpersonal i permeta optimitzar les capacitats que poden arribar a desenvolupar durant l'Educació Primària per afrontar amb èxit l'escolaritat.

L'educació emocional, en tots aquests aspectes, prepara a les persones per a l'adquisició i assimilació d'estratègies amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament d'un individu autònom, crític i capaç de mantenir bones relacions. En aquest procés educatiu ha d'intervenir tota la comunitat educativa (la família, l'escola i el propi entorn),

7.4 La professió docent

Hem de concebre la professió docent com un procés d'aprenentatge permanent a través del qual hem d'anar adaptant-nos a tots aquells canvis científics, pedagògics i socials. A més, ens hem de comprometre amb la innovació, la qualitat de l'ensenyament i la renovació de practiques docents, incorporant processos de reflexió i l'aplicació d'experiències i programes de validesa demostrada.

Cunillera (2009), ressalta les paraules de Dewey en assenyalar que perquè les escoles puguin comprometre's amb la tasca de construir societats democràtiques els docents han de conèixer les necessitats de la major part de la població (p.42).

Els professionals de l'ensenyament hem de ser conscients de la realitat canviant de les aules i per això hem d'adoptar el compromís de renovar la pràctica pedagògica per a poder adequar-la a les noves necessitats educatives i personals que es donen en el canvi de paradigma que estem vivint. Els/les mestres hem de veure els nostres alumnes des de la perspectiva de la potencialitat i no del dèficit.

7.4.1 El rol del mestre

Meyer y Turner (2002) destaquen que en el procés d'ensenyament-aprenentatge el recolzament cognitiu és necessari però no suficient.

Segons Martorell⁵ (1965), citat en Cunillera, 2009,

Un dels principis de la nova educació és que el mestre ha de cedir el lloc a l'alumne com a eix de l'escola, que l'alumne és l'agent actiu en la seua pròpia educació i que el mestre ha d'inhibir-se, ha de quedar-se aparentment al marge moltes vegades, deixant que l'alumne faça les seues conquestes educatives. Ja no és el mestre qui explica lliçons, imposa criteris, pronuncia discursos o fa sermons, no és el mestre qui transmet el seu coneixement als deixebles, sinó que és el mestre qui prepara els camins, qui impulsa els treballs, qui insinua les direccions, qui encarrila les conquestes, qui estudia les característiques i possibilitats dels seus alumnes, però com si no fes res. No és el mestre autoritari, elevat damunt la tarima, que domina olímpicament la classe (p.36).

La transmissió de coneixements està canviant i la nova cultura de l'aprenentatge significatiu reinventa el rol del mestre. L'alumnat adquireix coneixements en el moment que els necessita a través dels mitjans tecnològics i el paper del mestre/a es concep com un mediador, un guia, que ajuda a interpretar i representar la realitat, orientar l'aprenentatge, practicar l'escolta activar, saber treballar en equip, innovar, etc.

El mestre/a ha d'actuar com a gestor i guia de l'aprenentatge. Ha de tindre en compte que no tots els alumnes aprenen de la mateixa manera, no tenen el mateix ritme d'execució ni les mateixes motivacions. És per això que ha detectar les necessitats dels alumnes i intervindre per a estimular les seues capacitats.

Amb el desenvolupament del currículum competencial, el repte que té el mestre/a és aconseguir desenvolupar competències que integren coneixements, habilitats i actituds que ajuden a generar ambients d'aprenentatge perquè els alumnes, alhora, despleguen les competències bàsiques que els permet solucionar els problemes de la vida quotidiana i ser una persona útil a la societat.

⁵ Artur Martorell (1894–1967) fou un dels impulsors dels mètodes Montessori a principis de segle. Mentre durà la democràcia, fou professor de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, del 1931 al 1939. Va ser un dels partidaris més fermes de la revolució pedagògica que suposava el moviment de l'Escoles Nova.

Davant aquesta realitat, ens adonem del potencial que l'educació emocional té en l'aprenentatge. Evidenciem el seu poder en els vincles positius que s'estableixen en contactar emocionalment, no només amb l'alumnat, sinó també amb l'equip pedagògic, les famílies i, en general, amb tota la comunitat educativa (Puyuelo, 2012).

Un dels punts clau perquè l'Educació Emocional arribi a les aules i provoqui el canvi educatiu esperat és la tasca del mestre/a. Els docents detecten la necessitat d'incloure l'educació emocional a les aules. Per això, és necessari, abans de l'aplicació de qualsevol programa d'educació emocional, que els propis professionals desenvolupen les seues competències emocionals a través de formació.

Martín y Bock (1997, p.181), citat en Vivas, 2003, p. 12, afirmen que:

Los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos.

Muñoz de Morales (2005), proposa el desenvolupament de les competències emocionals en els docents a través del Programa Educatiu de Consciència Emocional, Regulació i afrontament (PECERA)

Per a Fernández-Berrocal i Extremera (2004) el paper del mestre/a és clau per dos raons:

1. Els alumnes tenen l'oportunitat d'observar un model d'aprenentatge socio-emocional organitzat.
2. Els professors/es, alhora, aprenen a fer front amb eficàcia els entrebancs quotidians i l'estrés laboral.

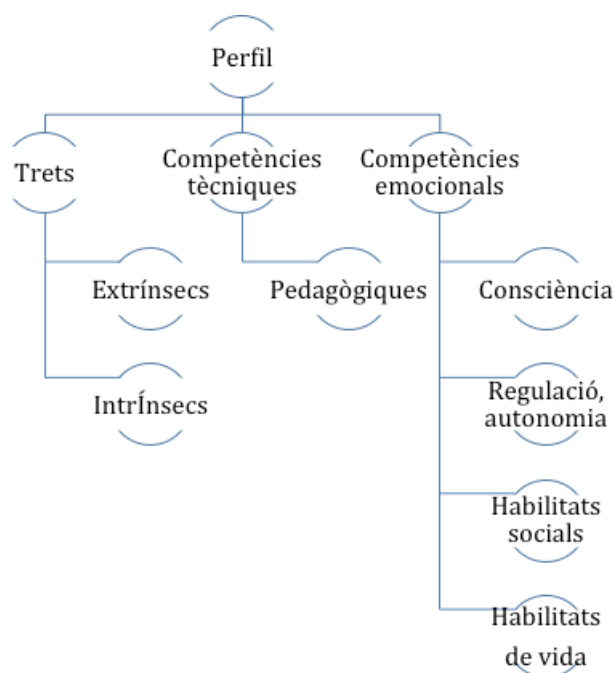
El mestre/a, en aquest marc d'interacció i relació interpersonal s'enfronta no sols a ensenyar sinó, en molts casos, a transformar les capacitats emocionals o les deficiències afectives (Extremera i Fernández-Berrocal, 2004) dels seus alumnes.

Entre d'altres estratègies, el mestre/a ha de:

- Dissenyar activitats que promoguen la creativitat i espontaneïtat en l'aula.
- Crear un clima d'afectivitat basat en la cordialitat, companyerisme i respecte mutu.
- Escoltar i atendre les reflexions dels alumnes mostrant respecte i interès per tot allò que expressa.
- Ajudar a trobar sentit a tot allò que fan (significativitat lògica)
- Establir reptes assequibles (significativitat psicològica) valorant als alumnes en funció de les seues capacitats tenint en compte el principi d'atenció a la diversitat.
- Dossificar les ajudes per tal de propiciar una progressiva autonomia (aprendre a aprendre)

7.4.2 Competències del docent:

Figura 7: Competències del formador



Font: Adaptat de Puyuelo, 2012 (p.11)

Segons Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999), citat en Vivas, 2003, p. 13,

un bon professional de l'ensenyament ha de tindre consciència de les seues pròpies emocions, tindre la capacitat de controlar les seues emocions, ser capaç de motivar-se a si mateix, empatitzar amb els seus alumnes, pares i col·legues i tenir habilitats socials per crear i mantindre relacions, per reconèixer el conflicte i saber solucionar-los, trobar el to adequat per dirigir-se a alumnes, pares i col·legues, entre altres capacitats (traducció pròpia).

A més, Jiménez (2015) considera que s'han de desenvolupar competències transversals com (p.5):

- Capacitat d'anàlisi i síntesi.
- Capacitat per organitzar i planificar.
- Capacitat per a la identificació, presa de decisions i resolució
- de problemes.

Totes aquestes habilitats han estat imprescindibles en la planificació i posada en pràctica de la programació.

Atenent a les competències específiques es destaquen:

- Promoure i facilitar els aprenentatges en la primera infància, des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions cognitiva, emocional i psicomotora.
- Fomentar la convivència a l'aula i fora d'ella i abordar la resolució pacífica de conflictes.
- Saber observar sistemàticament contextos d'aprenentatge i convivència i saber reflexionar sobre ells.
- Reflexionar en grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres. Promoure l'autonomia i la singularitat de cada estudiant com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors en la primera infància
- Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent, adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i

cooperatiu i promoure-ho en els estudiants

- Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten a els col·legis d'educació infantil i als seus professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.

Per acabar, amb aquestes peces de trencaclosques volem ressaltar la importància de la coordinació docent ja que cadascun dels membres del claustre ha d'encaixar perfectament per tal de formar un equip capaç d'assolir els objectius plantejats.

Figura 8: coordinació docent



7.4.3 Procés de formació

La formació del professorat ha de ser un pilar fonamental per a la renovació metodològica i la posada en pràctica de metodologies didàctiques innovadores.

Només un professorat ben format podrà posar en pràctica programes d'educació emocional de forma efectiva.

En general, aquesta formació en competències emocionals, està absent en la majoria de programes de formació del professorat. Per tant, cada vegada és més necessari introduir l'Educació Emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació, amb un intent de contribuir al desenvolupament de les competències emocionals que tot professional necessita no sols per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat sinó amb la finalitat de promoure el seu benestar i

rendiment escolar (Palomera, Fernández- Berrocal i Brackett, 2008).

Educar emocionalment implica que els educadors sàpiguen conèixer, reconèixer i regular les emocions, oferint models adequats d'expressió, posar en pràctica estratègies d'automotivació, manifestar empatia i capacitat d'escolta.

Mitjançant la comunicació s'ha d'oferir equilibri, un clima de seguretat, respecte i confiança i per imitació, l'alumne/a aprendrà a desenvolupar i a posar en pràctica la seua pròpia intel·ligència emocional.

Aquesta formació els servirà també d'estímul i ajuda per a incloure l'educació emocional en la seua pràctica professional.

La vida emocional de l'ésser humà precisa de formació i educació, no solament en benefici de si mateix sinó també de la societat en què viu, de la qual viu, per la qual viu, en part, ja que l'ésser humà és un ser social (Poch, 2001)

Objectius de la formació:

1. Comprendre la rellevància de les emocions en la vida diària
2. Tenir consciència de les pròpies emocions
3. Regular les pròpies emocions
4. Establir millors relacions interpersonals
5. Enfrontar-se a l'alumnat de forma més eficient

7.5 La tutoria

L'acció tutorial té caràcter de coordinació docent encarregada d'atendre les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, de facilitar la integració d'aquests en el grup-aula i en la vida del centre, de canalitzar els seus problemes i inquietuts, canalitzar el seu procés d'avaluació, d'informar als pares i mares de tot allò relacionat amb l'educació dels seus fills i d'actuar com a mediadors entre pares, professors i alumnes.

L'acció tutorial ha de ser considerada com un procés que ha de reunir una sèrie de característiques:

- Ser continua i ofertar-se a l'alumne/a al llarg dels diferents nivells de l'escolaritat.

- Implicar de manera coordinada a les diferents persones i institucions que intervenen en l'educació : professors, escola, família i medi social.
- Atendre les peculiaritats característiques de cada alumne.
- Capacitar als individus per a la seua pròpia autoorientació i crear en ells de manera progressiva una actitud cap a la presa de decisions fonamentals i responsables sobre el seu futur, primer, a l'escola, davant les diferents opcions educatives, i després davant les diferents alternatives de vida social i professional.

El Decret 30/14 determina els objectius generals del Pla d'Acció Tutorial (PAT):

- Facilitar la integració dels alumnes en el grup i en el centre i així fomentar en ells actituds participatives.
- Coordinar la informació relativa als alumnes.
- Orientar el procés d'aprenentatge de l'alumnat i si fóra necessari prendre les mesures educatives o d'adaptació curricular que es consideren convenientes.
- Fomentar hàbits de convivència, puntualitat, respecte de les normes...
- Orientar el desenvolupament personal dels alumnes, potenciant l'esforç individual i el treball en equip, així com el desenvolupament d'hàbits de treball i d'estudi.
- Informar als pares i mares o tutors dels assumptes relacionats amb l'educació dels alumnes.
- Fomentar la cooperació educativa famílies-professors.

Dintre de l'àmbit dels alumnes, els objectius plantejats són els següents:

- Facilitar l'adaptació dels nous alumnes al centre.
- Conèixer el grup-classe.
- Potenciar la cohesió, interacció i autoestima del grup.
- Ajudar als alumnes en el seu desenvolupament personal i escolar.

- Orientar a l'alumnat en els processos d'aprenentatge.
- Desenvolupar la coordinació amb el servei d'orientació pedagògica i les mesures d'intervenció educativa per a l'alumnat amb NEE.
- Atendre i cuidar als alumnes en els períodes d'esplai i en altres activitats no lectives.

7.6 La família

La família és la unitat social bàsica.

Según Minuchin (1984), citat en Ordóñez, 2015, p.68, una família és “un grupo de personas unidas emocional y/o por lazos de sangre que han vivido juntas en el tiempo, suficiente como para haber desarrollado patrones de interacción que se estabilizan en el tiempo dando una imagen de funcionalidad o disfuncionalidad”.

Contreras (2010), afirma que la família és un context de per si mateix complex i integrador, que participa en la dinàmica interaccional dels sistemes biològic, psicosocial i ecològic, dins dels quals es mobilitzen els processos fonamentals del desenvolupament humà (p.10).

Les primeres etapes del xiquet/a són les més importants, doncs es desenvolupen íntegrament en l'àmbit familiar, és ací on viu les seues primeres experiències. Per a Lila i Marchetti (1995); Pastor (2014), citats per Reyes, 2011, p. 68, senten les bases de la seua identitat i desenvolupen el seu autoconcepte i autoestima.

El desenvolupament de les habilitats implicades en la intel·ligència emocional comença en la llar, principalment a través d'interaccions adequades entre pares/mares, fills i germans. Els millors mestres dels xiquets/es són els seus pares/mares ja que ensenyen als seus fills com identificar i gestionar les seues emocions, de manera apropiada o equivocada. Això ocorre a través del modelatge dels pares i de les interaccions entre pares i fills. A partir de les seues respostes a les situacions de la vida, els pares varien en la quantitat i tipus d'informació emocional que proporcionen als xiquets/es.

Per a Eisenberg, Fabes i Losoya (1997), citats en Abarca, 2003, p. 269, “els xiquets/es observen les expressions emocionals dels pares i poden aprendre per aprenentatge vicari i la interacció emocional amb el xiquet/a pot influir en el seu estil afectiu (...)”. No obstant això les interaccions emocionals de pares i fills es produeixen en sentit bidireccional.

Cal destacar el treball de recerca desenvolupat per Pastor (2014) basat en examinar les diferències en els estils educatius proposats per l'Alabama Parenting Questionnaire (APQ) en funció de distintes variables personals i familiars.

Aquest estudi conclou que els xiquets/es perceben major adequació en els estils educatius quan més petits són. A més s'observen millors resultats en famílies amb un o dos fills i la implicació parental disminueix en el cas de pares divorciats i en aquells casos on el xiquet/a no viu amb els seus pares. Aquesta recerca està composta per una mostra de 369 xiquets/es edats compreses entre 8-11 anys d'escoles públiques i concertades la província d'Alacant.

Les dades destaquen la importància dels estils de criança tenint en compte les repercussions negatives que poden tindre els xiquets/es amb unes pautes educatives inadequades.

En funció d'un desenvolupament emocional apropiat per als seus fills, Gottman i DeClaire, citat en Antunes, 2000, p. 69 suggereixen als pares/mares que:

- Ajuden als xiquets/es a identificar i etiquetar les diferents emocions i connectar-les amb les situacions socials més properes.
- Reconeguen l'emoció com una oportunitat per al descobriment i la transmissió d'experiències.
- Legitimen els sentiments del xiquet/a amb empatia.
- Ajuden als fills a nomenar i verbalitzar els seus estats emocionals.
- Mostren els límits i proposen vies perquè el xiquet/a, pels seus propis mitjans, resolga els seus problemes emocionals.

Durant l'etapa escolar de l'alumne, família i escola comparteixen la funció socialitzadora, funció entesa com el desenvolupament, en cada individu, d'aquelles habilitats i actituds que constitueixen els requisits essencials per al seu futur desenvolupament en la vida (Parsons, 1990), citat en De Miguel, 2001, p. 83.

En els centres educatius s'intenta involucrar a les famílies en el dia a dia de l'escola, per completar la nostra tasca pedagògica. Els centres disposen d'una associació de pares i mares organitzada en diverses comissions de treball (extraescolars, festes, reivindicacions...) encarregades d'organitzar les activitats extraescolars per als alumnes d'infantil i primària. La informació i el contacte continu i ininterromput és fonamental perquè tots els implicats en el procés educatiu coneguen tot el que passa en el centre.

Encara que l'escola és un context adequat per a l'educació emocional, no hem de delegar la responsabilitat total als centres educatius, oblidant el paper fonamental que exerceix la família en l'educació dels xiquets/es. Per això, en aquesta recerca tractem d'analitzar què efectes té la implicació dels pares/mares en el procés.

Seguint les paraules de Parrellada (2008), citat per San Andrés, C. et al., 2016, p.150 : “anem a trobar les vies per fer d'aquesta relació entre la família i l'escola un lloc de trobada que ha de donar nombrosos fruits, ja que entre les nostres mans està, en gran manera, el futur de les noves generacions”.

8. Concreció del problema

Ormrod (2005) afirma que

El aprendizaje que tiene lugar en nuestras escuelas no puede dejarse descuidadamente al azar. Cuanto mejor comprendamos los factores que influyen en el aprendizaje (principios) y los procesos que subyacen a él (teorías), mejor podremos promover el tipo de aprendizaje que facilitará el éxito a largo plazo de nuestros estudiantes (p.9)

L'expressió "educació integral" forma part del discurs pedagògic i apareix en els projectes educatius de centre però no és una realitat en la pràctica educativa.

Segons Albornoz (2009), malgrat que el constructivisme considera que els fenòmens cognitius i emocionals que condueixen el comportament són expressions d'un procés holístic (p. 68), la dimensió cognitiva i intel·lectual ha estat tradicionalment la més potenciada en el sistema educatiu.

L'actual plantejament educatiu basat en una educació integral, inclusiva, globalitzadora i contextualitzada va més enllà de la instrucció cognitiva.

En paraules de Bisquerra (2005), concentrar-se exclusivament en les capacitats lingüístiques i lògiques durant l'escolaritat formal pot suposar una estafa del sistema educatiu.

L'acció educativa es produeix bàsicament en situacions d'interacció social de tal manera que la relació interpersonal que s'estableix, dins i fora de l'aula, facilita o dificulta l'aprenentatge.

A més d'adquirir una sèrie d'habilitats culturals bàsiques com l'expressió i comprensió oral, la lectura, l'escriptura i el càlcul, és necessari desenvolupar altres habilitats com la socialització o l'afectivitat.

En l'actualitat l'anàlisi emocional és clau per a comprendre les interaccions a l'aula... En el context de l'aula els/les alumnes són especialment sensibles davant el significat emocional de les experiències acadèmiques i davant les experiències emocionals de les seues amigues i amics, ja que aquests estan molt a prop i són importants socialment (Aritzeta, 2016).

Per tant, les escoles han de ser comunitats d'aprenentatge on l'aprenentatge emocional estiga integrat amb l'acadèmic.

En aquesta línia, l'Informe Delors (UNESCO 1996), conclou que l'educació emocional és un complement indispensable en el desenvolupament cognitiu i una eina fonamental de prevenció, ja que molts problemes tenen el seu origen en l'àmbit emocional.

Deixar de banda l'educació emocional, que ens capacita per a formar-nos com a persona, per a viure amb il·lusió i per a relacionar-nos positivament té com a

conseqüència l'obstrucció de l'aprenentatge.

L'educació emocional té com a objectiu ajudar a les persones a descobrir, conèixer i regular les seues emocions per a incorporar-les com a competències. Davant aquelles experiències emocionals que obstaculitzen l'aprenentatge, l'educació emocional pretén donar una resposta educativa a les mancances detectades reforçant els aspectes emocionals que incideixen en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Queda justificat que l'alumnat competent emocionalment, és a dir, aquell alumne motivat, capaç de regular les seues emocions, amb iniciativa i habilitats socials, afavoreix la creació d'un ambient adequat per a l'aprenentatge la qual cosa provoca una millora del procés educatiu i en definitiva del rendiment escolar.

Per tant, considerem important que, en el context educatiu es dissenyen i apliquen programes amb la finalitat de reforçar l'àmbit socio-emocional i afectiu del nostre alumnat.

Per tal de donar resposta a les experiències emocionals que obstaculitzen l'aprenentatge proposem l'ús de la música.

La música és una eina molt eficaç per a l'aprenentatge donada la seua capacitat d'evocar emocions, expressar sentiments i motivar a l'alumnat. Els efectes àmpliament positius que la música, associada a les emocions, aporta a l'optimització de l'aprenentatge i la millora del rendiment acadèmic ens han dut a dissenyar un programa d'intervenció capaç de desenvolupar les competències emocionals del nostre alumnat.

Perquè l'alumnat afronte amb èxit l'escolaritat es proposa l'aplicació del Programa d'Educació Emocional a través de la Música en l'alumnat de 4t d'Educació Primària (PEEM). Aquest programa, d'una banda, incorpora l'educació Emocional com a eix transversal i interdisciplinari de cadascuna de les àrees a través de l'acció tutorial. D'altra banda, desenvolupa els continguts de l'educació emocional a través de l'àrea de Música. Per aconseguir els objectius plantejats cal implicar a tota la comunitat educativa en el seu desenvolupament.

CAPÍTOL III:

DE LA INTEL·LIGÈNCIA GENERAL

A LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

CAPÍTOL III: DE LA INTEL·LIGÈNCIA GENERAL A LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

1. Concepte i evolució de la intel·ligència.

El concepte i la representació de la intel·ligència apareixen per primera vegada en les aportacions filosòfiques d'origen grec i s'han anat desenvolupant progressivament fins a finals del S.XIX en què apareix la Psicologia com a disciplina científica i la intel·ligència es considera com un objecte d'estudi en sentit propi (Carbajo, 2011 p. 226).

Indaguem un poc en l'etimologia de la paraula intel·ligència i trobem que Bulla (2009), afirma:

La paraula intel·ligència prové del llatí "intus legere", que significa llegir dins, doncs per la intel·ligència podem llegir en el nostre interior allò que coneixem, que és en el que consisteix entendre. Entendre alguna cosa és poder-nos-ho dir en el nostre interior com si l'estiguéssim llegint (p. 97). Traducció pròpia.

Segons la RAE (2003), el concepte intel·ligència fa referència a la capacitat per adquirir, entendre o comprendre coneixements i aplicar-los a la resolució de nous problemes. En aquesta concepció es considera que la persona és intel·ligent quan obté una puntuació elevada en un determinat test d'intel·ligència (p. ex. el WISC de Wechsler, 2005) la qual cosa no significa garantia d'èxit acadèmic.

La intel·ligència és un dels fenòmens més complexos de definir atés que no hi ha consens. Existeixen tantes teories de la intel·ligència com definicions. Davant la no existència d'una única definició de la intel·ligència, s'han desenvolupat diferents teories que han buscat analitzar, conceptualitzar, mesurar i definir la intel·ligència, a partir d'estudis teòrics i experimentals (Vargas, 2015, p. 5).

Fent una revisió sobre el desenvolupament al llarg del temps dels diferents aspectes de la intel·ligència humana ens trobem que els primers estudis experimentals de caràcter científic es van desenvolupar durant el segle XIX.

La recerca sobre la intel·ligència probablement s'inicia amb els estudis de Broca (1824-1880), que va estar interessat en mesurar el crani humà i les seues característiques, i d'altra banda va descobrir la localització de l'àrea del llenguatge en el cervell (Bisquerra, 2003 p.14).

Amador, Forns i Kirchner, 2005, p.1 manifesten que en aquest període, els treballs dels psicòlegs alemanys Gustav Fechner (1801-1887) i Hermann Ebbinghaus (1850-1909) van mostrar que era possible mesurar diferents característiques psicològiques.

D'una banda, Ebbinghaus va demostrar que la memòria i l'oblit es podien estudiar d'una manera empírica. D'altra banda, Fechner va estudiar la relació entre els estímuls i les sensacions

A finals del S.XIX, Galton⁶ (1822-1911) fou un dels primers investigadors que es va dedicar a l'estudi sistemàtic de les diferències individuals en la capacitat mental (psicologia diferencial). Recollint algunes idees de Fechner, centra el seu interès en demostrar que les persones diferien unes d'altres en els processos psicològics més bàsics, la qual cosa causava diferències en la seua capacitat mental (Molero, Sáiz i Esteban, 1998, p. 13). És a dir, la base de la intel·ligència estava en el funcionament sensorial i perceptiu de l'individu.

Aquest autor és el primer en utilitzar una metodologia amb aproximació científica. El desenvolupament neurològic no seria possible sense experiències sensorials. Tant és així que, atès que tota la informació que ens arriba la rebem a través dels sentits, Galton es va preocupar per desenvolupar un conjunt de tests motors, perceptiu sensorials i mentals que permeteren obtenir valors quantitatius i objectius d'aquestes habilitats (Carbajo, 2011, p. 228). Aquestes proves per mesurar la intel·ligència depenien de la precisió, exactitud i velocitat amb la qual responem als estímuls de l'entorn (Amador, Forns i Kirchner, 2005 p. 1). Fruit de les seues investigacions, elabora una teoria de les habilitats humanes que considera la intel·ligència com una capacitat cognitiva general.

⁶ Antropòleg i geògraf anglès, cosí de Darwin. Va ser el primer en utilitzar l'estadística en les seues observacions. Per a Galton el factor més important de la intel·ligència és el genètic, molt més que l'ambiental.

També a finals de S.XIX, seguint les idees de Galton i amb l'objectiu de convertir la Psicologia en una ciència aplicada (Hardy, 1992), citat per Molero et al., 1998, p. 13, Cattell va encunyar el terme "test mental" per a definir una sèrie de proves i tasques destinades a mesurar temps de reacció, memòria, habilitat per discriminar pesos i grandàries, etc.

Atès l'interès creixent per aprofundir en el coneixement de l'àrea de la intel·ligència, la psicologia s'integra com a disciplina acadèmica en diverses institucions. A més, baix la influència dels treballs de Galton, es realitzen nombrosos experiments per a l'estudi de la intel·ligència que van fer possible el desenvolupament de recerques posteriors (Peña, 2004, p.26).

2. Principals models de la intel·ligència

Si seguim de prop l'evolució del terme intel·ligència, és a partir del segle XX quan es concreten els més importants avanços tant en la teoria com en el mesurament de les capacitats mentals (Delgado, 1995, p.150) amb la intenció de desvetllar l'estructura de la intel·ligència com un constructe unitari o multifactorial.

Els principals models teòrics sobre la intel·ligència que s'han mantés al llarg del segle XX, segons assenyala Meili (1986), citat per Delgado, 1995, p. 25, són els de la intel·ligència monolítica, la factorialista i la jeràrquica.

Segons Vilchez (2002), si tenim en compte els interessos dels investigadors a través dels temps, podem agrupar els models en tres apartats diferenciats (p. 99):

1. Estructuració-Composició de la Intel·ligència
2. Funcionament Cognitiu de la Intel·ligència
3. Comprensió Global del desenvolupament social de les persones

2.1 Els Models que es fonamenten en la composició i l'estructura de la intel·ligència.

2.1.1 Intel·ligència monolítica

L'enfocament monolític part d'una concepció teòrica de la intel·ligència com a única variable. Aquesta concepció va permetre objectivar el concepte d'intel·ligència i convertir-la en quantificable. Entre els seus representants destaquen Binet, Simon i Stern.

Alfred Binet (1857-1911), considerava que la intel·ligència era la tendència a escollir i mantenir la direcció de la conducta, la capacitat per adaptar-se a una situació amb el propòsit d'aconseguir una finalitat desitjada (Carbajo, 2011 p.229).

Després d'un llarg període de recerques, aquest autor es va adonar que les tasques utilitzades per Galton, tals com el temps de resposta i l'agudeses sensorial, no estaven relacionades amb l'èxit escolar i va buscar les bases de la intel·ligència en les funcions superiors de l'home: raonament, deducció (Molero, Sáiz i Esteban, 1998, p. 14).

El corrent desenvolupat per Binet en l'estudi de la intel·ligència defensava una mesura global de la capacitat intel·lectual i es sustentava en l'aplicació de proves més complexes. Per tant, estava directament enfrontat al corrent que defensava Galton.

Eysenck (1985), citat per Carbajo, 2011, p. 229, va resumir les diferències entre el corrent de Galton i Binet mitjançant tres aspectes: el concepte d'intel·ligència, el problema de la heretabilitat de la intel·ligència i la tècnica de mesura de la intel·ligència.

A finals de S. XIX, l'enfoc de Binet-Simon es va imposar a la concepció d'intel·ligència defensada per Galton.

L'any 1904, davant els avanços de la psicologia científica i l'aparició de l'escolarització universal i obligatòria, l'equip format per Binet-Simon va rebre l'encàrrec del ministeri d'educació pública francès d'elaborar un mètode fiable amb la finalitat de mesurar de manera objectiva les capacitats intel·lectuals de

l'ésser humà i predir l'èxit escolar.

Amb aquest encàrrec elaboraren el primer test d'intel·ligència que es basava en la diferenciació de l'edat mental i en l'existència d'una capacitat cognitiva general anomenada intel·ligència. A través de proves mentals basades en situacions de la vida quotidiana, es tractava de respondre a una escala de creixent dificultat que tenia en compte les funcions de memòria, fantasia, imaginació, atenció, suggestibilitat, apreciació estètica, sentiment moral, abstracció, pensaments sense imatges, temps de reacció, etc...

D'aquesta forma, la intel·ligència podia obtenir-se analitzant el rendiment dels individus amb la intenció de discriminar els retards escolars atribuïbles a un dèficit intel·lectual. La mesura de la intel·ligència individual vindria reflectida per la mitjana del rendiment en les diferents proves (Carbajo, 2011) i la classificació de la persona com intel·ligent normal, superior o inferior vindria atesa per les respostes dels subjectes als ítems de coneixement que li corresponien segons la seua edat cronològica, els de major o inferior edat que ell (Vilchez, 2002).

Destaquem l'escala d'intel·ligència Stanford-Binet que va ser traduïda per a la població americana per Terman (1916), psicòleg de la Universitat de Stanford. Aquesta escala ha estat revisada en repetides ocasions al llarg del segle XX, l'última en 1986 per Thorndike, i es va convertir, segons Howell i altres (1997), citat per Peña, 2004, p. 24, en el barem per comparar totes les altres escales d'intel·ligència

En aquesta nova versió del test, apareix per primera vegada el concepte del Quocient Intel·lectual (Q.I.) definit com la raó entre l'edat mental i l'edat cronològica. D'aquesta manera, el concepte d'intel·ligència esdevé operacional i quantitatiu a través d'una mesura única, i per tant, adquireix un caràcter científic mitjançant l'obtenció d'un nombre (quocient intel·lectual) en una sèrie de proves.

Més tard, Stern (1912) va veure que era possible reformular el concepte de quocient intel·lectual establert per Binet com a resultat de dividir l'edat mental per l'edat cronològica i multiplicar aquest nombre resultant per cent, proporcionant d'aquesta manera una mesura única de la intel·ligència: $EM/EC \times$

100 (López-Bernad, 2015, p.38). Això responia a la idea de Quocient d'Intel·ligència, vist com a sinònim d'Intel·ligència.

El motiu pel qual els test que mesuren el quocient intel·lectual funcionen tan bé es deu a que inclouen una mostra dels diferents tipus d'habilitats mentals que tenen les persones. Per aquest motiu els tests de QI es reconegueren com els principals instruments d'avaluació per determinar les diferències intel·lectuals que existeixen entre els éssers humans. Entre tots els qüestionaris creats per a mesurar la intel·ligència, el més utilitzat és el Quocient Intel·lectual de Wechsler. Es tracta d'una bateria de preguntes que analitza la comprensió, el vocabulari i la capacitat en aritmètica d'una persona. En endavant les tècniques psicomètriques van obrir un ample camí a les recerques diferencials de la intel·ligència (Secadas, 1999, citat en Peña, 2004, p. 24)

2.1.2 Teoria de l'anàlisi factorial

Spearman (1863–1945) va ser un psicòleg anglès que va seguir les orientacions inicials de Galton i es va interessar per les relacions entre la intel·ligència general i la capacitat sensorial discriminativa.

Des del seu punt de vista, la intel·ligència es caracteritzaria per la capacitat de crear informació nova a partir de la ja coneguda (Carbajo, 2011, p.230). Defensava l'existència d'una única dimensió i una forma lineal i estàtica de desenvolupament i afirmava que la intel·ligència és una aptitud general o global que incideix en el bon èxit i rendiment dels tests.

Proposa la intel·ligència general o factor "g" de la intel·ligència, que es relaciona amb tota l'activitat intel·lectual, és a dir, tot allò que mesuren les proves d'intel·ligència de manera general en cadascun dels seus ítems (Vílchez, 2002).

En 1927, va demostrar que gairebé totes les mesures de la intel·ligència tendeixen a relacionar-se entre si, encara que aparentment tinguen poca semblança (Domenech, 1995, p.150).

Amb el seu mètode d'anàlisi va trobar que la variància de les puntuacions es podia descompondre en dues parts: una general, comuna a totes les proves i

estimacions, i una altra específica, pròpia de cada prova. Això va portar a Spearman a la conclusió que la “habilitat mental general”, que havia postulat Galton, existia i que es podia mesurar (Amador, Forns i Kirchner, 2005, p.2).

A diferència de Binet, la teoria de l'anàlisi factorial de Spearman no té cap interès d'aplicar la seua troballa en la millora de l'educació sinó d'acumular resultats numèrics per al seu estudi.

2.1.3 Teoria multifactorial

Els estudis factorials van anar aportant dades que modificaven l'estructura jeràrquica proposada per Spearman donant lloc a diverses teories o models factorialistes de la intel·ligència com els de Thurnstone (1938), Eysenck, Guilford (1967) i Cattell.

Aquests autors eren partidaris d'una teoria correlacional de la intel·ligència més pluralista i defensaven que la intel·ligència general podia concebre's com un gran nombre de "vincles" estructurals independents, que incloïen els reflexos, els hàbits, les associacions apreses, etc. L'execució d'una tasca activaria molts d'aquests vincles (citats en Sternberg i Powell, 1989).

A partir de tals consideracions van sorgir dues postures diferenciades: la d'aquells que consideren la intel·ligència com un fenomen unitari o general, i la d'aquells que admeten l'existència d'una gran varietat de fenòmens que interactuen entre si i determinen la intel·ligència, i, en conseqüència, distingeixen capacitats diferents, encara que relacionades entre si (Peña, 2004, p. 24).

- **El model multifactorial de les capacitats cognitives**

El model de Thurstone (1887-1995) apareix en contraposició a Spearman i provoca l'aparició d'una altra concepció de la intel·ligència, al mateix temps que una altra forma de mesurar-la.

Aquest autor, va posar en dubte l'estructura jeràrquica, presidida pel factor g, i va proposar, en 1938, una teoria multifactorial constituïda per una sèrie de components bàsics essencialment independents entre ells, però l'efecte combinat dels quals equival al rendiment intel·lectual

(Vilchez, 2002 p.101).

Aquesta teoria multifactorial de les capacitats cognitives contempla set habilitats principals que identifiquen a la intel·ligència: habilitat numèrica, comprensió i fluïdesa verbal, memòria, visualització espacial, raonament i rapidesa de percepció (Carbajo, 2011).

Més tard Eysenck, estudiant a Thurstone, arriba a la conclusió que matemàticament es poden reorganitzar els factors al voltant d'un possible factor «g» de Spearman i altres factors específics (aptituds) molt semblats als de Thurstone. (Vilchez, 2002 p.102). Respecta el valor de "g" i analitza la factorialització de "s" arribant a una solució intermèdia entre els anteriors autors.

- **El model de l'estructura de la intel·ligència de Guilford (1956)**

Aquest model, considerat com la continuïtat del model de Thurstone i dels plantejaments inicials de Binet, s'aproxima a les concepcions cognitives del funcionament intel·lectual perquè desitja descriure i conèixer les funcions i processos cognitius que determinen les aptituds intel·lectuals que s'impliquen en el rendiment real dels individus (Carbajo, 2011 p. 233).

Guilford, va mostrar que les concepcions tradicionals sobre la mesura de la intel·ligència (QI) són només una xicoteta mostra de les capacitats mentals. Des d'aquest moment va aparèixer un nou concepte de capacitats superiors que s'ha desenvolupat en diferents adreces i que comprèn diverses formes d'activitat intel·lectual.

En 1967, va elevar a 120 el nombre de factors i posteriorment a 150 factors. Totes les teories jeràrquiques difereixen en el nombre de factors i en la seua disposició geomètrica (cúbica en Guilford, desordenada en Thurstone, supeditada al factor "g" en Spearman, etc), però tenen en comú la consideració de la intel·ligència en funció de factors diferencials individuals que constitueixen un "mapa de la ment" i en què són teories que deriven de l'anàlisi factorial. (Delgado, 1995, p.150)

Posteriorment, postula el model de l'Estructura de l'Intel·lecte complex i tridimensional, en el qual els seus factors es poden dividir en tres: primer, el procés en el qual se sotmet la informació; segon, els continguts sobre els quals es realitza la informació; i, tercer els productes que resulten de les operacions. D'aquesta manera, combinant de diferent formes aquestes dimensions, s'obté un total de 150 factors d'intel·ligència (Peña, 2004, p.24).

2.1.4 Model jeràrquic

Si d'una banda les concepcions monolítiques defensen una intel·ligència unitària i les factorialistes una intel·ligència composta, els autors de plantejaments jeràrquics tenen les seues arrels en ambdues concepcions, evolucionant a partir dels models factorials utilitzats (Vilchez, 2002 p.102)

- **Models de síntesi de l'estructura de la intel·ligència**

La teoria de les estructures de les capacitats mentals de Cattell es troba influïda per las principals idees sobre la intel·ligència dels anys quaranta. Seguint la teoria del factor “g”, l’aportació principal d’aquest model és l'establiment de dos tipus d'intel·ligència: la intel·ligència fluïda i la intel·ligència cristal·litzada (Peña, 2004). La primera es relaciona amb el raonament i amb les destreses tant verbals com numèriques amb un factor genètic, mentre que la segona amb influència social i cultural, està implicada en la formació d'imatges visoespaciales i la memòria mecànica (Morris i Maisto, 2001).

La intel·ligència fluïda (Gf) es mesura mitjançant tests que avaluen la potencialitat biològica de l'individu per adquirir coneixement, i la intel·ligència cristal·litzada (Gc) s'avalua mitjançant tests d'escolarització i de coneixements adquirits per interacció amb el mig socio-cultural (Carbajo, 2011, p. 234).

2.2 Els models que es fonamenten en el funcionament cognitiu de la intel·ligència.

La psicologia cognitiva naix en els anys 50 del S.XX per a fer front al paradigma conductista i les teories de l'aprenentatge que tenien per objecte l'estudi dels comportaments directament observables i els efectes que pogueren tindre en ells els estímuls ambientals potencialment manipulables per l'investigador.

Aquest nou corrent té com a objecte d'estudi els processos bàsics i profunds pels quals s'elabora el coneixement, des de la percepció, la memòria i l'aprenentatge, fins a la formació de conceptes i raonament lògic.

Vilchez (2002) manifesta que aquests models tracten d'esbrinar la forma en què la ment registra, emmagatzema, processa la informació i quina és la seua naturalesa (p.103).

López-Bernad (2015) considera que busquen la manera de modificar cognitivament l'estructura d'aquests pensaments per intervindre en l'aprenentatge de les persones. A diferència dels models anteriors, interessa més allò qualitatiu que allò quantitatiu en l'anàlisi de l'estructura de la intel·ligència. També tenen en compte factors com l'herència o la influència de l'ambient (p.41)

En el marc de la psicologia cognitiva apareixen dues propostes molt importants: l'estructuralisme i el processament de la informació

2.2.1 L'estructuralisme

És la primera proposta de la psicologia cognitiva en aparèixer. Els seus seguidors són psicòlegs cognitius radicals que busquen una ruptura amb el passat i que aspiren a desenvolupar un paradigma que conjumina totes les ciències socials.

El més destacat estructuralista és Jean Piaget (1896-1980). La seua teoria del desenvolupament intel·lectual contrasta de manera visible amb els enfocaments psicomètrics i també amb l'enfocament del processament de la informació.

Piaget comença a estudiar el desenvolupament cognitiu en xiquets/es cap als anys 20. Denomina al seu camp de treball "Epistemologia Genètica" o estudi dels orígens del coneixement en el desenvolupament del xiquet/a (Hardy, 1992).

La teoria evolutiva piagetiana afirma que en molts conceptes, els xiquets/es progressen a través d'una seqüència d'estats de coneixement qualitativament discrets i parcialment correctes, que són anteriors a la comprensió completa. Aquesta seqüència de comprensions parcials es produeix en un ordre fix, per la qual cosa resulta impossible ensenyar la comprensió conceptual a edats considerablement més primerenques, que les edats en les quals normalment es dominen els conceptes (Siegler i Dean, 1989), citat per Molero et al., 1998, p. 17.

2.2.2 El processament de la informació.

En l'actualitat, aquesta proposta és la més influent i la que compta amb un suport més extens.

L'enfocament de processament de la informació, format per un grup de teories, conceptes i mètodes, parteix de la idea que l'home és un manipulador de símbols. Els seus objectius més bàsics consisteixen en descriure els símbols que són manipulats (la representació) i identificar els que són manipulats (el processament).

Des de la teoria dels correlats cognitius l'estudi de la intel·ligència s'ha dut a terme seleccionant una capacitat que puga mesurar-se amb un test d'intel·ligència, com per exemple la capacitat verbal, amb l'objectiu de descriure les diferències individuals en aquesta capacitat, en funció de diferències en capacitats o tècniques generals de processament de la informació.

2.2.3 Teoria triàrquica de Sternberg

Sternberg (1985) abandona la concepció piagetiana de la intel·ligència per a explicar les interaccions que es donen entre els diferents components i d'aquesta manera crear un marc que ens ajude a entendre la intel·ligència.

En la seua teoria triàrquica de la intel·ligència assenyala que aquesta abasta tres dimensions:

- **Componencial/analítica:** La capacitat analítica disposa d'uns mecanismes que permeten separar problemes, aprendre i desenvolupar tasques intel·ligents. Es mesura amb proves d'intel·ligència convencionals. Les persones que tenen només aquest tipus de capacitat tenen més dificultats per crear idees per si mateixos. Aquesta capacitat és la que més s'avalua.
- **Experiencial/creativa:** Capacitat pròpia de la creativitat, la intuïció...Les persones en les quals destaca la dimensió experiencial no tenen un QI massa elevat, ja que no hi ha cap prova que mesure aquest tipus de qualitats, no obstant, aquesta capacitat és molt útil a l'hora de resoldre problemes o generar idees noves.
- **Contextual/pràctica:** implica poder aplicar habilitats creatives i pràctiques. Són les persones que solen tindre èxit en qualsevol situació.

2.3 Els models fonamentats en la comprensió global de les persones des de la seua perspectiva social.

A partir de la segona meitat del segle XX, apareixen els models centrats en la comprensió global de la persona per a un millor desenvolupament global de la seua vida.

Segons López-Bernad (2015),

després del gir de la psicologia cap al paradigma cognitiu, els esforços per entendre què és la intel·ligència abasten nous àmbits. La concepció tradicional de la intel·ligència ha quedat superada i relegada per punts de vista més amplis que reconeixien que la intel·ligència no és una capacitat unitària, sinó que està integrada per diverses capacitats, i que entre els factors que en ella influeixen estan els d'índole ambiental, social i cultural (p.39).

Carbajo (2011) considera que un dels autors que més contribueix a aquest model és Howard Gardner amb la seua teoria de les Intel·ligències Múltiples. Els models factorialistes purs es concreten en aquesta teoria la qual proposa una arquitectura mental formada per vuit intel·ligències independents que

presenten diferents nivells de concreció en cada persona (p. 238).

3. Intel·ligències Múltiples

Una de les teories psicològiques que ens ajuden a fonamentar les bases teòriques i educatives del Programa d'Educació Emocional a través de la Música, objecte d'aquesta tesi, és la teoria de les "Intel·ligències Múltiples".

Aquesta teoria sorgeix del projecte Zero en 1979, amb la finalitat de comprendre, promoure l'aprenentatge, el pensament i la creativitat en les arts i altres disciplines en els individus.

Molero, Saiz i Esteban (1998) afirmen que Howard Gardner, en la seua obra "Frames of Mind" (1983), exposa la seua teoria sobre la intel·ligència humana amb l'objectiu d'assolir un enfoc del pensament humà més ampli i complet que aquell que podia derivar-se dels estudis cognitius realitzats fins el moment (p.24).

L'autor s'adreça cap a la conceptualització del constructe d'intel·ligència i afirma que la intel·ligència és "l'habilitat necessària per a resoldre problemes o per a elaborar productes que són importants en un context cultural o en una comunitat determinada".

A més, ofereix un nou punt de vista ja que entén que la concepció d'intel·ligència ha de considerar-se, no com alguna cosa innata i estàtica, sinó com una habilitat dinàmica, global i holística, la qual cosa permet que des de l'educació formal i informal es desenvolupe com a destresa (Gardner, 1987).

Qüestiona les visions unitàries de la intel·ligència i insisteix en la pluralitat de l'intel·lecte en reconèixer que la intel·ligència no és una capacitat unidimensional sinó que existeix un nombre desconegut de capacitats humanes que no han estat tingudes en compte en l'estudi tradicional de la intel·ligència les quals poden ser estudiades i estimulades per separat (Gardner, 1993).

Gardner et al. (1993), citat en Sáiz 2013, p. 98, en abordar el concepte d'Intel·ligència, planteja el descontent general sobre el concepte de Quocient Intel·lectual" (...). Per aquesta raó, afirma: "Crec que hauríem d'abandonar tant

els tests com les correlacions entre els test, i, en lloc d'això, hauríem d'observar fonts d'informació més naturals, sobre com la gent a tot el món desenvolupa capacitats que són importants per a la seua forma de vida". Traducció pròpia.

Segons Sáiz (2013), les recerques realitzades per Hermnstein i Murray (1994) i Gardner (1995), citats en Goleman 1996, posen en qüestió el Quocient Intel·lectual (QI) en afirmar que el concepte de quocient intel·lectual no avala la intel·ligència i que s'ajusta a l'escola uniforme. El QI només prediu en un 20% l'èxit relatiu en la vida i per tant per explicar l'èxit en la vida d'un individu la major part de les recerques actuals dins del camp de la intel·ligència s'adrecen a l'estudi dels factors dels quals depèn predir l'altre 80% de variància (p. 100).

La principal aportació de Gardner es troba en ressaltar la naturalesa plural de la intel·ligència. Tots/es som intel·ligents. Es tracta de descobrir les nostres fortaleces; d'ajudar al xiquet/a a trobar aquella vessant amb la qual pot aconseguir l'èxit. Des d'aquesta perspectiva, utilitza el concepte de "múltiples" per a reconèixer vuit intel·ligències bàsiques o capacitats intel·lectuals diferents que interactuen i es potencien recíprocament. Aquestes intel·ligències s'activen a partir de diversos tipus d'informació presentada de manera interna o externa i ens permeten relacionar-nos amb el món.

Les intel·ligències reconegudes fins ara són:

Intel·ligència musical: és la capacitat per percebre i expressar-se a través de les diferents formes musicals. Directament relacionada amb les habilitats musicals, inclou la capacitat de percebre, pensar, crear, sentir a partir de ritmes i de melodies. Als intel·ligents musicals els agrada cantar, xiular i moure's al ritme d'alguna melodia.

Intel·ligència cinètica-corporal o kinestèsica: Es tracta de l'habilitat física, que inclou una bona coordinació i equilibri. Abasta tot allò relacionat amb el moviment, tant corporal com el dels objectes, i els reflexes. Els intel·ligents kinèsic-corporals pensen a través de sensacions somàtiques, al mateix temps que els agrada ballar, córrer, saltar, construir, tocar i gesticular. Posen de manifest la seua destresa, coordinació, flexibilitat, velocitat i totes aquelles capacitats relacionades amb les habilitats tàctils. Els actors, esportistes, els

cirurgians, els ballarins, els artesans són els professionals que denoten en el seu quefer aquesta intel·ligència.

Intel·ligència lògica-matemàtica: és la capacitat per al càlcul i té relació amb el desenvolupament del raonament abstracte, amb la precisió i l'organització a través de pautes seqüenciades. Sol estar relacionada amb la capacitat lingüística i juntes ajuden a la deducció i al pensament científic. Es desenvolupa amb puzzles, jocs d'estratègia i exercicis de lògica, entre d'altres.

Intel·ligència lingüística: directament relacionada amb la nostra capacitat verbal, amb el llenguatge oral i escrit i les paraules, apareix en la primera infantesa. Ve representada per la facilitat pels idiomes, per comunicar-se verbalment i entendre textos o discursos aliens. Sol incloure també bona memòria. És una de les capacitats tradicionalment mesurades pels tests escolars i es desenvolupa a través dels jocs de paraules i, sobretot, la lectura.

Intel·ligència visual-espacial: és la capacitat de veure objectes a la ment, integrar-los, percebre'ls i ordenar-los en l'espai, manipular-los, tenir una idea realista de la seva mesura i característiques i poder establir relacions de tipus metafòric entre ells. Sol incloure l'habilitat per orientar-se en l'espai i no tenir problemes de lateralitat.

Intel·ligència Naturalista: consisteix en l'enteniment del món natural incloent les plantes, els animals i l'observació científica de la naturalesa. Es desenvolupa l'habilitat per reconèixer i classificar individus, espècies i relacions ecològiques. També consisteix en la interacció amb les criatures vivents i el discerniment de patrons de vida i forces naturals.

Intel·ligència Intrapersonal: es refereix a la capacitat de tindre un bon autoconeixement en el plànol emocional (Gardner, Pelechano, Salovey, Mayer, entre d'altres), a l'habilitat per a establir bones relacions i diferenciar l'emoció en els altres. També inclou qualitats com l'empatia, la sociabilitat, l'extraversió i els processos relacionats amb l'autoconfiança i l'automotivació. Gardner, (1983;1993) defineix aquest tipus d'intel·ligència com el coneixement dels aspectes interns d'una persona: l'accés a la pròpia vida emocional, a la pròpia gamma de sentiments, la capacitat d'efectuar discriminacions entre les

emocions i finalment posar-los un nom i recórrer a elles com un mitjà d'interpretar i orientar la pròpia conducta... (p.42).

Intel·ligència Interpersonal: Goleman (1996), defineix aquesta intel·ligència com "la capacitat de destriar i respondre apropiadament als estats d'ànim, temperaments, motivacions i desitjos de les altres persones". I quant a la Intel·ligència Intrapersonal, la defineix com "la capacitat d'establir contacte amb els propis sentiments, destriar entre ells i aprofitar aquest coneixement per orientar la nostra conducta" (p.74).

3.1 Aplicació educativa de les Intel·ligències Múltiples

Les Intel·ligències Múltiples són el marc apropiat per a tractar la diversitat en l'aula.

Tots/es som diferents i hem de ser capaços de donar a cadascú allò que necessita. El que l'alumne/a necessita és col·laborar i compartir amb la resta tot allò que té.

L'escola té com a repte ajudar a superar les dificultats. Per això és important que des de l'escola s'estimule totes les intel·ligències per a potenciar el desenvolupament integral dels alumnes.

Taula 11: Aplicació educativa de les Intel·ligències Múltiples.

TIPUS D'INTEL·LIGÈNCIA	DESTACA EN	LI AGRADA	APRÉN MILLOR
LINGÜÍSTICA	Pensar en paraules i utilitzar el llenguatge per a expressar i percebre significats complexos.	Llegir, escriure, contar contes, parlar, memoritzar, fer puzles.	Llegint, escoltant i veient paraules, parlant, escrivint i debatent.
LÒGIC MATEMÀTICA	Calcular, quantificar, ús del raonament lògic, considerar premisses, hipòtesi, pautes i relacions i realitzar operacions matemàtiques complexos.	Resoldre problemes, qüestionar, treballar amb números, experimentar.	Utilitzant pautes i relacions, classificant, treballant amb allò abstracte.
ESPACIAL	Pensar de forma tridimensional i de percebre imatges internes i externes, recrear-les, transformar-les. Moure's en l'espai i codificar i produir gràfics.	Dissenyar, dibuixar, construir, crear, somiar despert, mirar dibuixos, llegir mapes i gràfics, fer puzles i laberints, imaginar coses.	Treballant amb dibuixos i colors, visualitzant, utilitzant el seu ull mental, dibuixant.
KINESTÈSICA	Manipular objectes i coordinar i utilitzar els músculs de forma harmònica, l'equilibri físic, rapidesa i flexibilitat i la sensibilitat en el tacte.	Moure's, tocar i ballar, fer teatre, els treballs manuals, els oficis manuals i el llenguatge corporal.	Tocant, movent-se, processant informació a través de sensacions corporals.
MUSICAL	La sensibilitat per a percebre to, melodia, ritme i entonació.	Cantar, tararejar, tocar un instrument, escoltar música.	Utilitzant ritmes, melodies, cantant y escoltant música.
INTERPERSONAL	Entendre a les persones i interrelacionar-se amb elles. Liderar, organitzar, comunicar, resoldre conflictes i vendre.	Tindre amics, parlar amb la gent, ajuntar-se amb gent.	Compartint, comparant, relacionant, entrevistant, cooperant.
INTRAPERSONAL	Entendre's a un mateix, reconeixent els punts forts i debilitats pròpies i establint objectius personals.	Treballar sol, reflexionar, perseguir els interessos propis, fomentar l'autodisciplina.	Treballant sol, fent projectes al seu propi ritme, tenint espai, reflexionant.
NATURALISTA	Observar la naturalesa i entendre les seues lleis i processos, fent distincions i identificant la flora i la fauna.	Participar en la naturalesa, fer distincions.	Treballant en el medi natural, explorant els éssers vius, aprenent sobre les plants i temes relacionats amb la naturalesa.

Font: Developement Student's Multiple Intelligences. Nicholson-Nelson, K. (1998) New York: Scholastic Professional Books. Consultada en López Bernad, 2015, p.48. Traducció pròpia.

En opinió de Goleman (1996), la teoria de Gardner (1983;1993) suposa un avanç important respecte a l'estudi de la intel·ligència des d'una perspectiva merament cognitiva ja que explora el pensament al voltant de les emocions i defensa la importància de les emocions en el desenvolupament i l'adaptació personal i social.

Les dimensions intrapersonal i la interpersonal de la intel·ligència, anomenades també intel·ligències personals, estan considerades la base de les sis restants: lingüística, lògica-matemàtica, corporal-cinestèsica, espacial-visual, musical i naturalista. A més, estan molt relacionades amb la competència social i emocional. Són clars antecedents de la intel·ligència emocional i un referent fonamental de l'educació emocional (López-Cassá, 2013).

4. Intel·ligència Emocional

Els corrents més actuals han pres el terme d'intel·ligència emocional com a representatiu dels aspectes emocionals i la resta d'intel·ligències relacionades han estat integrades a ell.

Sense restar importància a l'àmbit cognitiu, s'emfatitza la importància dels factors socioemocionals i afectius de la intel·ligència que prediuen la nostra capacitat d'adaptació i desenvolupament en la vida social.

El concepte de "intel·ligència emocional" no es pot entendre sense les teories clàssiques dels aspectes socioemocionals de la personalitat, com les de Gardner, Salovey i Mayer o Goleman.

Avui en dia, parlar d'Intel·ligència Emocional no suposa cap novetat. Atés els avanços de la Neurociència (Acarín, 2000; Bear, Connors i Paradiso, 1998; Damasio, 2001a; 2001b; Gazzaniga, Ivry i Mangun, 2002; LeDoux, 1999; Pink, 2006; Pizarro, 2003; Restrepo, Vera i Moscoso, 2007), molts són els investigadors espanyols que des de finals de S.XX s'han dedicat a l'estudi i recerca amb l'objectiu d'introduir la intel·ligència emocional i l'educació emocional en les escoles. Entre d'altres, cal ressaltar: Álvarez (2001), Bach i Darder (2002); Bisquerra, (2000; 2003; 2010); Bisquerra i Pérez (2007); Extremera i Fernández-Berrocal (2003); Gallifa et al., (2002); Segura et al. (1998; 1999) o Shapiro (1997; 1998).

4.1 Antecedents

L'interès de la psicologia per la nostra vida afectiva i pel món de les relacions interpersonals no és una qüestió recent. La Intel·ligència Emocional (IE) sorgeix de la recerca sobre Intel·ligència social (IS) iniciada per Thorndike (1920) i continuada per psicòlegs com Wechsler (1939-1958).

En el seu article "La intel·ligència i els seus usos", Thorndike (1920) va encunyar el terme d'Intel·ligència Social i la va definir com l'habilitat d'actuar sàviament en les relacions humanes.

Malgrat l'interès que va despertar el tema de la intel·ligència social des de les diferents tradicions psicològiques, durant els darrers anys la tradició cognitiva ha estat el model imperant del que han sorgit la majoria de les recerques.

Els estudis duts a terme posen de manifest que, encara que el constructe d'intel·ligència ha tingut, al llarg del segle XX, una extraordinària èmfasi en els aspectes cognitius (Molero, Sáiz i Esteban, 1998), hores d'ara, en canvi, la teoria cognitiva no pot, per si sola, explicar molts dels problemes que es plantegen.

Segons Bisquerra (2003), a mitjans del segle XX, la psicologia humanista de Gordon Allport, Abraham Maslow i Karl Rogers, posen una èmfasi especial en l'emoció. Després vindran la psicoteràpia racional-emotiva d'Albert Ellis i molts altres que adopten un model de counseling i psicoteràpia que pren l'emoció del client (*hic et nunc*) com a centre d'atenció (p. 16).

Payne (1986) és un dels primers que proposa integrar emoció i intel·ligència perquè en l'escoles s'ensenyen respostes emocionals als xiquets/es. Però el terme Intel·ligència Emocional apareix per primera vegada a un article científic amb el títol "Emotional Intelligence" (1990) publicat pels psicòlegs nord-americans, Dr. Peter Salovey i Dr. John Mayer. Aquest article té la finalitat de ressaltar el paper que tenen les emocions en la nostra vida intel·lectual i la nostra adaptació social i equilibri personal,

El terme intel·ligència emocional, difós a escala mundial pel psicòleg i periodista Daniel Goleman en 1995 amb la publicació del seu llibre “Intel·ligència Emocional”, es refereix a la capacitat de reconèixer els nostres propis sentiments i els aliens, de motivar-nos i de manejar bé les emocions, en nosaltres mateixos i en les nostres relacions.

Els darrers avanços en el camp de la intel·ligència es caracteritzen per incloure dins de la seua concepció la part emotiva i afectiva de les persones, alhora que s'intenta descriure i explicar com la raó i l'emoció s'uneixen i conformen l'aspecte distintiu de la intel·ligència humana (Goleman, 1996).

Goleman (1996, p.341), citat en Bisquerra, 2000, p.21, afirma que existeixen habilitats més importants que la intel·ligència acadèmica que intervenen en l'ajust personal i que poden ajudar a les persones a desenvolupar i gaudir d'una situació més avantatjosa pel que fa a un major benestar laboral, acadèmic, social i en les relacions personals.

Seguint amb Goleman (1996), citat en Poch 2001, p. 98, “En certa manera tenim dos cervells i dues classes diferents d'intel·ligència: intel·ligència racional i intel·ligència emocional i el nostre funcionament en la vida està determinat per tots dos”.

Segueix Poch (2001) afirmant que

d'ací la gran importància que revesteix el fet que s'haja cridat l'atenció sobre aquesta realitat constatable: xiquets/es que a l'escola prometien molt pel seu excel·lent nivell intel·lectual però que en la seua vida d'adults l'èxit no els ha acompanyat en absolut perquè han mancat d'intel·ligència emocional. (p.98). Traducció propia.

Bisquerra (2003) considera que “la discussió sobre el constructe d'intel·ligència emocional segueix obert. Independentment dels avanços que es puguin produir en el camp teòric, les aplicacions que d'això es deriven van en la direcció de l'existència d'unes competències emocionals que poden ser apreses” (p. 20).

4.2 Models d'Intel·ligència Emocional

En l'actualitat, un dels aspectes més controvertits al voltant d'aquest concepte radica en la naturalesa teòrica de la qual parteixen els models sobre Intel·ligència Emocional (IE) (Fernández-Berrocal i Extremera, 2005; Mestre, Palmero i Guil, 2004; Pena i Repetto, 2008), citat en López-Zafra i López, 2009, p.70.

Autors com Ruíz, Fernández-Berrocal i Extremera (2006), assenyalen l'existència de tres models de Intel·ligència Emocional (IE) (p. 140):

1. Model d'Habilitats de Mayer i Salovey (1997; Brackett i Salovey, 2006)
2. Model Mixte o de competència de Goleman (1998; 2001)
3. Model Mixte de personalitat de Reuven Bar-On (1997; IES; Bar-On, 2006)

Fernández-Berrocal i Ruíz (2008), citats en López-Zafra i López, 2009, p.70, consideren que des del model d'habilitats,

“la IE és concebuda com una intel·ligència genuïna basada en l'ús adaptatiu de les emocions de manera que l'individu pugui solucionar problemes i adaptar-se de forma eficaç al mitjà que l'envolta. D'altra banda, els models mixtes se centren en trets estables de comportament i en variables de personalitat com l'empatia, asertivitat, impulsivitat, etc.” Traducció pròpia.

4.2.1 Model d'habilitats de Salovey i Mayer

Fernández-Berrocal i Ruiz-Aranda (2008); García-Fernández i Giménez-Mas, (2010), citat en Baños i Garcia, 2012, p. 1324, consideren que Salovey i Mayer són els autors del primer model de IE, conegut com el “model d'habilitat”. Aquest model integra les concepcions de la intel·ligència com a capacitat de raonament abstracte i de l'emoció com a senyals universals que transmeten significats regulars i discernibles sobre les relacions.

Aquests autors argumenten que els individus varien en la seua habilitat per processar la informació de naturalesa emocional i relacionar el procés emocional amb un camp més ampli, com és el de la cognició (Mayer, Salovey i

Caruso, 2000). Utilitzaren el concepte d'IE per a detallar les qualitats relacionades amb l'èxit tals com l'empatia, persistència i la independència.

En 1990, els autors defineixen la IE com “un tipus d'intel·ligència social que inclou l'habilitat de supervisar i entendre les emocions pròpies i les dels altres, discriminar entre elles, i usar la informació per guiar el pensament i les accions d'un” (Salovey i Mayer, 1990, p.189; Mayer i Salovey, 1993, p. 433). Traducció pròpia.

No obstant això, atenent a les crítiques realitzades al plantejament original, Mayer i Salovey presenten en 1997 una versió revisada del seu model de IE. Aquest restringeix l'enfocament només a l'habilitat mental, eliminant els trets de personalitat referits a factors socials i emocionals que es trobaven inclosos implícitament en el model inicial.

Mayer i Salovey (1997) van redefinir el concepte d'Intel·ligència Emocional com:

“L'habilitat per percebre, valorar i expressar emocions amb exactitud, l'habilitat per accedir i/o generar sentiments que facilitin el pensament; l'habilitat per comprendre emocions i el coneixement emocional i l'habilitat per regular les emocions provenint un creixement emocional i intel·lectual” (p.4). Traducció pròpia.

4.2.1.1 Model d'Habilitats o les quatre fases de Mayer, Salovey i Caruso

Mayer, Salovey i Caruso (2000) conceben la intel·ligència emocional com un model de quatre branques interrelacionades necessàries per ser intel·ligents emocionalment.

Segons el model, la IE està composta per dues àrees que se subdivideixen per formar quatre branques:

La primera és l'àrea experiencial: composta per l'habilitat de percebre, respondre i manipular les emocions, es divideix en:

- Percepció emocional:
- Facilitació emocional del pensament:

La segona és l'àrea estratègica: fa referència a l'habilitat per comprendre i manejar les emocions i es divideix en:

- Comprensió de les emocions
- Regulació emocional

Taula 12: Model d'habilitats de Salovey i Mayer (1997)

Model d'Habilitats de Salovey i Mayer (1997)			
Àrea experiencial		Àrea estratègica	
Habilitat	Definició	Habilitat	Definició
Percepció emocional "intel·ligència intrapersonal i intel·ligència interpersonal".	Habilitat per reconèixer de forma conscient les pròpies emocions i les dels altres, d'expressar-les als altres de forma adequada i ser capaços de donar-los una etiqueta verbal.	Comprensió de les emocions	Habilitat per comprendre emocions complexes així com integrar el que sentim dins del nostre pensament i considerar la complexitat dels canvis emocionals.
Facilitació emocional del pensament	Habilitat per distingir les diferents emocions que sentim, identificar allò que influeix en el seu procés de pensament i generar sentiments que ho faciliten.	Regulació emocional	Habilitat per dirigir i manejar les emocions tant positives com a negatives, així com per evocar-les o no, depenent de la seva utilitat en una situació donada.

Font: Elaboració pròpia

Aquestes habilitats estan vinculades entre si, de manera que per a una adequada regulació emocional és necessària una bona comprensió emocional i, alhora, per a una comprensió eficaç requerim d'una apropiada percepció emocional.

4.2.2 Model Mixte d'Intel·ligència Emocional de Goleman: Model de les Competències Emocionals.

Daniel Goleman es va basar en el treball sobre Intel·ligència Emocional de Salovey i Mayer i en la teoria de les Intel·ligències Múltiples de Gardner per a publicar en 1995 "Emotional Intelligence".

Per a començar el seu estudi sobre la Intel·ligència Emocional, va interpretar i va resumir les dues capacitats proposades per Gardner que feien referència a l'àmbit emocional: la Intel·ligència Interpersonal i la Intel·ligència Intrapersonal.

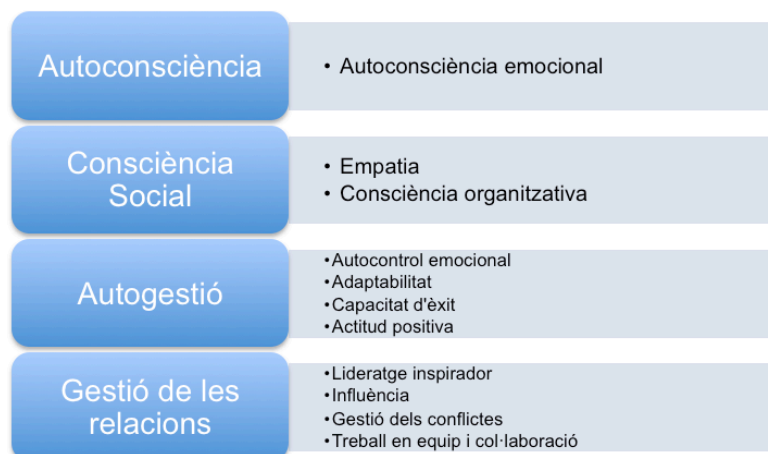
L'objectiu de Goleman és intentar comprendre i investigar com la ment processa els sentiments amb l'objectiu de delimitar o definir què és el que significa ser intel·ligent. La seua tesi és que per predir l'èxit en la gent, el poder de la ment mesurat amb el quocient intel·lectual mitjançant tests estandarditzats de coneixements, pot importar menys que les qualitats de la ment conegudes com a caràcter.

Goleman (1995), en la seua definició bàsica d'Intel·ligència Emocional recull les intel·ligències personals de Gardner (1983) i estableix cinc habilitats essencials que s'haurien d'abordar des de l'educació per alfabetitzar emocionalment als nostres alumnes:

Tals habilitats constitueixen les bases sobre les quals es construeixen les competències de la Intel·ligència Emocional. Aquestes competències són destreses i comportaments d'autocontrol i d'interacció amb els altres i l'entorn:

- 1) Competències personals: inclouen el coneixement i capacitat per controlar les pròpies emocions, així com la capacitat de motivar-se a si mateix;
- 2) Competències socials: impliquen el reconeixement de les emocions alienes i el control de les relacions.

Taula 13: El marc de competències de Goleman



Font: Adaptat de GOLEMAN, D. Liderazgo. El poder de la Educación Emocional. (Traducció per MAYOR, C.). Barcelona: Ediciones B, 2013, p. 15.

Taula 14: Model Mixte de Competència de Goleman (1995)

Model Mixte de Competència de Goleman (1995)	
Habilitats	Definició
Conèixer les pròpies emocions	Tindre consciència de les pròpies emocions és la competència emocional fonamental sobre la qual es construeixen la resta de competències, inclòs l'auto-control.
Capacitat de controlar les emocions	Capacitat de controlar les emocions de forma apropiada evitant els sentiments duraders d'ansietat, irritabilitat, etc.
Capacitat de motivar-se a un mateix	La capacitat de automotivar-se, és a dir, de regular les emocions al servei d'una meta és fonamental per aconseguir dominar una dificultat i per a la creativitat.
Reconèixer les emocions en els altres	L'empatia és la capacitat de sintonitzar amb els desitjos i les necessitats dels altres.
Capacitat de relacionar-se amb els altres (relacions interpersonals)	Habilitat per a la competència social, que en bona mesura implica el maneig de les emocions dels subjectes amb els quals s'interactua.

Font: Elaboració pròpia

4.2.3 Model d'Intel·ligència Emocional i Social de Reuven Bar-On

El model de Bar-On (1997) se situa entre els denominats models mixtes en intel·ligència emocional ja que combina habilitats que podrien considerar-se cognitives amb altres característiques no cognitives (Mayer, Salovey i Caruso, 2000).

Reuven Bar-On entén que “la intel·ligència se sustenta sobre una sèrie d'habilitats o competències que influeixen en la capacitat d'una persona per enfrontar-se a les demandes i pressions de la vida en general”. La IE com un conjunt de trets de personalitat i habilitats importants en l'èxit en la vida i el benestar emocional de la persona (Bar-On y Parker, 2000).

L'autor afirma que la persona pot tindre l'habilitat però la seua personalitat el dificulta a posar-ho en pràctica.

En la seua tesi doctoral, va exposar el concepte de “Quocient Emocional”, paral·lel al QI. Aquestes habilitats s'engloben en cinc àrees específiques que, alhora, es descomponen en 15 subescales. Bar-On va desenvolupar un test (el «EQ-i») per mesurar aquestes facultats i va trobar que els participants que obtenen elevades puntuacions en aquestes dimensions posseeixen un important èxit professional i un adequat ajust emocional.

Taula 15: Model d'Habilitats intel·lectuals de Bar-On (1997)

Habilitats intel·lectuals (BAR-ON, 1997)	
Habilitat	Definició
Domini Intrapersonal	Avalua les habilitats d'autoconsciència emocional, autoestima personal, assertivitat, auto-actualització i independència.
Domini Interpersonal	Comprén les subescales d'empatia, relacions interpersonals i responsabilitat social.
Domini de l'adaptabilitat	Inclou les habilitats de sol·lucionar problemes, comprovació de la realitat i flexibilitat.
Domini de gestió i control de l'estrés	Comprén les subescales de tolerància a l'estrés i control dels impulsos.
Domini de l'estat d'ànim general	Integrada per les subescalas de felicitat i optimisme.

Font: Elaboració pròpia

Taula 16: Característiques de la Intel·ligència Emocional segons Bar-On

Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilitat	Control de l'estrés	Estat d'ànim General
Coneixement de si mateix a nivell emotiu	Empatia	Proves de la realitat	Tolerància a l'estrés	Optimisme
Resolució	Responsabilitat social	Resolució de problemes	Control de l'impuls	Felicitat
Independència	Relació interpersonal	Flexibilitat		
Autoestima				
Autorealització				

Font: Adaptat de Sáiz, 2013 (p.101)

A l'estat espanyol, el model que més repercussió ha tingut en el context universitari ha estat el model d'habilitats de Mayer i Salovey.

4.3 La intel·ligència Emocional en l'àmbit educatiu

Fins ara, les escoles han donat major importància als aspectes intel·lectuals i acadèmics dels alumnes deixant de banda l'àmbit emocional i social ja que aquests quedaven vinculats a l'àmbit privat (Evans, 2002; Fernández- Berrocal y Ramos, 2002).

Al S.XX, l'escola tradicional considerava el quocient intel·lectual (QI) com a indicador del grau d'intel·ligència d'un alumne/a i del seu rendiment escolar. En l'actualitat, es considera que tindre intel·ligència acadèmica, és a dir, una alt quocient intel·lectual, no garanteix assolir l'èxit personal. Per tal d'obtindre èxit personal és necessari desenvolupar-se a nivell socioemocional.

Salovey i Mayer (1997), citats en Baños i García 2012, p.1324, parlen sobre les aplicacions educatives de la Intel·ligència Emocional: "un alumne emocionalment intel·ligent és aquell que percep, assimila, comprèn i regula correcta i eficaçment les seues emocions"

Per a Bisquerra (2000), la Intel·ligència Emocional és una de les habilitats de vida, que hauria d'ensenyar-se en el sistema educatiu (p.144). En la mesura en

què un percep que té emocions negatives que el desestabilitzen, tendeix a actuar per canviar-les. D'això es deriva la importància de potenciar el desenvolupament del vocabulari emocional des del sistema educatiu.

Des de 1990, són nombroses les recerques sobre Intel·ligència Emocional. En aquest apartat recollim les aportacions més significatives de la comunitat científica al voltant d'aquest constructe dins l'àmbit educatiu.

Consultant la base de dades TESEO, el nombre de tesis que desenvolupen de manera genèrica la relació entre la intel·ligència emocional i l'educació trobem que són al voltant de quaranta.

Tot seguit presentem algunes de les iniciatives nacionals i internacionals sorgides amb l'objectiu de desenvolupar la intel·ligència emocional que mostren resultats positius sobre intel·ligència emocional i l'ajust psicològic, intel·ligència emocional i rendiment escolar i intel·ligència emocional i les conductes disruptives.

La majoria de les investigacions sobre la validesa predictiva de la IE dins de l'àmbit educatiu van adreçades a l'alumnat de secundària i universitari.

A la Universitat de Màlaga, el laboratori d'investigació sobre l'emoció i cognició va començar a investigar en educació emocional l'any 1996 i va ser pioner a Espanya en implementar instruments d'avaluació.

Els treballs realitzats pel grup de recerca d'aquesta universitat (Extremera i Fernández-Berrocal, 2003) aporten dades científiques que avalen els efectes beneficiosos de la intel·ligència emocional a l'aula, enumerant dades empíriques sobre la seua influència en el context escolar.

Cal destacar el projecte Intemo, adreçat a adolescents d'entre dotze i divuit anys de diferents instituts d'ESO... En aquest projecte, l'adquisició de competències emocionals no està integrada en el currículum escolar, sinó que es planteja com un treball en hores de tutoria, a través d'activitats i jocs.

Segons Repetto i Pena (2008), l'adaptació socioescolar ha estat estudiada principalment pel grup de la Universitat de Cadis (Guil i Gil-Olarte, 2007; Guil, Gil-Olarte, Mestre, i Nuñez, 2005, 2006; Mestre i Guil, 2006; Mestre, Guil i Gil-

Olarte, 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey i Gil-Olarte, 2006) (p. 410).

Cal afegir el mètode “EOS”, programa per al desenvolupament de la Intel·ligència Emocional orientat a la millora de la convivència escolar a partir del treball en habilitats socials i solució de conflictes. Aquest programa està dissenyat per a diferents nivells de l'Educació Primària.

També en aquest àmbit de la Intel·ligència Emocional, Pedro Hernández-Guanir (2002) treballa sobre un model d'aplicació de la Intel·ligència Emocional en l'àmbit educatiu per a desenvolupar el que ell anomena “els motles de la ment”, que es correlacionen positivament amb l'aprenentatge escolar segons les recerques que ell mateix realitza. L'autor segueix avançant en la seua idea fins l'actualitat amb diverses publicacions, entre elles, “Motles: Test d'Estratègies Cognitiu-Emocionals” (2009).

Dins l'àmbit internacional, concretament als Estats Units, mereix una atenció especial “The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning” (CASEL), fundada el 1994 per Goleman i Rockefeller Growald.

Un dels seus objectius prioritaris consisteix en revisar i avaluar més de dos-cents cinquanta programes, els quals estimulen l'aprenentatge social i emocional en els centres educatius (CASEL, 2003)

Des de l'àmbit educatiu tracten d'estimular l'avenç de la ciència en aquest camp mitjançant la creació d'un cos teòric sòlid i contrastant aquestes teories amb múltiples aplicacions pràctiques. A la vegada, tracten de difondre els resultats de la seua investigació i formar els professionals que porten a terme la intervenció de programes.

Amb l'aplicació d'aquests programes els/les alumnes adquireixen els coneixements, competències i destreses necessàries per a reconèixer i gestionar les seues emocions, mostrar l'empatia i els comportaments adequats cap als altres, establir relacions positives, prendre decisions responsables i fer front a situacions conflictives de forma constructiva.

Inspirat en la proposta de la Fundació CASEL, al Regne Unit (2007) es va posar en marxa el programa SEAL a l'educació primària i secundària.

En un estudi amb escolars britànics, Qualter i col·laboradors (Qualter et al., 2012) van trobar que la IE modera l'efecte existent entre la capacitat cognitiva, i aquesta té una relació directa amb el rendiment acadèmic.

4.3.1 Instruments d'avaluació d'IE

Per tal d'avaluar de forma eficaç i completa la intel·ligència de l'ésser humà no es pot prescindir de la intel·ligència emocional.

En aquest sentit, Poch (2001), considera que “els tests d'intel·ligència existents no poden mesurar tots els tipus d'intel·ligència possibles en l'ésser humà: mesuren amb preferència, habilitats lingüístiques i matemàtiques, quan existeixen moltíssimes més, com per exemple, la creativitat, que és fonamental” (p. 99). Traducció propia.

La informació que s'adquireix sobre el comportament emocional a través dels instruments d'avaluació és molt útil per a dissenyar programes dirigits a augmentar les capacitats d'Intel·ligència Emocional.

Després de l'extensa revisió realitzada per Extremera i Fernández Berrocal⁷ (2007); Extremera, Fernández Berrocal, Mestre i Guil (2004); Pérez González, Petrides i Furnham (2005, 2007), citats en Garrido i Talavera, 2008, p. 406, sobre els instruments de mesura de la Intel·ligència Emocional, en l'actualitat podem distingir tres enfocaments o mètodes per tal d'avaluar la Intel·ligència Emocional tant des de la perspectiva de la IE habilitat com la IE tret de personalitat.

1. **Mesures d'autoinforme:** Les mesures d'autoinforme de la Intel·ligència Emocional es refereixen a aquells instruments que confien en la percepció o creença que tenen les persones sobre el seu domini o habilitat en diferents capacitats emocionals. Per a Garrido i Talavera (2008), la majoria d'estudis fan ús de l'autoinforme ja que són més

⁷ Pablo Fernández Berrocal és doctor en psicologia i professor titular de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Màlaga. És el director i fundador del grup i laboratori de recerca sobre Emoció i Cognició de la Universitat de Màlaga, així com d'altres projectes de R+D relacionats amb l'avaluació i el desenvolupament de la Intel·ligència Emocional.

adients per a mesurar trets de personalitat i nivell d'autoeficàcia però no per avaluar les habilitats cognitives implicades en el processament de la informació emocional (p.405). Les mesures d'autoinforme més significatives són:

- **El Trate Meta Mood Scale (TMMS)** dissenyat per Salovey (1995) proporciona l'avaluació de la Intel·ligència Emocional Intrapersonal. Avalua les creències que tenen les persones sobre la seua capacitat d'atenció, claredat i reparació dels estats emocionals. Conté 48 ítems encara que existeixen versions reduïdes de 30 i 24 elements.
 - **Emotional Quocient Inventory (EQ-i)** és un dels instruments més característics creat per Bar-On (1997). Aquest està format per 133 preguntes que avaluen 15 dimensions. S'ha criticat pel fet de que es centra exclusivament en les creences de les persones sobre les seues capacitats emocionals i no es fa ús de cap mètode complementari d'observació externa.
2. **Mesures d'habilitat:** La prova de màxim rendiment més utilitzada a l'estat espanyol és el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Extremera i Fernández-Berrocal, 2002; Extremera, Fernández-Berrocal i Salovey, 2006). Aquesta prova d'habilitat de la IE és la més adient, fins el moment, per a mesurar les habilitats cognitives de la IE. Aquesta prova demostra si un alumne ha desenvolupat aquestes habilitats però no ens diu res si l'alumne les posa en pràctica en la seua vida diària (Garrido i Talavera, 2008).
3. **Mesures d'observadors externs:** Aquesta metodologia basada en l'avaluació 360° (Extremera i Fernández Berrocal, 2003) aporta nova informació respecte a les mesures abans citades. És més fàcil i ràpida d'utilitzar que no d'altres com l'entrevista individual i ens permet obtenir dades sobre les habilitats emocionals intrapersonals tals com l'atenció afectiva i la claredat emocional interna. A més, és una eina molt adient en el procés de desenvolupament i avaluació de programes d'Educació Emocional (Bisquerra et al., 2006).

5. Neurociència

Per tal d'optimitzar l'aprenentatge és necessari conèixer les estructures cerebrals que intervenen en l'aprenentatge, quines funcions realitzen, què es requereix per al seu bon funcionament, com interactuen unes amb altres, així com la manera en què s'activen i estimulen.

En paraules de Goleman (2016), quan millor entenem com funciona el cervell, obtenim informació que corrobora que l'estat de les nostres emocions és, en realitat, el que determina la capacitat per a raonar i aprendre.

La Neurociència és la disciplina encarregada d'estudiar el cervell i com aquest dóna origen a la conducta i l'aprenentatge (Cid, 2001).

El pont que permet unir la Neurociència, com a disciplina biològica, amb la Psicologia Cognitiva i la Pedagogia rep el nom de Neuroeducació.

La Neuroeducació es basa en el principi que l'emoció i la cognició són processos que van units i que s'interrelacionen entre si per donar com a resultat final la conducta del subjecte.

Segons Campos (2010), la Neuroeducació té com a principal objectiu apropar els agents educatius als coneixements relacionats amb el cervell i l'aprenentatge (p.10).

Aquesta disciplina ens ofereix l'oportunitat de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge, considerat pels neurocientífics com a processos cerebrals en els quals el cervell reacciona davant un estímul, l'analitza, el processa, l'integra i l'executa.

El coneixement d'aquests processos cognitius són objecte d'estudi i recerca mitjançant la neuroimatge la qual cosa ens permetrà dissenyar les estratègies més adients per a obtenir millor rendiment escolar.

Cid (2001) considera que l'arribada de tecnologies d'imatges no invasives basades en l'exploració de l'activitat cerebral han permès grans avanços per a estudiar i explicar el funcionament del cervell humà i el seu desenvolupament intel·lectual: allò que ocorre al cervell, escolta, pensa, memoritza i executa. A més, l'autor afegeix que es constitueixen en veritables aportacions per a l'àrea

de l'educació (Goswami, 2004a i b, Munakata, et al., 2004, Posner, 2004, Posner i Rothbart, 2005, Serè i Rayner, 2000), (p. 2).

Entre les tècniques que han contribuït a revelar com funciona el cervell esmentem: l'escaneig de diagnòstic digital 3D (CAT), la Imatge de ressonància magnètica funcional (FMRI), l'electro encefalograma (EEG), el magneto encefalograma (MEG); l'instrument d'interferència quàntica superconductora (SQUID), el mapatge de l'activitat elèctrica cerebral (BEAM), i els diferents espectròmetres.

Per a López-Escribano (2009), el coneixement i la il·lustració de les modernes tècniques de neuroimatge

se basan en la asunción de que cualquier tarea cognitiva realiza demandas específicas en el cerebro. Estas demandas son llevadas a cabo a través de cambios en la actividad neuronal. El cerebro bombea más sangre para llevar a cabo esta demanda y los métodos de neuroimagen cognitiva miden los cambios locales en el flujo sanguíneo (p. 55)

Per a De la Barrera i Donolo (2009), l'ensenyament afecta les funcions del cervell, modificant les connexions sinàptiques. És per això que per arribar a comprendre el procés educatiu basat en l'aprenentatge, és necessària l'exploració del nostre sistema nerviós (p. 4).

5.1 El Sistema Nerviós

El sistema nerviós es compon de dues parts essencials:

1. El sistema nerviós central està format per l'encèfal (allotjat en la cavitat craneal) i la medul·la espinal, que discorre per dins de la columna vertebral. Es caracteritza per ser el centre de coordinació. Entre les seues funcions trobem les de: coordinar les nostres accions voluntàries i involuntàries i permetre interrelacionar-nos amb el nostre entorn. S'ocupa de seleccionar i processar la informació percebuda a través dels sentits, a més de controlar totes les reaccions corporals, des de reflexos simples fins a respostes motores de gran complexitat. Connecta amb allò que sentim i amb allò que fem (Ormrod, 2005).
2. El sistema nerviós perifèric està format per un conjunt de nervis

procedents del Sistema Nerviós Central que es van ramificant i distribuint per tal d'arribar a totes les parts de l'organisme. S'encarrega de la transmissió d'informació des de les cèl·lules receptores, que estan especialitzades per detectar tipus específics d'estimulació (llum, so, química, calor, pressió) fins el sistema nerviós central i, de tornada, cap als músculs, glàndules, pell i altres òrgans, a través dels nervis efectors per respondre a aquests estímuls.

5.2 Estructura del cervell

El cervell humà és l'òrgan principal del sistema nerviós. Al llarg de la infantesa el cervell és objecte de canvis maduratius i molt sensible als estímuls externs.

Anatòmicament, en l'estructura del cervell podem trobar diferents parts. En el cervell superior, localitzat a les zones frontals i superiors del cervell és on se situa la major part de l'acció en els éssers humans. Per damunt d'aquest es troba l'escorça cerebral, dividida en dos hemisferis, cadascun d'ells amb característiques funcionals diferents, on s'integren les capacitats cognitives i d'establir relacions de l'ésser humà.

Els neuròlegs divideixen aquests hemisferis en quatre zones principals o lòbuls:

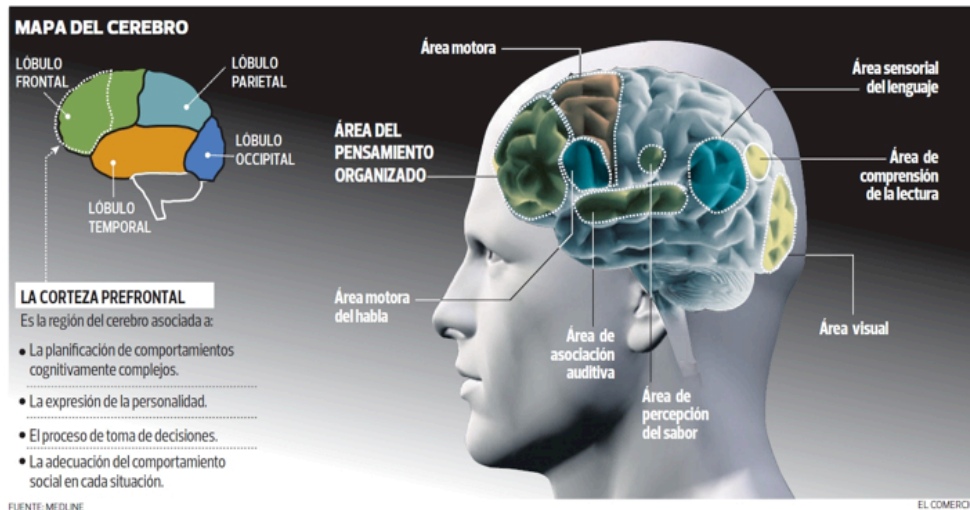
Els Lòbuls frontals són els responsables de les anomenades funcions executives: el llenguatge, l'atenció, el raonament, la planificació, l'establiment d'objectius, l'autocontrol, la presa de decisions, els judicis, les estratègies d'aprenentatge, els moviments controlats o la interpretació de la conducta dels temes (Zalla et al. 2003).

Els Lòbuls parietals són els encarregats de rebre i interpretar informació sobre la temperatura, la pressió, la textura i el dolor. També tenen molt a veure amb la capacitat de parar esment, el processament dels sons de les paraules i l'anàlisi de les característiques espacials dels objectes

Els Lòbuls occipitals són els responsables d'interpretar i recordar la informació visual.

Els Lòbuls temporals són els encarregats d'interpretar i recordar informació auditiva complexa, com la parla o la música. També exerceixen un important paper en la memòria a llarg termini.

Il·lustració 1: Àrees de l'escorça cerebral



Font: <http://2.blogs.elcomercio.pe/cuidatusalud/wp-content/uploads/sites/46/2014/05/Infograf%C3%ADa-Áreas-de-la-Corteza-Cerebral.jpg> Recuperat el 4 de febrero de 2017.

Taula 17: Àrees de l'escorça cerebral

	ÀREA FRONTAL		ÀREA PARIETAL		ÀREA TEMPORAL		ÀREA OCCIPITAL
LÒBUL FRONTAL	Àrea motora primària Àrea Pre-motora Àrea motora suplementària Camp ocular frontal Àrea motora del llenguatge de Broca Escorça prefrontal	LÒBUL PARIETAL	Àrea somatoestèsica primària Àrea somatoestèsica d'associació	LÒBUL TEMPORAL	Àrea auditiva primària Àrea auditiva secundària Àrea sensitiva del llenguatge Wernicke	LÒBUL OCCIPITAL	Àrea visual primària Àrea visual secundària

Font: Elaboració pròpia

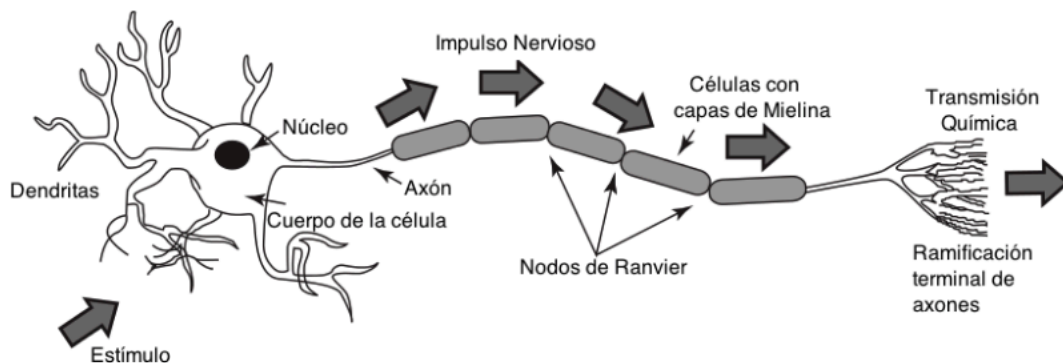
5.3 La neurona

El cervell actua com una unitat totalment coordinada en la qual hi ha una fluïda comunicació a través de les neurones. Segons Goodman i Tessier-Lavigne (1997), citat en Ormrod, 2005, p. 17, el cervell humà és un mecanisme increïblement complicat que es compon d'uns 100 bilions de neurones.

Les neurones, com a unitat funcional, representen un 10% de les cèl·lules del sistema nerviós. Depenent de la seua especialització, tenen diferents formes i grandàries. Malgrat això totes estan compostes d'un cos cel·lular o soma, que conté el nucli de la cèl·lula i és responsable de la salut cel·lular.

A més, tenen unes estructures de múltiples ramificacions curtes o dendrites, que reben els missatges procedents d'altres neurones. I també tenen una ramificació única i allargada coneguda com a axó o neurita que transmet la informació a altres neurones (en ocasions, una neurona pot tenir més d'un axó). En algunes neurones, la major part de l'axó està recobert per una substància blanca i grasienta, coneguda com a mielina (Ormrod, 2005).

Il·lustració 2: Estructura de la neurona



Font: Quintero-Rincón (2015), p. 3, adaptada de Sanei (2007)

La comunicació entre elles es produeix mitjançant la sinapsi.

Morris et al. (2003), citat en Escribano, 2013, p. 31, afirma que

La plasticitat neuronal, també denominada plasticitat sinàptica, és la propietat que emergeix de la naturalesa i funcionament de les neurones quan aquestes estableixen comunicació, i que modula la percepció dels estímuls amb el medi, tant els que entren com els que eixen (p. 773).

Durant la sinapsi, López-Escribano (2009) afirma que

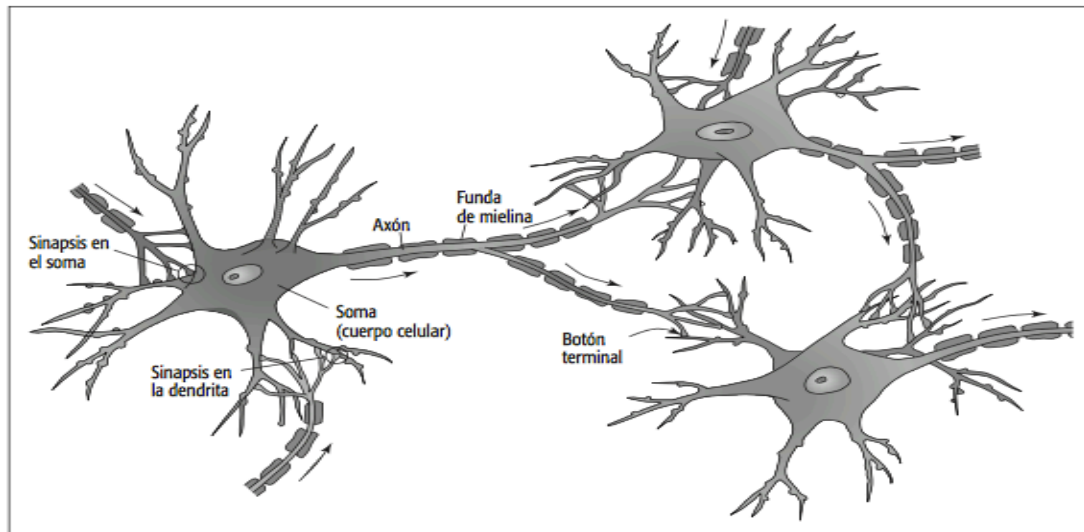
un senyal elèctric es converteix en un senyal químic, aquest senyal químic es converteix de nou en un senyal elèctric en la neurona receptora. La sinapsi es produeix mitjançant l'alliberament de neurotransmisores químics que provoquen l'activació de receptors específics (p.51). Traducció pròpia.

Aquesta activitat neuronal requereix energia. El cervell utilitza glucosa per a les seues funcions energètiques, sense ella les cèl·lules del cervell morrien, aquesta glucosa és extreta de la sang que rega el cervell.

La comprensió dels mecanismes neuronals que determinen la cognició i l'aprenentatge així com la relació entre cognició i emocions, i entre genètica i entorn, tenen importants implicacions educatives (OECD, 2007, 2010; Gonçalves, 2009).

L'aprenentatge, fisiològicament parlant, és precisament això: la sinapsi de neurones. Segons Elcarte i Rodrigo (2012), la plasticitat neuronal s'assenta en la capacitat constant de canvi i adaptació del cervell a les exigències del medi i d'acord amb les experiències d'aprenentatge (p. 3). L'educació tracta d'enfortir aquelles que considera imprescindibles per a la vida o per a posteriors aprenentatges.

Il·lustració 3: La neurona i les seues interconnexions.



Font: El aprendizaje humano. Ormrod (2005, p. 16)

Les diferents neurones s'especialitzen en diversos tipus de neurotransmissors. Substàncies com la dopamina, adrenalina, noradrenalina, serotonina, aminoàcids o pèptids són neurotransmissors i cadascuna d'elles exerceix un paper especial en el sistema nerviós.

L'altre 90% són cèl·lules gliales les quals no transmeten missatges per si mateixes, sinó que actuen com a suport perquè les neurones realitzen el seu treball.

Cal esmentar la funcionalitat de les anomenades neurones mirall que permeten que el cervell s'active i aprenga no només quan realitza o s'experimenta una acció en primera persona, sinó també quan pensa en ella, quan es recorda, quan es contempla o quan la imagina. El potencial que suposa aquesta capacitat per aconseguir bons aprenentatges és immens i a tenir molt en compte quan es dissenyen metodologies d'aprenentatge.

5.4 El cervell emocional

La Societat Espanyola de Neurologia (2012), citat en Escribano, 2013, p. 46, considera que la neurociència afectiva (Panksepp, 1998), assumeix que, per a poder comprendre en tota la seua complexitat els fenòmens emocionals és fonamental atendre tant als processos neurobiològics que els sustenten com als processos cognitius i psicològics que d'ells emergeixen i que donen lloc a les emocions.

Segons Damasio (2005) “Les emocions proporcionen un mitjà natural perquè el cervell i la ment avaluen l'ambient interior i el que envolta a l'organisme, i perquè responguen en conseqüència i de manera adaptativa” (p. 56).

Les dades provinents de la Neurociència assenyalen que en el cervell, per baix de l'escorça, existeixen unes grans estructures que tenen un paper clau en el desenvolupament emocional:

El Sistema límbic constitueix la unitat funcional de l'encèfal. Manté interaccions bioquímiques i nervioses amb l'escorça cerebral sent considerada l'estructura essencial per a l'aprenentatge, la memòria, l'emoció i la motivació. Està formada per un complex conjunt d'estructures que inclou l'hipotàlam, l'hipocamp i l'amígdala que gestionen respostes fisiològiques davant estímuls emocionals.

Cortese (2004), citat per Balsera, 2010, p. 22, manifesta que aquesta regió és coneguda com a “cervell emocional” perquè és ací on es processen i experimenten emocions i sentiments tals com el desig, l'amor, l'odi, la ira o la tristesa.

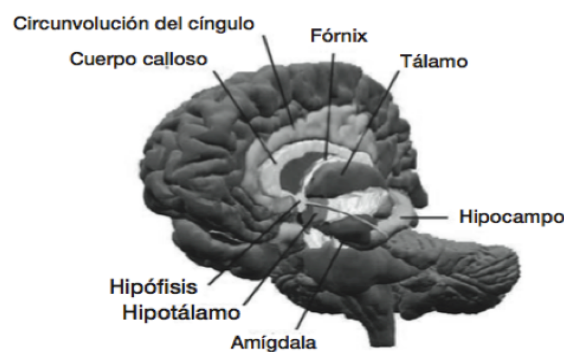
- L'hipocamp està implicat en l'atenció i l'aprenentatge, sobretot en aquelles coses que aprenem de manera conscient.
- L'hipotàlem és responsable de la regulació de la gana, sed, resposta al dolor, nivells de plaure, satisfacció sexual, ira i comportament agressiu, i més. També regula el funcionament dels sistemes nerviosos simpàtic i parasimpàtic, la qual cosa significa que regula coses com el pols, la pressió sanguínia, la respiració, i l'activació fisiològica en resposta a

circumstàncies emocionals.

- L'amígdala, segons Lane et al. (1997); Reiman et al. (1997); Sander i Scheich (2001); Tabert et al. (2001), citats en Sánchez Navarro i Román (2004), està considerada com una estructura essencial per al processament emocional dels senyals sensorials ja que rep projeccions de totes les àrees d'associació sensorial.

A través de las técnicas de neuroimagen funcional, se ha observado que la amígdala se activa durante la respuesta de miedo condicionado (LaBar et al. 1995), durante el procesamiento de caras emocionales (Morris et al., 1996) y durante la visión de imágenes de contenido desagradable (Lane et al., 1997b). En este sentido, en el estudio de Morris et al. (1996), en el que los sujetos observaban caras con contenido emocional, se identificó una activación diferencial de la amígdala, obtenida mediante Tomografía por Emisión de Positrones (PET), en función del tipo de emoción que expresaban las caras. La mayor activación ante expresiones de miedo se producía en la amígdala izquierda y la corteza periamigdalina. Recientemente, Sato et al., (2004) han encontrado una relación similar, pero en este caso con la emoción de ira (p. 226-227)

Il·lustració 4: El sistema límbic



Font: www.psicoactiva.com

Sánchez Navarro i Román (2004), afirmen que encara que l'estudi neurobiològic de l'emoció s'ha centrat clàssicament en estructures subcorticals, diferents treballs experimentals i clínics han associat l'escorça prefrontal humana amb l'emoció (p. 227).

La regió prefrontal és la part més anterior de l'escorça cerebral, situada en la part immediatament anterior a l'escorça motora i premotora, ocupant la porció més gran dels lòbuls frontals.

Autors com Borod (1992); Damasio (1998); Damasio i Van Hoesen (1984); Davidson (1995, 2003); Davidson i Irwin (1999); Davidson, Jackson i Kalin (2000); Phillips et al. (2003); Sánchez-Navarro, Martínez-Selva i Román (2004), citats en Sánchez Navarro i Román, 2004, p. 227, atribueixen a l'escorça prefrontal una funció important relacionada tant amb l'experiència com amb l'expressió emocional.

Autors com MacLean (1949), Le Doux (1996) i Damasio (2005), citats en Vivas, 2003, p.7 han permès aprofundir en el coneixement sobre l'estructura del cervell i el seu funcionament, contribuint a la construcció del concepte de cervell emocional

5.4.1 MacLean

Ampliant la teoria de Papez, el metge i neurocientífic nord-americà Paul MacLean va determinar en 1949 que les emocions es donaven en el sistema límbic del cervell, i va descriure un àrea que inclou les estructures anomenades hipocamp i l'amígdala. A més va afegir un concepte àmpliament acceptat en la Neurociència: el sistema límbic s'havia desenvolupat en els primers mamífers per controlar les respostes de lluita-fugida i de reaccionar tant davant les sensacions emocionals plaents com les doloroses.

5.4.2 Le Doux

Aquest apartat se centra en un extracte de l'article "Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano" publicat per Serafina Poch Blasco en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (42, 2001, 91-113 97). Aquest article repassa les recents recerques de Le Doux en el camp de la neurociència per a demostrar la importància de les emocions en la vida de l'ésser humà:

1. La importància del paper exercit per l'amígdala en el cervell emocional (Le Doux, 1986).
2. L'Assignació d'altres funcions molt diverses a altres estructures cerebrals (Le Doux, 1993).
3. L'amígdala té una funció d'alerta davant qualsevol senyal d'alarma. Envia un senyal d'alerta al cervell, disparant la secreció d'hormones

corporals que pre- disposen a la lluita o a la fugida, activant els centres del moviment i estimulants el sistema cardiovascular, els músculs i les budells. També és l'encarregada d'activar la secreció de dosis massives de noradrenalina, l'encarregada de reactivar certes regions cerebrals clau com els sentits.

4. Les seues recerques revelen per primera vegada l'existència de vies nervioses per als sentiments que eludeixen el neurocortex. “Aquest circuit explicaria el gran poder de les emocions per desbordar a la raó perquè els sentiments que segueixen aquest camí directe a l'amígdala són els més intensos i primitius” (Goleman, 1996). “Anatòmicament parlant, el sistema emocional pot actuar independentment del neurocortex. Existeixen certes reaccions i records emocionals que tenen lloc sense la menor participació cognitiva conscient” (Le Doux, 1996).
5. L'hipocamp és l'encarregat de registrar els fets i l'amígdala registra el clima emocional que acompanya a aquests fets (Le Doux, 1996). “Com més intensa és l'activació de l'amígdala, més profunda és l'empremta i més indeleble la petjada que deixen en nosaltres les experiències que ens han espantat o emocionat”.
6. Memòria emocional: Molts dels records emocionals més intensos procedeixen dels primers anys de la vida i de les relacions que el xiquet/a va mantenir amb les persones que el van criar (especialment situacions traumàtiques, com a pallisses o abandons). Això perquè l'hipocamp i l'amígdala treballen conjuntament. L'hipocamp recupera dades pures i l'amígdala determina si aquesta informació posseeix una càrrega emocional. En aquesta primerenca edat altres estructures cerebrals com l'hipocamp (essencial per al record emocional) i el neurocortex (seu del pensament racional) encara no es troben plenament madurs. L'amígdala per tant, sol madurar molt més ràpidament i la càrrega emocional que emmagatzema de les impressions que rep, no està controlada, doncs, pel pensament racional. Per aquest motiu les primeres impressions que el xiquet/a reï es graven en ell d'una manera indeleble.

7. Emocions precognitives: Aquesta és la denominació que es dóna a les senyals emocionals que l'amígdala proporciona; són molt toques ja que es basen en sentir abans que a pensar. "Són reaccions basades en impulsos neuronals fragmentaris, en «bits» d'informació sensorial que no han acabat d'organitzar-se per configurar un objecte recognoscible" (Le Doux, 1996).
8. El lòbul prefrontal esquerre sembla formar part d'un circuit que s'encarrega de desconnectar, o almenys atenuar parcialment, els impulsos emocionals més negatius.

5.4.3 Damasio⁸

Damasio (2005) considera que les parts del cervell on es desencadenen emocions són (p. 62):

- L'amígdala "és una important interfície entre els estímuls emocionalment competents (visuals i auditius) i el desencadenament d'emocions; en particular, la por i la còlera"
- L'escorça prefrontal ventromediana (lòbul frontal): aquesta regió està especialitzada a disparar emocions socials. Les escorces frontals dretes estan més associades a emocions negatives que les esquerres.

D'altra banda, els executors de les emocions són:

L'hipotàlam, el cervell anterior basal i alguns nuclis en el tegment de la medulla espinal. L'autor considera que

"El hipotálamo es el ejecutor maestro de muchas respuestas químicas que forman parte integral de las emociones. Directamente o través de la glándula pituitaria, libera al torrente sanguíneo sustancias químicas que alteran el medio interno, la función de las vísceras y la función del propio sistema nervioso central" (p. 64). "La emoción tiene que ver con transiciones y conmociones, a veces con verdaderos trastornos corporales" (p. 65).

⁸ Antonio Damasio va néixer a Lisboa, on es va llicenciar en medicina. Actualment dirigeix a Estats Units l'Institut Neurològic de l'Emoció, la Presa de decisions i la Creativitat. Membre de diverses acadèmies, va ser guardonat amb el Premi Príncep d'Astúries de Recerca Científica i Tècnica 2005.

CAPÍTOL IV:
L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

CAPÍTOL IV: L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

1. L'Educació Emocional

Per tal d'evitar confusions entre els termes Intel·ligència Emocional i Educació Emocional esmentem les paraules de Bisquerra i Pérez (2007) per a establir la diferència d'ambdós conceptes (p. 74):

La intel·ligència emocional, coneguda en alguns treballs per "EI" (emotional intelligence) o EQ (emotional quotient), és un constructe hipotètic propi del camp de la psicologia, que ha estat defensat per Salovey i Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer i Salovey (1997), Bar-On i Parker (2000), Schulze i Richard (2005) i molts altres.

Del constructe d'intel·ligència emocional deriva el desenvolupament de la competència emocional com a factor essencial per a la prevenció i desenvolupament personal i social.

La competència emocional posa l'èmfasi en la interacció entre persona i ambient, i com conseqüència confereix més importància a l'aprenentatge i desenvolupament. Per tant té unes aplicacions educatives immediates.

Bisquerra (2003) afirma que

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. Hay que definir objetivos, asignar contenidos, planificar actividades, estrategias de intervención, etc., para poder diseñar programas de intervención que van a ser experimentados y evaluados (p. 8).

1.1 Antecedents

Tal com afirma Bisquerra (2002; 2003), "l'educació ha d'anar encaminada a preparar-se per a la vida" (p. 95) . . . "Els Moviments de Renovació Pedagògica, en les seues diverses ramificacions (escola nova, escola activa, educació progressiva, etc.), ja proposaven una educació per a la vida, a partir de la formació de la personalitat integral de l'alumnat; on l'afectivitat ocupava un lloc important" (p.27). Entre d'altres representants d'aquests moviments destaquem: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc.

Dewey (1933), citat en Vivas, 2004, p.4, en la seua obra "Com pensem", exposa, en línies generals, algunes de les habilitats que són necessàries per als ciutadans en democràcia, no només habilitats intel·lectuals, sinó també

habilitats socials per a l'intercanvi de perspectives, el diàleg social i les transaccions interpersonals.

Grans corrents que han estat un referent:

- La psicoanàlisi
- La psicologia humanista (Carl Rogers) va posar un èmfasi especial en les emocions; La logoteràpia de V. Frankl, que en buscar el sentit de la vida, arriba a conceptes com la responsabilitat en l'actitud que un mateix adopta davant la vida;
- La psicologia cognitiva
- La psicoteràpia racional-emotiva d'Ellis
- Altres aportacions: Carkhuff, Beck, Meichenbaum, etc.

Basant-nos en Bisquerra (2003),

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el flujo, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. (p. 7)

2. Justificació de l'Educació Emocional

Per tal d'aconseguir el desenvolupament integral de la personalitat de l'alumne és necessari educar les emocions. Fins ara, el sistema educatiu, a través del currículum, ha potenciat, sobretot, l'àmbit cognitiu basant la seua acció en l'adquisició i acumulació de coneixements deixant de banda i ignorant el desenvolupament emocional dels xiquets/es tal com manifesta Tapia (1998).

Cada vegada més experts es manifesten favorables a la necessitat d'intervindre educativament per a potenciar el desenvolupament de les competències emocionals (Cohen, 1999; Elias, Tobias i Friedlander, 1999; Goleman, 1995,1999; Saarni, 2000; Salovey i Sluyter, 1997; Bar-On i Parker, 2000; Carpena, 2001; Agulló, 2003; Extremera i Fernández-Berrocal, 2003; Abarca, 2003; Pena i Repetto, 2006; Bisquerra i Pérez, 2007;2009).

Atenent les afirmacions de Romero, (2006) “les emocions, igual que qualsevol altra dimensió humana, són rellevants per a l'educació, en la mesura en què són susceptibles d'aprenentatge” (p.106).

Des del punt de vista neurològic, Amador (2012), sosté que “percebem i aprenem depenent d'allò que ens emociona” (p. 16).

També Villarroel (2005), citat en Albornoz, 2008, p.68, explicita com “les emocions són un mitjà essencial per a promoure l'aprenentatge ja que influeix en el desenvolupament de l'afectivitat i ajuda a entendre el mateix procés d'aprenentatge.”

Obiols (2005) considera que “els estímuls que rebem contínuament provoquen tensió emocional que pot donar lloc a una falta d'equilibri emocional, problemes de relació, ansietat, estrès, depressió, etc” (p. 147). Els desajusts emocionals alteren tota la vida de la persona, des de l'aspecte personal fins a la convivència i el benestar necessari en la societat actual (Del Barrio, 2005).

Les recerques més recents en l'àmbit de la neurologia i la psicologia demostren que la salut emocional és fonamental en la vida de les persones i en l'educació perquè ens facilita l'adaptació a l'entorn i ens proporciona un major benestar.

Vivas (2004) justifica l'Educació Emocional a partir de (p.5):

- L'informe Delors: L'aprendre a ser i l'aprendre a viure, dos dels quatre pilars bàsics a través dels quals s'organitza l'educació, són aspectes implicats en l'educació emocional.
- L'anàlisi de les necessitats socials: al sistema educatiu li se reclama la configuració d'una nova ciutadania que, sense renunciar a la defensa dels seus drets, participe en la construcció d'una societat amb un elevat nivell de cohesió social, solidaritat i justícia social.
- La neurologia i la psicologia: en els darrers anys s'ha tingut un avanç significatiu sobre les intel·ligències múltiples, la intel·ligència emocional i del funcionament del cervell emocional.
- El reconeixement dels factors afectius i motivacionals en el procés d'aprenentatge: les recerques han demostrat el paper que juguen les

actituds positives, d'acceptació i autoeficàcia, que afavoreixen el control emocional i la realització de les tasques acadèmiques amb majors expectatives d'assoliment.

- L'elevat índex de fracàs escolar, les dificultats d'aprenentatge, el nerviosisme davant els exàmens, l'abandó dels estudis i la indisciplina escolar són situacions que poden provocar estats negatius com l'apatia, l'agressió, la depressió, els quals han de ser atesos des del sistema educatiu
- Les relacions interpersonals es veuen limitades per les noves tecnologies on prevalen els treballs en línia, els estudis a distància que poden provocar un aïllament de l'individu que afecte la seua vida emocional. Aquesta situació exigeix una educació que li brinde a l'individu les eines cognitives, procedimentals i actitudinals que li permeten afrontar amb èxit aquestes noves demandes.

Vañó (2011) assenyala una sèrie de motius que justifiquen la inclusió de l'Educació emocional a les nostres aules (p. 54):

- Hi ha un interès creixent per part dels educadors i de la societat en general sobre temes d'Educació Emocional.
- Les competències socioemocionals són un aspecte bàsic del desenvolupament humà i de la preparació per a la vida i per tant incumbeixen en la pràctica educativa.
- Els mitjans de comunicació transmeten continguts amb una elevada càrrega emocional, que el receptor ha d'aprendre a processar.
- És necessari aprendre a regular les emocions negatives per a prevenir comportaments de risc (consum de drogues, depressió, violència, etc.).
- Els xiquets/es necessiten aprendre estratègies per tal d'enfrontar-se amb major probabilitat d'èxit a les situacions adverses que puguin sorgir en les seues vides, (separació dels pares, fracàs escolar, mort de familiars, etc.).
- Promoure l'autoconeixement, l'autoestima, habilitats de relació positiva entre iguals, etc. Són sens dubte ingredients afavoridors d'un estat de

benestar i felicitat que potencia la motivació i l'aprenentatge entre el nostre alumnat.

3. L'emoció

3.1 Concepte d'emoció

La paraula clau de l'Educació Emocional és l'emoció. Des d'un punt de vista etimològic el terme emoció prové de la paraula del llatí (*emotio*, *-onis*) i és una combinació formada per *e(x)* (enfora) i *motio* (moviment, acció, gest) que significa "moviment cap a". Té la mateixa arrel que "moviment", és "el que ens fa moure".

Les emocions predisposen al moviment, a l'acció i és en el maneig d'elles on s'amaga gran part del secret de l'èxit personal, social i acadèmic (Extremera i Fernández-Berrocal, 2004; Goleman, 2010)

L'obra de Charles Darwin (1873), "L'expressió de les emocions en els animals i en l'home" va ser el primer tractat sobre reconeixement emocional (Chóliz, 1995). Darwin va aglutinar proves que confirmaven l'existència d'un mecanisme innat per al reconeixement de les emocions, pel que sembla, heretat pel seu valor evolutiu en l'adaptació al medi (Fernández, Dufey i Mourgues, 2007).

El concepte d'emoció adquireix especial importància a partir de la psicologia humanista de Carl Rogers (1942, 1951, 1961), la relació d'ajuda de Carkhuff (1971), la logoteràpia de Frankl (1980) i els enfocaments cognitius d'Ellis (1977) i Beck (1976).

Goleman (1996) considera que "el terme emoció es refereix a un sentiment i als pensaments, els estats biològics, els estats psicològics i el tipus de tendència a l'acció que ho caracteritza" (p. 418-19).

Per a Lazarus (2000),

"Les emocions són un sistema organitzat complex constituït per pensaments, creences, motius, significats, experiències orgàniques subjectives i estats fisiològics, els quals sorgeixen de la nostra lluita per la supervivència i floreixen en els esforços per entendre el món en el qual vivim" (p.111).

Bisquerra (2000) per la seua banda, defineix l'emoció com un "estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a l'acció" (p. 61).

Per Zaccagnini (2004) les emocions

“són una complexa combinació de processos corporals, perceptuals i motivacionals que produeixen en les persones un estat psicològic global, que pot ser positiu o negatiu, de poca o molta intensitat i de curta o llarga durada, i que genera una expressió gestual que pot ser identificada per les altres persones” (p. 61).

Darder i Bach (2006) defineixen les emocions

“com el conjunt de patrons i respostes corporals, cognitives i alhora conductuals que adoptem i apliquem les persones davant allò que ens ocorre i també davant allò que vam crear o projectem. Són una mica més que respostes simples a estímuls puntuals, són funcions cerebralment complexes, que imprimeixen una tonalitat afectiva determinada a la persona i configuren un tarannà o una manera de ser. En elles es conjuguen allò innat, allò viscut i allò après” (p.66).

3.2 Com es produeix una emoció?

Per a Bisquerra (2000); citat en Vivas, Gallego i Gonzalez (2007),

“Les emocions són reaccions a les informacions que rebem en les nostres relacions amb l'entorn. La intensitat de la reacció està en funció de les avaluacions subjectives que realitzem sobre com la informació rebuda va a afectar el nostre benestar. En aquestes avaluacions subjectives intervenen coneixements previs, creences, objectius personals, percepció d'ambient provocatiu... una emoció depèn del que és important per a nosaltres. Si l'emoció és molt intensa pot produir disfuncions intel·lectuals o trastorns emocionals.” (p.19)

Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern però per a entendre-les el millor és sentir-les. L'emoció comença a partir d'un fet que pot ser conscient o inconscient; real o no; extern o intern (un pensament, record...); actual, passat o futur.

Segons Lazarus (1991), una vegada activada, el cervell fa una valoració primària sobre l'event que respon a la pregunta: "això pot afectar a la meua supervivència, a la consecució dels meus objectius, al meu benestar?" Si valorem que no, no es produeix cap resposta. Si la valoració es que si, pot afectar-nos d'alguna forma, el nostre cervell interpreta la informació i s'origina una resposta que ens predisposa a actuar.

Poch (1999) cita la teoria d'activació enunciatada per Arnold i Lindsey la qual

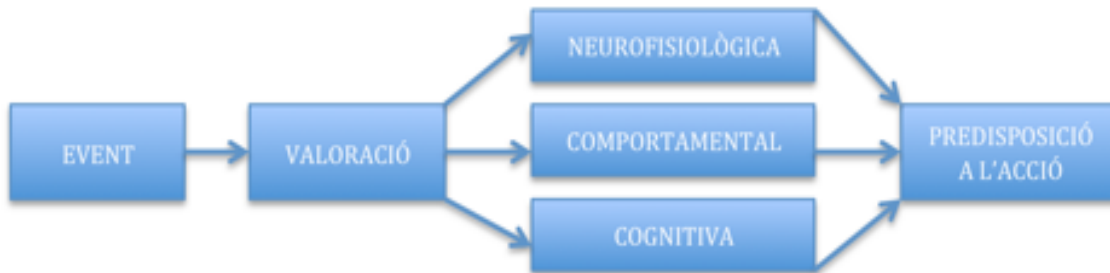
parteix del fet que tot estímul desencadena una excitació que es transmet a l'escorça cerebral. D'aquesta manera es produeix una reacció de tonalitat afectiva, al mateix temps que l'escorça cerebral desencadena el tipus d'excitació hipotalàmic-dinàmica que es manifesta en expressions perifèriques. Aquestes alteracions perifèriques són percebudes al seu torn i la percepció de tals fenòmens modifica la reacció emocional a nivell d'escorça cerebral. Així es forma un circuit d'excitació que explicaria la intensificació d'alguns afectes a manera de bola de neu pels successius reforços de la reacció emocional (p.71). Traducció pròpia.

Bisquerra (2003) afirma que en la resposta davant un estímul hi ha tres components (p. 13):

- Neurofisiològic: Són les respostes involuntàries: taquicàrdia, sudoració, respiració, to muscular..., que no podem evitar. Predisposen l'organisme a l'acció.
- Comportamental: Fa referència a l'expressió emocional (expressions facials on es combinen 23 músculs, el to de veu, volum, la postura corporal, la respiració...) Aquest component no verbal es pot arribar a dissimular. Observar les expressions d'un altre ens pot ajudar a deduir quines emocions està sentit sobre tot les que fan referència al llenguatge no verbal.
- Cognitiu: És com es viu subjectivament l'emoció, o el que anomenem sentiment. I ens permet adonar-nos del que sentim i nomenar-lo mitjançant el llenguatge. La principal dificultat és que la pobresa del llenguatge de vegades ens limita també la consciència de les pròpies emocions.

Aquest procés vivencial de les emocions es pot esquematitzar de la següent manera:

Figura 9: Procés vivencial de les emocions



Font: Bisquerra (2003): "Educación Emocional y competencias básicas para la vida", RIE, vol. 21-1, 12.

Per a Bisquerra (2000), les emocions tenen un paper fonamental en la nostra vida i els seus efectes són:

- Tenen influència en tots els processos mentals (atenció, raonament, memòria, creativitat...) Els estats d'ansietat ens bloquegen i la felicitat, en canvi, ens fa més creatius i ens ajuda en la presa de decisions.
- Tenen influència sobre la salut.
- Tenen influència en l'aprenentatge de qualsevol habilitat, i també pel paper important que juguen les emocions en la motivació.
- Tenen influència en les relacions socials, perquè determinen la manera com els altres ens veuen i com ens mostrem al món.
- Tenen influència en el procés de construcció del propi projecte vital. Les emocions negatives com la por, la incertesa, la inseguretat i la desconfiança representen un gran obstacle per arribar a assolir els objectius que vull, tant que poden arribar a paraitzar-nos. Les emocions positives en canvi són un motor que ens permet tenir la força i l'empenta per tirar endavant i superar els obstacles que puguem trobar en el camí.

3.3 Funcions de l'emoció

Segons Papalia, Olds i Feldman (2012) les funcions que exerceixen les emocions són:

1. Funció comunicativa en tant que serveix per expressar necessitats i desitjos amb intenció de provocar una resposta en els altres, sent aquesta funció la fonamental en els nens.
2. Funció protectora per prevenir i anticipar amb la intenció de resoldre problemes de supervivència.
3. Funció d'exploració de l'ambient el que potencia els aprenentatges fonamentals per a la vida.

Segons Fernández Abascal (2009), no obstant això, les principals funcions són:

1. L'efecte adaptatiu prepara l'organisme per executar eficaçment la conducta que les condicions ambientals li exigeixen i comunicar el nostre estat d'ànim. Plutchik (1980), citat en Chóliz, 2005, p. 4, destaca huit funcions principals de les emocions i advoca per establir un llenguatge funcional que identifique cadascuna d'aquestes reaccions amb la funció adaptativa que li correspon.

Taula 18: Funcions de les emocions (Plutchik, 1980)

Llenguatge subjectiu	Llenguatge funcional
Por	Protecció
Ira	Destrucció
Alegria	Reproducció
Tristesa	Reintegració
Confiança	Afiliació
Fàstic	Rebuig
Anticipació	Exploració
Sorpresa	Exploració

Font: Mariano Chóliz (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional www.uv.es/=cholz

2. L'efecte social es basa en l'expressió de les emocions, i ajuda eficaçment a les relacions interpersonals ja que permet predir el comportament que anem a tindre. Emocions com la felicitat afavoreixen els vincles socials i relacions interpersonals, mentre que la ira poden generar reposades d'evitació o de confrontació (Chóliz, 2005).
3. L'efecte motivacional ve donat per les emocions quan aquestes determinen l'aparició de la pròpia conducta motivada, dirigida cap a un determinat objectiu, la qual al seu torn, genera una altra reacció emocional que genera una altra conducta motivada.

3.4 Classificació de les emocions

Autors com Wukmir (1967); Plutchik (1980); Tompkins (1984); Weiner (1986), citats per Bisquerra, 2000, p. 94, han realitzat diferents tipus de classificacions sobre les emocions.

No obstant això, no ha estat possible arribar a un consens a l'hora de proposar una llista d'emocions. En aquest sentit, Goleman (1996), assegura que “La veritat és que en aquest terreny no hi ha respostes clares i el debat científic sobre la classificació de les emocions encara es troba sobre el tapet” (p. 419).

Seguidament, presentem un quadre amb una classificació de les emocions bàsiques segons diferents autors (Bisquerra, 2000, p. 94), inspirat en Fernández-Abascal (1997, p.170).

Taula 19: Classificació de les emocions bàsiques

Autor	Criteri classificatori	Emocions bàsiques
Arnold (1969)	Afrontament	Amor, aversió, desànim, desig, desesperació, esperança, ira, por, odi, tristesa, valor.
Ekman, Friesen i Ellsworth (1982)	Expressió facial	Ira, joia, por, repugnància, sorpresa, tristesa.
Fernández-Abascal (1997)	Emocions bàsiques principals	Por, ira, ansietat, fàstic, tristesa, hostilitat, sorpresa, felicitat, humor, amor.
Goleman (1995)	Emocions primàries i els seus "familiars"	Ira, tristesa, por, alegria, amor, sorpresa, aversió, vergonya.
Izard (1991)	Processament	Alegria, ansietat, culpa, menyspreu, disgust, excitació, ira, por, sorpresa, vergonya.
Lazarus (1991)	Cognitiu	Ira, ansietat, vergonya, tristesa, enveja, disgust, felicitat/alegria, estar orgullós, amor/afecte, alleujament, esperança, compassió, emocions Estètiques.
McDougall (1926)	Relació amb instints	Esglai, eufòria, ira, por, repugnància, submissió, tendresa.
Mowrer (1960)	Innats	Dolor, plaer.
Oatley i Johnson-Laird (1987)	Sense contingut proposicional	Felicitat, ira, por, repugnància, tristesa.
Plutchik (1980a)	Adaptació biològica	Acceptació, alegria, expectació, ira, por, repugnància (aversió), sorpresa, vergonya.
Tomkins (1984)	Descàrrega nerviosa	Ansietat, menyspreu, interès, ira, joia, por, repugnància, sorpresa, vergonya.
Weiner (1986)	Independència atribucional	Culpabilitat, desesperança, felicitat, ira, sorpresa, tristesa.

Font: Bisquerra, 2000, p. 94 (Traducció pròpia).

En aquest treball de recerca hem seguit la classificació elaborada per Goleman (1996) i Bisquerra (2000). Aquests autors classifiquen les emocions en negatives, positives, ambigües i estètiques, basant-se en el grau en què les emocions afecten al comportament del subjecte.

Més recentment, Vivas et al. (2007), proposen diferenciar entre emocions bàsiques i emocions complexes o secundàries. Les emocions bàsiques són les que poden inferir-se directament de les expressions facials, i les emocions

secundàries aquelles que inclouen aspectes d'autovaloració de si mateixos.

Aquesta classificació és possible ja que s'arriba a la idea que existeixen determinades emocions que no són apreses, si no que es troben de manera innata en totes les persones. Aquestes emocions innates són les considerades emocions bàsiques, entre les quals ens trobaríem l'alegria, l'aflicció, la tristesa, la ira, la por, la sorpresa i el fàstic.

En les situacions en què es produeixen dificultats d'aprenentatge, un alumne pot experimentar ansietat, inquietud, temor... o, contràriament, experimentar satisfacció, alegria, assossec, orgull... quan percep el seu progrés en l'aprenentatge.

De la mateixa manera, en les relacions interpersonals amb els altres companys es produeixen emocions que poden ser negatives o positives. Quan apareixen els conflictes entre alumnes es genera por, enuig, ràbia, tristesa...

Són emocions que els alumnes han d'aprendre a identificar, expressar, valorar i gestionar de manera personal i socialment intel·ligent amb l'ajuda que els proporciona el docent.

Abans de repassar la classificació de les emocions considerem important destacar que tota emoció ens predisposa a l'acció. Les emocions bàsiques ens predisposen per actuar de determinada manera (Bisquerra, 2000).

Taula 20: Predisposició davant una emoció bàsica

Emoció bàsica	Predisposició
POR	Vull fugir, protegir-me d' algú o d'alguna cosa, cridar.
IRA	Vull atacar, oposar-me, assaltar, ferir, insultar.
TRISTESA	Vull plorar, estar sol, no fer res.
SORPRESA	Vull observar bé, prestar atenció, comprendre què passa.
FÀSTIC	No vull tenir res a veure amb aquella persona o cosa. Voldria estar com més lluny millor.
ALEGRIA	Em vull moure, estar exuberant, cantar, saltar, emprendre alguna cosa.

Font: Bisquerra (2000)

Seguidament, exposem la classificació elaborada per Bisquerra (2000), on es consideren les categories d'emocions fonamentals (p.96):

3.4.1 Emocions negatives

Taula 21: Emocions negatives

Emoció negativa	Secundàries
Ira	Ràbia, còlera, rancúnia, odi, fúria, indignació, ressentiment, aversió, exasperació, tensió, excitació, agitació, acritud, animadversió, animositat, irritabilitat, hostilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència
Por	Temor, horror, pànic, terror, basarda, desassossec, ensurt, fòbia.
Ansietat	Angoixa, desesperació, inquietud, estrès, preocupació, anhel, insípidesa, consternació, nerviosisme.
Tristesa	Depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, pesar, desconsol, pessimisme, malenconia, autocompassió, soledat, desànim, desgana, enyorança, abatiment, disgust, preocupació.
Vergonya	Culpabilitat, timidesa, inseguretat, vergonya aliena, vergonya, pudor, modèstia, rubor, enrogiment

Font: Bisquerra (2000)

3.4.2 Emocions positives

Les Emocions Positives, segons Fernández Abascal (2009), són aquelles que impliquen sentiments agradables, una valoració de la situació com a beneficiosa, mobilitzen escassos recursos pera fer front i tenen una durada temporal molt curta.

Taula 22: Emocions positives i la seua resposta

Emoció positiva	Provoca
Alegria	Entusiasme, eufòria, excitació, contentació, deler, diversió, plaer, estremiment, gratificació, satisfacció, caprici, èxtasi, alivi, joia.
Humor	Somriure, riure, riallada, hilaritat
Amor	Afecte, estimació, tendresa, simpatia, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, àgape, gratitud.
Felicitat	Goig, tranquil·litat, pau interior, benaurança, placidesa, satisfacció, benestar.

Font: Bisquerra (2000)

3.4.3 Emocions ambigües: sorpresa, esperança, compassió.

3.4.4 Emocions estètiques: produïdes, per exemple, amb la contemplació d'un quadre, l'audició d'una peça de música que ens agrada. La visualització d'una posta de sol, etc.

4. Psicologia positiva

El terme "psicologia positiva" desenvolupat per Martin Seligman, proposa l'estudi científic de les experiències positives, els trets individuals positius, les institucions que faciliten el seu desenvolupament i els programes que ajuden a millorar la qualitat de vida de les persones i prevenen la incidència de psicopatologies (Bisquerra, 2013, p.31).

S'accepta que l'inici formal de la Psicologia Positiva té el seu origen en la conferència inaugural de Martin Seligman en l'American Psychological Association (Seligman, 1999).

Poseck (2006) defineix la psicologia positiva com una branca de la psicologia que busca comprendre, a través de la recerca científica, els processos que

subjauen a les qualitats i emocions positives de l'ésser humà, durant tant temps ignorades per la psicologia (p. 5).

La mateixa autora manifesta que la majoria dels investigadors que s'han dedicat a estudiar les emocions s'han centrat exclusivament en les negatives. Emocions com la por, la tristesa o la ira són senyals d'alarma que si s'obvien sistemàticament poden generar problemes d'una magnitud considerable (p.5).

Segons Bisquerra (2013), els temes fonamentals de la psicologia positiva són les emocions positives, el benestar emocional, la felicitat i el fluir (p.31).

Per a Seligman et al. (2005), citat en Bisquerra 2013, p. 39, els elements constitutius del benestar i la felicitat són:

1. Plaer i emocions positives
2. Compromís
3. Significat

El benestar personal i social són elements fonamentals per a contribuir a crear comunitats felices. Per aconseguir aquesta finalitat és important ressaltar el paper de l'educació, les organitzacions, la política i els professionals de la salut.

Des de l'educació és possible fer una tasca importantíssima començant des de l'educació infantil i primària per a continuar al llarg de la vida ja que el desenvolupament del benestar es deu a entendre com un procés que s'aprén al llarg de la vida.

L'aprenentatge és dolent o difícil quan l'estat d'ànim d'una persona està alterat. D'altra banda, quan l'estat d'ànim d'una persona és tranquil i facilitador de la concentració, aquest afavoreix l'aprenentatge.

Segons Bisquerra (2013) les emocions positives i el benestar es poden desenvolupar a través d'activitats i exercicis com: manifestar gratitud, construir optimisme, neutralitzar les creences limitadores, etc.

5. Concepte de Flow (fluir)

Obiols (2005) fa referència al concepte de fluir (*flow*) o experiència òptima com una vivència emocional positiva (p.154). Una experiència òptima és conseqüència d'un esforç voluntari per aconseguir quelcom que val la pena. El fluir o l'experiència òptima tenen molt a veure amb el concepte "peak experiences" que emprà Maslow (1982, p.109; 1987, p.205).

Csikszentmihalyi (1997), relaciona el concepte de fluir amb aquelles ocasions en què sentim un profund sentiment d'alegria o felicitat que l'havíem estat buscant i desitjant durant molt de temps i que es converteix en un referent de com ens agradaria que fos la vida.

Per a Puyuelo (2012), "la felicitat és una condició vital que cada persona ha de preparar, conrear i defensar individualment. No es pot comprar amb diners o amb poder. No sembla dependre dels esdeveniments externs, sinó més aviat de com els interpretem" (p.18).

6. Competències emocionals

Vallés i Vallés (2003) afirma que "les competències emocionals fan referència al grau de desenvolupament de les capacitats emocionals pel que concerneix si mateix o, formulat d'una altra manera, als components de la intel·ligència emocional intrapersonal." (p. 46).

Aquests mateixos autors proposen distingir entre capacitat, rendiment i competència (p. 48):

- Capacitat és l'aptitud del subjecte, la qual cosa és capaç de desenvolupar per si mateix amb ajuda de la seua dotació natural innata i el seu historial d'aprenentatge.
- Rendiment es refereix al que s'és capaç finalment d'aconseguir.
- Competència és el bon nivell obtingut finalment.

Bisquerra i Pérez (2007) entenen les competències emocionals com "el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. Això implica dominar les habilitats socials bàsiques, capacitat per a la comunicació afectiva,

respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc” (p.69). Aquestes habilitats poden aprendre's al llarg del cicle vital a través de l'entrenament adequat (Grewall, Brackett i Salovey, 2006).

Bisquerra, 2008, 2014; Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez, Vega, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Jiménez Bénédict, 2008; Jiménez, 2009; Romera, Rodríguez, y Ortega, 2015; entre otros, citados en Filella, Cabello, et. al., (2016), afirmen que existeixen nombroses recerques que relacionen les conductes conflictives amb la falta de competència emocional dels implicats (p. 585)

Per tant, podem concloure que el desenvolupament de les competències emocionals té unes aplicacions educatives immediates (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007) ja que posa l'èmfasi en la interacció entre persona i ambient, i com a conseqüència confereix més importància a l'aprenentatge i desenvolupament. Això demostra que a l'escola i en el procés d'ensenyament aprenentatge, en general, s'han de tindre en compte aquestes competències, integrant-les dins del currículum.

7. Concepte d'Educació Emocional

Les competències emocionals, considerades com a competències bàsiques per a la vida, desemboquen en l'educació emocional. Aquest moviment educatiu d'innovació psicopedagògica naix amb la finalitat de desenvolupar integralment la personalitat de l'alumne introduint l'educació de les emocions a l'escola.

Bisquerra (2000), afirma que l'educació de les emocions,

“contribueix de forma significativa al benestar personal i social. Per tant, l'educació emocional es tradueix en propostes concretes d'intervenció adreçades a la prevenció dels efectes nocius de les emocions negatives (por, ira, ansietat, tristesa...) i a la potenciació de les emocions positives (alegria, amor, felicitat, humor...), de cara a aconseguir un millor benestar personal i social” (p. 21)

Bisquerra (2000) concep l'educació emocional com “un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a element essencial del desenvolupament integral de la persona, a fi de capacitar-la per a la vida... ha d'estar present al

llarg de tot el currículum acadèmic... adopta un enfocament del cicle vital, que es porta a la pràctica a través de programes seqüenciats que s'inicien a l'educació infantil, segueixen a través de primària i secundària, i es perllonguen en la vida adulta” (p. 243).

D'altra banda Greenberg (2000. p. 41), citat en Vivas, 2003, p. 3,

sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

Bisquerra (2001) entén que

L'educació emocional suposa passar de l'educació afectiva a l'educació de l'afecte. Fins ara la dimensió afectiva en educació o educació afectiva s'ha entès com educar posant afecte en el procés educatiu. Ara es tracta d'educar l'afecte, és a dir, d'impartir coneixements teòrics i pràctics sobre les emocions (p. 8). Traducció pròpia.

7.1 Objectius de l'Educació Emocional

7.1.1 Objectiu general

Desenvolupar les competències emocionals i com a conseqüència, els continguts que giren al voltant d'elles. (Bisquerra i Pérez, 2007; Bisquerra, 2008).

Aquestes competències es poden adquirir o desenvolupar amb entrenament (Durlak, Weisberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011).

7.1.2 Objectius específics

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions d'un mateix i dels altres.
- Denominar a les emocions correctament.
- Desenvolupar l'habilitat per regular les pròpies emocions.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat de automotivarse.
- Aconseguir una actitud positiva davant la vida.

7.2 Continguts de l'Educació Emocional: Model pentagonal d'educació Emocional de Bisquerra-Pérez (2007).

Els models de programes d'educació emocional existents no tenen divergències molt significatives entre ells.

La present recerca està basada en el model proposat pel GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de Barcelona, el qual proposa un model de competències avaluat i basat en un marc teòric sòlid.

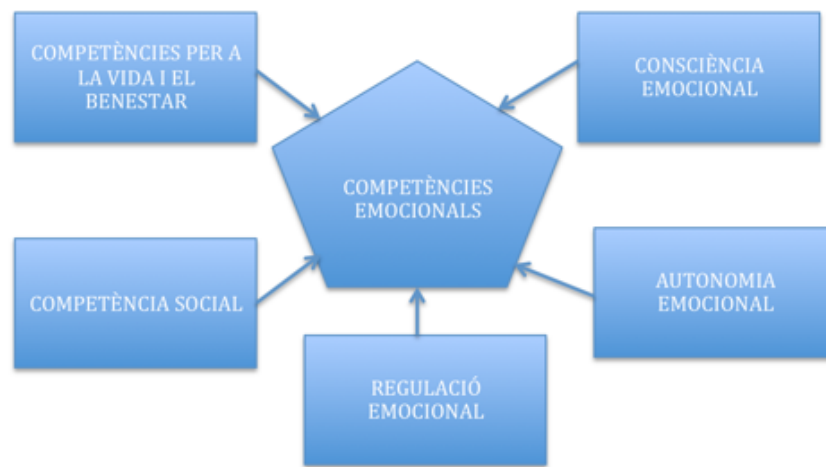
Des de l'any 1997, el GROP ve desenvolupant una tasca molt important en l'àmbit de l'Educació Emocional.

El Dr. Rafael Bisquerra Alzina fou el fundador d'aquest grup i des de l'any 2008 està sent dirigit per la Dra. Núria Pérez Escoda. Aquest consolidat grup de recerca, reconegut com a grup de qualitat per la Generalitat de Catalunya, té com a línia principal de recerca l'Educació Emocional però també fa recerca en altres línies relacionades amb l'orientació psicopedagògica (educativa, personal, escolar i professional).

Des dels inicis, el GROP, ha dedicat un gran esforç a l'elaboració del marc teòric de l'Educació Emocional. A partir d'aquest marc teòric s'han dissenyat diversos programes d'educació emocional per a alumnat d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i postobligatoria, professorat, gent gran i diversos col·lectius específics. Per a l'aplicació de programes s'ha procedit a la creació de materials curriculars que facilitaren la seua implantació i finalment s'ha treballat en l'aplicació i avaluació de programes d'educació emocional. Per això i d'acord amb el marc teòric s'ha dissenyat diversos instruments per a l'avaluació del nivell de competències emocionals en diferents edats.

El model teòric de Bisquerra (2000; 2002) i Bisquerra-Pérez (2007) d'Educació Emocional, en el qual ens basem en aquest treball, agrupa les competències emocionals en cinc blocs tal com expressa el següent gràfic:

Figura 10: Model pentagonal d'educació emocional



Font: Bisquerra, 2003, p. 23

Bisquerra (2003), descriu les competències emocionals de la següent manera (p. 23-26):

1. **La consciència emocional** és la capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat. Dins d'aquest bloc tenim els següents aspectes: presa de consciència de les pròpies emocions, donar nom a les emocions, comprensió de les emocions dels altres, prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament. Per a desenvolupar aquesta competència hem de tindre clar els següents objectius:
 - Conèixer les pròpies emocions i sentiments, identificar-los i avaluar-los.
 - Reconèixer les emocions dels altres.
 - Saber donar nom a les emocions, adquirir vocabulari emocional.

Posar nom a les emocions és la capacitat d'utilitzar el vocabulari emocional. No tindre les paraules per poder posar nom a les emocions impedeix prendre consciència d'elles i no ens permet controlar-les o regular-les. D'ací es deriva la importància de afavorir l'aprenentatge de vocabulari emocional a les escoles, dintre del àmbit de la tutoria per exemple. Si som capaços de donar paraules a allò que sentim estem en

el bon camí per a desenvolupar la intel·ligència emocional.

Pel que fa referència a l'expressió de les emocions hauríem de tindre en compte que:

- És un dels components bàsics de la comunicació.
- Si no sabem expressar-les passen a ser un factor estressant i poden derivar en ansietat. És l'única forma de dir als altres com estem.
- Expressar el que sentim dona l'oportunitat de comparar les nostres reaccions amb el punt de vista d'un altre.

Hem d'estar atents a tot el que ens provoca emocions positives i ser capaços d'expressar-ho. Això ens proporciona més benestar per a nosaltres i per al nostre entorn. Hi ha tres canals de comunicació no verbal, que permeten intuir l'estat de l'altre: l'expressió de la cara, la gesticulació o postura corporal i el to de veu. Les persones que volen i saben expressar les seves emocions autèntiques inspiren confiança perquè hi ha coherència entre el missatge transmès a través d'aquests tres canals.

2. **La regulació emocional** és la capacitat de gestionar les emocions de manera adequada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tindre bones estratègies d'afrontament; capacitat per autogenerar-se emocions positives, etc. Les microcompetències que la configuren són: Expressió emocional apropiada, regulació d'emocions i sentiments: regulació de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc); tolerància a la frustració per prevenir estats emocionals negatius (ira, estrès, ansietat, depressió); perseverar en l'assoliment dels objectius malgrat les dificultats; capacitat per diferir recompenses immediates a favor d'altres més a llarg termini però d'ordre superior, etc., habilitats de afrontament, competència per autogenerar emocions positives.

Una persona que sap regular és més productiva i efectiva en les activitats que empren. Una estratègia adequada inclou la capacitat per resistir la frustració i sentir-se tranquil i relaxat davant reptes que es semblen molt llunyans o inassolibles.

Punts que s'han de treballar per aconseguir regular correctament les emocions:

- Tindre consciència de les pròpies emocions
- Acceptar-les.
- Saber expressar una emoció en el moment adequat i de la de forma adequada i en un context adient.

“Qualsevol pot enfadar-se, això és senzill. Però enfadar-se amb la persona adequada, en el grau exacte, en el moment oportú, amb el propòsit just i de manera correcte, això, certament, no resulta tan senzill” (Aristòtil).

3. **L'autonomia emocional** es pot entendre com un concepte ampli que inclou l'autoestima, actitud positiva davant la vida, responsabilitat, capacitat per analitzar críticament les normes socials, la capacitat per buscar ajuda i recursos, així com la autoeficàcia emocional. Com a microcompetències inclou:

Autoconeixement: És el coneixement de si mateix, dels propis interessos, capacitats i competències.

Autoconsciència: L'autoconeixement possibilita la presa de consciència de si mateix, entre altres aspectes, prendre consciència dels punts forts i febles.

Auto-acceptació: És important acceptar-se tal com un és, cosa que no ha de significar resignar-se a continuar amb les limitacions actuals.

Autoestima: L'autoacceptació permet passar a tenir una imatge positiva de si mateix; estar satisfet de si mateix, i mantenir bones relacions amb si mateix. En darrer terme: estimar-se a si mateix.

Autoconfiança: És confiar en els propis recursos.

Automotivació: Capacitat d'automotivar i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, de temps lliure, etc.

Algunes capacitats necessàries per a desenvolupar l'autonomia : pensar, raonar, reflexionar, relacionar, deduir, fer abstraccions *Seleccionar* dins del bombardeig estimular que ens arriba la informació significativa.

Tindre sentit crític i d'anàlisi de la pròpia realitat.

Intercanviar punts de vista i opinions amb els altres

Escollir la conducta més apropiada davant determinades emocions que sentim.

4. **Les competències socials** són aquelles aptituds necessàries per tindre un comportament adequat i positiu que permeti afrontar eficaçment els reptes de la vida diària. Són comportaments o tipus de pensaments que porten a resoldre una situació d'una manera efectiva, és a dir, acceptable per al propi subjecte i per al context social en què està. Les microcompetències que inclou són les següents:

Dominar les habilitats socials bàsiques (saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, manifestar agraïment, demanar disculpes, esperar torn, mantenir una actitud dialogant, cooperar, col·laborar, etc.),

Respecte pels altres, practicar la comunicació receptiva, practicar la comunicació expressiva, compartir emocions, comportament prosocial i cooperació, assertivitat, prevenció i solució de conflictes (és la capacitat per identificar, anticipar-se o afrontar resolutivament conflictes socials i problemes interpersonals) i la capacitat per gestionar situacions emocionals.

Practicar la comunicació receptiva: És la capacitat per atendre els altres, tant en la comunicació verbal com no verbal, per rebre els missatges amb precisió.

Practicar la comunicació expressiva: És la capacitat per iniciar i mantindre converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb

claredat.

Comportament prosocial i cooperació: És la capacitat per realitzar accions en favor d'altres persones.

Assertivitat: Significa mantindre un comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat; això implica la capacitat per a defensar i expressar els nostres drets, opinions i sentiments, al mateix temps que es respecte als altres, amb les seues opinions i drets.

Prevenió i resolució de conflictes: És la capacitat per identificar, anticipar-se o afrontar resolutivament conflictes socials i problemes interpersonals. Implica la capacitat per identificar situacions que requereixen una solució o decisió preventiva i avaluar els riscos.

L'empatia és l'habilitat de ser conscients per reconèixer, comprendre i apreciar els sentiments dels altres. És saber-se posar al lloc de l'altre. Les característiques d'una persona empàtica són : mostrar interès per l'altre, escoltar activament, no tallar a l'altre, fer comentaris que estimulen, és sincera, però respectuosa i no fa sermons.

5. **Les habilitats de vida i benestar** són la capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida, ja siguin personals, professionals, familiars, socials, de temps lliure, etc. Com microcompetències s'inclouen les següents: Fixar objectius adaptatius, presa de decisions, buscar ajuda i recursos, ciutadania activa participativa, crítica, responsable i compromesa (la qual cosa implica reconeixement dels propis drets i deures; desenvolupament d'un sentiment de pertinença; participació efectiva en un sistema democràtic; solidaritat i compromís; exercici de valors cívics; respecte pels valors multiculturals i la diversitat, etc.), benestar emocional i fluir.

Taula 23: Desenvolupament seqüencial de les competències emocionals

Desenvolupament seqüencial de les competències emocionals						
Educació infantil	Educació primària (1r cicle)	Educació primària (2n cicle)	Educació primària (3r cicle)	ESO (1r cicle)	ESO (2n cicle)	Secundària postobligatòria
Afavorir l'autodescobriment i després, progressivament, el descobriment dels altres	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior
Valoració de les emocions del nen	Ajuda per tal que el nen pugui percebre i identificar les seves emocions	Ajuda per tal que el nen pugui percebre i identificar les emocions dels altres	Desenvolupar programes d'alfabetització emocional: coneixement de les emocions, els tipus d'emocions, la regulació emocional, etc.	Exercicis i activitats d'educació emocional: diverses assertivitat, resistir la pressió del grup, el control de l'impuls, la tolerància a la frustració, etc.	Desenvolupament de l'autoconeixement i l'autoestima	Educació emocional i desenvolupament moral
Jocs de socialització	Utilització de circumstàncies emocionals com a mitjà de transmissió d'experiències	Implantació d'un programa de verbalització i denominació de les emocions i els sentiments	Afavorir que el nen resolgui els seus problemes emocionals amb els seus mitjans	resistir la pressió del grup, el control de l'impuls, la tolerància a la frustració, etc.	Desenvolupament progressiu de l'autoconeixement i l'autoestima	desenvolupament del judici crític, auto crítica per millorar, acceptació de punts de vista diferents, respecte per la diversitat, etc.
Implicació dels pares en la valoració de les emocions del nen i en respondre a elles de manera adequada	Adquisició d'habilitats socials	Adquisició d'un vocabulari emocional		Aprendre a automotivar-se a partir de l'emoció	Desenvolupament progressiu de l'empatia i les actituds prosocials	

Font: Bisquerra (2002, p.110)

7.3 Programes d'Educació Emocional

Quan parlem d'un programa ens referim a l'organització de l'aprenentatge al servei de les metes educatives (Bisquerra, 2002)

Per a Álvarez González, Riat, Martínez i Bisquerra (1998), un programa és “una acció continuada, prèviament planificada, encaminada a aconseguir uns objectius, amb finalitat de satisfer necessitats i enriquir, desenvolupar o potenciar determinades competències” (p.85).

En el context educatiu, l'Educació Emocional està sent un camp emergent. Molts educadors tenen l'esperança de que aquest moviment es converteixi en una via d'intervenció que millori molts dels problemes escolars actuals.

Experts com Hué (2004), citat en Obiols, 2005, p.118; Extremera i Fernández-Berrocal (2001), es manifesten favorables a la necessitat d'intervindre educativament per a potenciar el desenvolupament de la competència

emocional i proposen que l'Educació Emocional hauria d'estar integrada en el currículum formal.

Es recomana implementar programes integrals i permanents en el currículum amb aplicació en tots els nivells escolars però, actualment existeix un buit des de l'administració perquè en el currículum, l'Educació Emocional, com hem dit abans, té un tractament transversal que habitualment s'aplica dins d'altres àrees del currículum.

Nombroses són les intervencions que s'han dut a terme en l'àmbit escolar adreçades a desenvolupar les competències emocionals dels alumnes d'educació infantil, primària i secundària (Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella i Agulló, 2005; Güell i Muñoz, 2003; López-Cassà, 2003; Monjas 1999; Pascual i Cuadrado, 2001; Renom, 2003; Vallés i Vallès, 2000; entre d'altres). Aquests programes es caracteritzen per ser intervencions de prevenció i desenvolupament personal.

Previament a l'aplicació del programa, ha de dur-se a terme la detecció de necessitats del grup. D'aquesta manera es pot seleccionar i aplicar activitats en funció de les necessitats detectades. Les característiques essencials inclouen objectius, continguts, metodologia, activitats i avaluació. És l'equip docent, coordinat pel tutor, qui decideix i organitza el tractament i distribució de les diferents activitats a través de les diferents àrees buscant la complementarietat amb els continguts.

Per aconseguir l'èxit d'aquests programes creiem en la idoneïtat que les intervencions en Educació Emocional estiguen liderades per l'equip directiu del centre. És important establir vincles de col·laboració entre tots els agents educatius i definir quines seran les línies òptimes d'actuació per tal de produir un efecte multiplicador.

Les relacions entre família i escola cal que siguin constructives i es basen en el respecte mutu, la confiança i l'acceptació de les peculiaritats de cadascú. El contacte entre mestres i família ha de complir els objectius de conèixer el xiquet/a, d'establir criteris educatius comuns, d'establir models d'intervenció i relació i de donar a conèixer la funció educativa de l'escola. Tot això

repercuteix en el benestar personal i social de les persones implicades (alumnat, professorat, famílies).

En l'àmbit de la recerca, existeixen estudis concloents que verifiquen la importància i la idoneïtat de l'aplicació de programes que fomenten l'educació socioemocional.

Per a Bisquerra (2000), l'aplicació de programes d'Educació Emocional comporten resultats com (p.196):

- Augment de les habilitats socials i de les relacions interpersonals satisfactòries.
- Disminució de pensaments autodestructius, millora de l'autoestima.
- Disminució en l'índex de violència i agressions.
- Menor conducta antisocial o socialment desordenada.
- Menor nombre d'expulsions de classe.
- Millora del rendiment acadèmic.
- Disminució en la iniciació en el consum de drogues (alcohol, tabac, drogues il·legals).
- Millor adaptació escolar, social i familiar.
- Disminució de la tristesa i la simptomatologia depressiva.
- Disminució de l'ansietat i l'estrès.
- Disminució dels desordres relacionats amb el menjar (anorèxia, bulímia).

Greenberg et al. (2003) va analitzar 300 programes d'aprenentatge social i emocional i va demostrar que aquest tipus de programes condueixen a millores significatives en el rendiment escolar dels xiquets/es.

Seguidament fem un extracte de la revisió realitzada per Agulló (2003, p.81-82), citada per Obiols, 2005, en la que es destaquen quatre programes adreçats a primària i a secundària que han estat aplicats i avaluats en el nostre context i dels quals es coneixen els resultats. Tots ells es concedeixen una gran importància a les emocions i al control de les mateixes a partir de la proposta de diferents estratègies, la valoració d'un mateix i les seues possibilitats de promoure el creixement personal i el desenvolupament de les

habilitats d'interacció social (p. 173-176).

Taula 24: Programes d'habilitats d'interacció social de Monjas (PEHIS), 1993

METODOLOGIA I VARIABLES	• Habilitats : - D'interacció social. - Per fer amics. • S'han treballat converses : - Relacionades amb els sentiments i emocions. - Per afrontar i resoldre problemes interpersonals. - Per relacionar-se amb els adults.
NOMBRE DE SUBJECTES	• Educació infantil, primària i secundària. • Durant 3 cursos escolars (1995-1998). • Cogoces del Monte (Valladolid), 1.015 habitants. • Total alumnes: - 1995: 72 alumnes (cicle mitjà: 24). - 1996: 63 alumnes (cicle mitjà: 20). - 1997: 64 alumnes (cicle mitjà: 9).
PROCEDIMENTS I PROVES	1. Instrucció verbal, diàleg i discussió. 2. Modelat. 3. Pràctica. 4. Feedback i reforç. 5. Tasques per a casa. • Primer any: sensibilització - El nombre de sessions setmanals, la seva durada i periodicitat són aspectes del propi professor. • Prescolars:
	- Sessions breus i freqüents 1-2 cops al dia de 10-15 minuts • Cicle superior de primària: - 2-3 sessions setmanals de 45 minuts, a més de la pràctica oportuna en altres moments.
APORTACIONS	• Increment qualificacions escolars. • Canvis positius en la conducta interpersonal. • Clima de classe més positiu i solidari. • Major fluïdesa verbal, major autonomia personal, millora la disciplina a l'aula. • Certa generalització o transferència de les sessions a altres moments.

Taula 25: Experiència en habilitats socials de Carpena i Aguilera (1998)

METODOLOGIA I VARIABLES	• Respecte a un mateix. • Interaccions socials. • Emocions i sentiments. • Capacitats cognitives.
NOMBRE DE SUBJECTES	• Alumnes del curs superior de cicle inicial de primària (2-7 anys).
PROCEDIMENTS I PROVES	• 1r trimestre: 1 sessió diària d'habilitats socials. • Després : 1 sessió setmanal.
APORTACIONS	• Millora del rendiment escolar. • Disminueixen les tensions personals. • Millora la capacitat d'esforç i autonomia.

Taula 26: Programa per a l'educació emocional a l'escola de Salmurri i Blanxer (2002)

METODOLOGIA I VARIABLES	• Tècniques de respiració profunda i relaxació. • Tècniques cognitives. • Habilitats i tècniques conductuals. • Habilitats d'interacció. • Valors.
NOMBRE DE SUBJECTES	• Professors : 25 del grup experimental, 25 control. • Alumnes: de 3r curs de primària: 50 del grup d'estudi i 50 del grup control.

	• Tots ells situats a l'Eixample-Ciutat Vella, Barcelona.
PROCEDIMENTS I PROVES	• Curs 1996-97: - Elecció de tres centres amb característiques similars. • Curs 1997-98: - 20 sessions (teòriques i pràctiques) als professors, d'1.30h. cadascuna. • Curs 1998-99 : - 20 sessions conjuntament amb els professors per introduir el programa als alumnes durant 4 mesos amb una dedicació horària 1-2 h. Quinzenals. - Al mateix temps s'han realitzat 3 sessions d'informació per als pares dels alumnes participants en l'estudi.
APORTACIONS	• En el grup d'intervenció, l'ansietat davant situacions interpersonals disminueix i augmenta la probabilitat de comportar-se de manera socialment assertiva. • Una tendència a disminuir la simptomatologia patològica en el grup experimental de professors. • Increment dels recursos i estratègies conductuals i cognitius. • Disminució de l'ansietat global del professorat.

Taula 27: Programa d'Educació Emocional de Bisquerra (2002)

METODOLOGIA I VARIABLES	• Consciència emocional. • Regulació emocional. • Autonomia emocional. • Habilitats socioemocionals. • Habilitats de vida.
NOMBRE DE SUBJECTES	• 395 estudiants d'ESO (12-14 anys) de 3 centres educatius de la província de Barcelona. Hi va haver diversos grups que no van poder realitzar totes les sessions programades durant el primer trimestre del curs 2001-2002, per la qual cosa es va produir una considerable mortalitat experimental.
PROCEDIMENTS I PROVES	1. Es presenta un tema, s'informa i es provoca la reacció dels estudiants. 2. Els estudiants presenten les seves opinions i sentiments. 3. Se'ls proporciona models de comportament a través de medis diversos (vídeos, retalls de premsa, bibliografia, exemplificació) els models poden ser positius per a ser seguits, o negatius per a ser criticats. 4. Pràctica. Mitjançant diverses tècniques (per parelles, petit grup, role playing, etc.). 5. Aplicació pràctica de les habilitats adquirides a situacions concretes de la vida real. 6. S'avaluen les millores de l'alumnat i també l'activitat en ella mateixa.

Durlak i Weissberg, en 2005, van revisar 379 estudis relacionats amb l'educació. Els estudis revisats eren intervencions en xiquets/es i joves d'entre 5 i 18 anys, en els quals, es desenvolupaven competències socioemocionals. Les conclusions que es desprenen són que el desenvolupament d'aquests programes va repercutir en la millora de competències socioemocionals i el rendiment acadèmic (almenys 10% superior), però a més, disminueixen els comportaments antisocials, conductes agressives i absentisme.

Estudis posteriors segueixen oferint resultats similars: Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) van realitzar una metaanàlisi de 213 programes d'aprenentatge social i emocional on van observar l'existència de diferències significatives entre els grups control i grups experimentals en les competències socials i emocionals, actituds, comportament i rendiment acadèmic.

Filella et. al., (2016) esmenten diferents estudis que mostren l'eficàcia de l'aplicació de programes d'educació emocional en els centres educatius (p. 586):

- Eisenberg i Spinrad (2004) han observat millores en la conducta prosocial i una disminució dels comportaments negatius i disruptius.
- Estudis com el de Davidson (2012) han corroborat que l'aprenentatge emocional i social és una excel·lent estratègia per a la regulació emocional que acaba per modelar positivament importants adaptacions i canvis a nivell cerebral
- Duncan et al. (2007) han observat resultats en el desenvolupament d'habilitats socio-emocionals en l'escola que apunten al fet que aquest tipus de habilitats poden predir altres tipus de mediadors d'èxit escolar com l'autoestima, l'adaptació en l'escola, la participació escolar, la motivació per a l'aprenentatge i les bones relacions amb els companys i professors.

Els estudis conclouen que els programes d'Educació Emocional constitueixen una excel·lent via per contribuir a millorar la capacitat adaptativa dels seus receptors i, en conseqüència, optimitzar el seu benestar, millorar la seua autorregulació i capacitat per gestionar els estats d'ànim negatius (Abarca, 2003; Agulló, 2003; Bar-On i Parker, 2000; Bisquerra i Pérez, 2009; Carpena, 2012; Extremera i Fernández-Berrocal, 2003; López-Cassá, 2013; Obiols, 2005; Pena i Repetto, 2006; Soldevila, 2007; Sotil, Escorri, Horta, Roses, Campos, i Llaños, 2005).

Hi ha evidències que els centres educatius que es preocupen per formar en competències emocionals i apliquen aquest tipus de programes, els seus alumnes obtenen, com a conseqüència, millors resultats acadèmics (Hallam, 2009; Jones, 2004; Riggs, Greenberg, Kusche i Pentz, 2006; Cherniss, Extein, Goleman i Weissberg, 2006; Zins et al., 2004) i una disminució de problemes com l'absentisme, comportaments disruptius, conflictes, violència, etc. (Qualter, Gardner, Pope i Kelly, 2012). Això contribueix, al mateix temps, a millorar el clima d'aula i de centre, a millorar la satisfacció del professorat i les famílies, i a

augmentar la motivació tant del professorat com de l'alumnat.

Alguns dels programes d'Educació Emocional que han estat publicats a l'estat espanyol els darrers anys són:

Taula 28: Programes d'Educació Emocional

Programes d'Educació Emocional
Programa d'Educació Social i Afectiva (Trianes i Muñoz, 1994)
Refuerzo de las habilidades sociales I y II. Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (Vallés-Arándiga, 1994).
Programa d'Educació Emocional (Díez de Ulzurum i Martí, 1998).
<i>Siendo Inteligente Con Las Emociones 1, 2 y 3</i> (SICLE) (Vallés-Arándiga, 1999).
Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)
Decídete. Programa de competencia social (Segura, Expósito & Arcas, 1999).
Programa "Conócete a ti mismo" (Güell i Muñoz, 2000)
Programa educación social y afectiva (Trianes, Muñoz & Jiménez, 2000).
Programa para el desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional (Espejo, García-Salmones i Vicente, 2000)
Programa de Educación Emocional para Educación Secundaria Obligatoria (Pascual i Cuadrado, 2001)
Juegos para el bienestar emocional de tu hijo. 300 actividades para hacer más felices a los niños. Sher, B. (2002).
Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions. Bach, E., i Darder, P. (2002).
Programa de Educación Emocional para Educación Infantil (López, 2003)
Programa "Sentir y Pensar" de Inteligencia Emocional (Ibarrola y Delfo, 2003)
Educación emocional. Programa para la educación primaria. Renom, A. (Coord.). (2003).
<i>Educación emocional. Programa para 3-6 años.</i> López Cassà, E. (Coord.). (2003).
<i>Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia.</i> Palou Vicens, S. (2004).
Emociónate (Cobo & Galindo coord., 2006)
Programa POCOSE (Repetto, Pena, Mudarra i Uribarri, 2007)

"Programa PIECE d'Intel·ligència Emocional per a la Convivència Escolar" (Vallés, 2007).
"Educar les emocions" (Gallego, Vivas i González, 2007)
Projecte INTEMO (Ruíz, 2008)
Programa Train-Em (Jiménez, 2009)
Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. GROP (2009).
Programa d'autoestima "Estíma-te" (Vallés, 2010)
Competencias. Programa de habilidades sociales, cognitivas, emocionales y de comunicación (Vallés-Arándiga, 2010)
Educación Emocional. Programa para 6-12 años. (Renom coord., 2010).
Cultivando Emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años (Caruana i Tercero Coord, 2011)
Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). López Cassà, È. (2011).
Proyecto Vida y Valores en la Educación (Fundació Botín, 2011)
Programa TREVA a Educació Infantil (Escudé i López, 2012)
Programa de intervención para educación infantil" "Pensando las emociones (Gimenez-Dasí, 2013).
Aprender a estimar, estimar per aprendre (Laguna, 2013)
Programa d'Educació Emocional per a cicle mitjà. Ed. Santillana (Vallés, 2012)
L'Educació Emocional pels més petits (Martí i López, 2013)
Programa d'Educació Emocional per a l'etapa Infantil (Bassols, 2013)
Cultivando Emociones-2. De 8 a 12 años (Caruana i Gomis, 2014)
Programa PIEC de desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de Música (López- Bernad, 2015)

Seguidament fem un breu resum d'alguns dels programes consultats i abans esmentats:

“Sentir i pensar”, publicat l'any 2003 per l'editorial SM, és un programa d'activitats per a desenvolupar l'educació emocional a l'escola. Està format per una col·lecció de materials pràctics que tenen la finalitat de facilitar la tasca del professorat que es proposa el desenvolupament de les competències emocionals de l'alumnat. Consisteix en sis quaderns per a l'alumnat: un per a cada nivell d'Educació Primària (de primer curs a sisè). Dins de cada quadern s'inclou un material per a les famílies. Cada quadern conté exercicis pràctics que es poden realitzar a l'aula amb el suport del mestre/a-tutor/a. Les activitats pràctiques s'estructuren en cinc grans blocs de competències: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competències socials, competències per a la vida i el benestar. Cada activitat està il·lustrada amb dibuixos a tot color, la qual cosa dóna una emocionalitat afegida a l'activitat. En l'elaboració d'aquests materials han participat un nodrit grup de professionals amb una formació sòlida en educació emocional i amb una llarga experiència en el tema: Núria Pérez Escoda, Meritxell Obiols, Èlia López, Montserrat Quadrat, Imma Roger, Carolina Moreno, Eduard Rubio, Ruth Ortín, Rosa Martret i Sílvia Pérez. Aquest programa es distribueix en aproximadament 40 sessions de 40 minuts, és a dir una sessió setmanal.

“Programa d'Intel·ligència Emocional per a la Convivència Escolar (PICE)”. Vallés Arándiga (2007) coordina un grup de professionals que ha publicat aquest programa basat en activitats i aplicacions educatives de la Intel·ligència Emocional. Aquest reconegut autor va escriure primer el llibre “Intel·ligència Emocional. Aplicacions educatives” que va ser publicat en EOS (Institut d'orientació psicològica) l'any 2000. A partir d'ací ha publicat diversos toms del seu programa PICE (2007) i altres com el programa d'autoestima “Estima-te” (2010), publicat en l'editorial Institut d'Orientació Psicopedagògica Associats, S.L., format per una col·lecció completa de 6 llibres.

Domingo Gallego, Mireya Vivas i Belkis González també van estructurar un mètode d'Educació Emocional en 2007 anomenat **“Educar les emocions”** en

el qual s'estructura la seua anomenada “Carpeta de treball” en 4 segments: Continguts temàtics, Activitats per a l'Educació Emocional, Propostes per a reflexionar i Material bibliogràfic de suport.

La Fundació Botín, des de 2007, publica uns informes en els quals exposa els resultat d'un anàlisi sobre el tractament internacional de l'educació emocional i social a través de l'anàlisi d'experiències significatives dutes a terme en cadascun dels països. Aquesta publicació va adreçada als equips directius dels centres escolars, docents, personal d'administració, i tots aquells interessats en el desenvolupament emocional i social en l'àmbit educatiu.

Proyecto Vida y Valores en la Educación creat per la Fundació Botín (2011), és un Pla d'Innovació Educativa, que es desenvolupa de forma intensiva, controlada i mesura en tres centres educatius de Cantàbria per promoure el desenvolupament integral de l'alumnat, implicant també a les seves famílies i entorn. Els principals objectius d'aquest projecte són:

1. Afavorir el desenvolupament maduratiu integral dels alumnes en les diferents dimensions de la seva personalitat: intel·lectual, afectiu-emocional i social;
2. Incrementar els nivells de qualitat educativa incidint en la millora del clima de centre
3. Promoure la comunicació entre educadors, alumnes i famílies.

Els primers resultats obtinguts després de 3 anys de treball intensiu són molt satisfactoris. Les avaluacions realitzades per la Universitat de Cantàbria conclouen que aquest projecte ha aconseguit millorar de forma significativa la intel·ligència emocional (en concret, la claredat emocional) i l'assertivitat de l'alumnat. A més ha reduït els seus nivells d'ansietat.

“Pensando las emociones” (Gimenez-Dasí, 2013), és un programa d'intervenció per a Educació Infantil basat en la filosofia i adreçat a xiquets/es de la Comunitat de Madrid amb el suport del Ministeri de Ciència i Innovació.

“Cultivando emociones 2” dedicat a l'educació emocional de xiquets/es de 8 a 12 anys. Aquest treball coordinat des del CEFIRE d'Elda, exposa les

aportacions d'un grup de docents i professionals de la psicopedagogia posades al servei de tota la comunitat educativa des del rigor científic però sense distanciar-se de la realitat de les aules i les urgències, les necessitats i els reptes quotidians generats en elles.

7.4 Metodologia de la intervenció en Educació Emocional

En la pràctica de l'educació emocional es creen experiències emocionals amb la finalitat de desenvolupar les competències emocionals i en conseqüència la personalitat integral dels nostres alumnes.

Es considera que l'acció educativa ha de ser contínua i estructurada i s'ha de dur a terme mitjançant l'entrenament en la realització dels canvis que es pretenen introduir.

La metodologia utilitzada es fonamenta en la globalització, en la transversalitat de l'aprenentatge i en la construcció del coneixement d'una forma activa, la qual implica que l'alumne siga un agent actiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Adequant la intervenció educativa al nivell de desenvolupament de l'alumne/a, les estratègies didàctiques concretes que s'apliquen a l'aula, contemplen la diversitat dels alumnes ja que no tots els/les alumnes adquireixen els continguts tractats al mateix temps i amb la mateixa intensitat.

Per a Obiols (2005,) des del punt de vista de la metodologia d'intervenció, convé tindre present la teoria de l'aprenentatge social de Bandura (1977), la qual posa l'èmfasi en el rol dels models en el procés d'aprenentatge. Això suggereix la inclusió del modelatge com a estratègia d'intervenció i posar l'èmfasi en analitzar com els models (dels pares, mestres, familiars, companys, personatges dels mitjans de comunicació) poden influir en les actituds, creences, valors i comportaments dels xiquets/es d'aquestes edats (p.153).

Haurem d'atendre la interdisciplinarietat perquè tot es troba interconnectat. Contribuir al desenvolupament de la capacitat d'aprendre a aprendre.

En aquest sentit, Guil, Mestre, et al. (2011) defensen que, els continguts referits a la intel·ligència emocional han de treballar-se en relació amb altres àrees de

desenvolupament com el cognitiu, el psicomotor, el llenguatge, etc., a través de l'activitat i el joc (p. 138).

Zabala i Arnau (2007) consideren que

es imprescindible llevar a cabo una forma de enseñanza en la que los alumnos puedan producir y comunicar mensajes de forma constante, que permitan ser procesados por el profesorado y que este, a partir de este conocimiento, pueda ofrecer las ayudas que cada uno de los chicos y chicas necesita para mejorar su nivel de competencia (p.11).

7.5 L'avaluació de competències emocionals

L'avaluació és una eina bàsica que ha de permetre determinar el grau en què es van aconseguint les intencions educatives i ha de proporcionar elements per a la reflexió i revisió de la pràctica docent per aconseguir canvis i millores en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Ha de ser una part fonamental en la programació i en la realització de les activitats d'aprenentatge.

L'avaluació de les competències emocionals ha estat un camp de recerca molt poc explorat en el context espanyol, especialment pel que fa a l'avaluació del desenvolupament emocional en la infantesa.

La pràcticament absència d'instruments adequats per a xiquets/es en edat escolar (6-12 anys) ha estat un factor clau perquè la majoria dels estudis se centren en adolescents, universitaris o població adulta.

Els pocs treballs sobre el desenvolupament emocional a l'educació primària, coneguts en aquest sentit utilitzen l'adaptació de l'inventari EQ-i:YV de Bar-On i Parker (2000) o el Qüestionari de Desenvolupament Emocional (CDE 9-13; López i Pérez, 2010 (GROP)).

Aquest últim parteix del model pentagonal d'educació emocional, abans esmentat, i és l'instrument utilitzat en el nostre estudi. Es tracta d'un qüestionari de autoinforme basat en les competències d'educació emocional (Bisquerra i Pérez, 2007). Consta de 38 ítems i permet extraure una puntuació global. A més, permet obtenir les subescales de Consciència Emocional, Regulació Emocional, Autonomia Emocional, Habilitats Socials i Habilitats per a la vida.

També es fan servir altres instruments d'avaluació qualitativa de recollida d'informació com:

1. Observació directa

Aquesta tècnica permet observar les interaccions que es produeixen entre els xiquets/es durant les diferents sessions. D'aquesta manera s'està en contacte amb la realitat de la qual es vol obtenir informació. Es fa ús de graelles que focalitzen els seus ítems en les accions, comportaments, actituds i relacions dels alumnes. La redacció dels ítems és molt concreta i relacionada amb els continguts del marc teòric desenvolupats.

2. L'entrevista amb famílies i mestres

Aquest instrument té la finalitat de detectar les necessitats i de recollir dades sobre la realitat social i educativa del context objecte d'intervenció. A més ens és d'utilitat per saber el grau de satisfacció de l'aplicació del programa.

Taula 29: Instruments estandaritzats

DENOMINACIÓN	AUTOR/EDITOR	EDAD	TEMÁTICA	TIPO DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN
GAO Cuestionari de Ansiedad Infantil (II)	J.S. Gilho / TEA	De 4 a 8 años	Conciencia emocional (ansiedad)	Colectiva	Variable, entre 20 y 30 minutos
CSB Escala de Depresión para Niños (II)	M. Lang y M. Toller / TEA	Entre 8 y 10 años	Conciencia emocional (depresión)	Colectiva	Variable, entre 30 y 40 minutos
CET-GR Cuestionari "L'actitud" Transaccional para la Depresión (C)	F. Alonso Fernández / TEA	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (estado depresivo)	Individual	Variable, 15 minutos, aprox.
OWAS-8 Escala de ansiedad Manifiesta en Niños (flexible)	Cecil B. Reynolds y Burt O. Richmond / TEA	Niños y Adolescentes	Conciencia emocional (ansiedad)	Colectiva	Variable, 15 minutos, aprox.
TDAS-3R Inventario Diferencial de Adjetivos para el Estudio del Estado de Ánimo (II)	J.M. Tena y A. A. Paez / TEA	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (atención, estado y estado)	Colectiva	Variable, entre 5 a 10 minutos
TEBA Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad	J.I. Miguel Tobal y A. B. Cano Vinde / TEA	A partir de 16 años	Conciencia emocional (ansiedad)	Colectiva	Variable, 40 minutos, aprox.
PTA-1 Cuestionari de Ansiedad Estado-Rango (II)	C. D. Spielberger, R.L. Gorsuch y R.E. Lushene / TEA	Adolescentes y adultos	Conciencia emocional (estado emocional, situaciones ambientales, ansiedad)	Colectiva	Variable, 20 minutos, aprox.
PTA-1C Cuestionari de ansiedad Estado-Rango en Niños (II)	C.D. Spielberger / TEA	De 9 a 15 años	Conciencia emocional (estado emocional, situaciones ambientales, ansiedad)	Colectiva	Variable, entre 15 y 20 minutos
RP Cuestionari "Big Five" (II)	G.V. Capraro, C. Barbaricelli y L. Bergante / TEA	A partir de los 16 años	Control emocional (energía, estabilidad, conciencia y estabilidad emocional)	Individual y colectiva	Variable, entre 30 minutos
GAETA Cuestionari de Autocontrol Infantil y Adulto (II)	A. Capelán Buent y F. Silva Moreira / TEA	Niños y adolescentes (11 a 19 años)	Control emocional (autocontrol)	Colectiva	Variable, entre 30 y 40 minutos
ABA Autoconcepto Forma A (A)	G. Martín, F. García y M. Guzmán / TEA	De 12 a 18 años	Autoconcepto-Adolescente (social, emocional, social, emocional y familiar)	Colectiva	Variable, en torno a 10 minutos
AP-3 Autoconcepto Forma-B (A)	G. Martín y F. García / TEA	Adolescentes y adultos	Autoconcepto-Adolescente (social, académico-profesional, emocional, familiar y físico)	Colectiva	Variable, 10 minutos, aprox.
BSB Bateria de Socialización 1, 2 y 3 (A)	F. Silva y M.C. Marañón / TEA	De 6 a 15 años	Habilidades socio-emocionales (grado de liderazgo, positividad, estabilidad social y adaptación social)	Colectiva	Variable entre 20 minutos, aprox.
ACB Escala de Afirmación para Adolescentes (A)	E. Frydenberg y B. Lewis / TEA	De 11 a 17 años	Habilidades socio-emocionales (resolución de problemas)	Colectiva	10 minutos por escuela
AECS Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (A)	M. Moraleda, A. González Galles, A.J. García-Gallo / TEA	Adolescentes de 12 a 17 años (1º y 2º años de la ESO)	Habilidades socio-emocionales (perfil cognitivo, perspectiva social y estrategia en la resolución de problemas sociales)	Colectiva	Variable, 45 minutos, aprox.
RTB Escala de Habilidades Sociales (II)	E. Gilman	Adolescentes y adultos	Habilidades socio-emocionales	Individual y colectiva	Entre 10 y 15 minutos
RTV Cuestionari de Valores Interpretativos (II)	L.V. Gordon / TEA	Adolescentes y adultos	Habilidades socio-emocionales (valores personales, sociales, profesionales y familiares)	Colectiva	Variable, 15 minutos, aprox.
BBP Escala de Bienestar Psicológico (II)	J. Sánchez Cuevas / TEA	Adolescentes y Adultos	Habilidades de vida y bienestar subjetivo (bienestar subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar de pareja)	Individual y colectiva	Variable entre 20 minutos, aprox.

Font: Alvarez et al. (2000)

8. Educació Emocional i Rendiment Acadèmic

Els estudis empírics han demostrat que ser cognitivament intel·ligent no és suficient per a garantir l'èxit acadèmic, professional i personal (Extremera i Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

Quan es busquen les causes per les quals l'alumne/a no aconsegueix el rendiment que s'espera d'ell no hem de limitar-nos només a la consideració de factors escolars (contextuals) o cognitius (personals).

Mateo (2006), citat en Cunillera, 2009, p. 69, considera que per a evitar el fracàs escolar no calen més hores de les assignatures, no calen repeticions reiterades de sempre el mateix. Quan una cosa no funciona s'han de buscar camins nous

Si fem una anàlisi profund de la bibliografia trobarem que els teòrics de l'educació han relacionat el rendiment escolar amb factors com a l'atenció, motivació escolar, autocontrol, habilitats socials i factors socioeconòmics (Reyes, 2011)

Pert (1999), citat en Escribano, 2013, p. 46, afirma que

La influencia de la emoción en el aprendizaje puede ser examinada científicamente. (...) Mientras la historia se desarrolla, los neurotransmisores responsables por el salto sináptico entre las células del cerebro, son los únicos de la categoría de "substancias informativas" que acarreen el proceso que llamamos aprendizaje. A medida que viajan, informan, regulan y sincronizan. Los péptidos son la categoría más numerosa de substancias informativas y un tipo u otro es producido en cada célula del cuerpo, no sólo por células del cerebro. Además, cada péptido conocido para ser producido en el cuerpo tiene receptores en el cerebro. De esta manera, cada péptido califica para ser considerado un "neuropéptido". Esto significa que el cuerpo se comunica con el cerebro, dándole información que altera los mensajes devueltos al cuerpo. Por tanto, la emoción es el guardián del aprendizaje (p. 89).

Amador (2012), citat en Escribano (2013) afirma que

Percibimos y aprendemos dependiendo de lo que nos emociona. No hay atención sin memoria ni emoción. El pensamiento es significado con sentimiento (significativo) a partir de la cotidianidad (empatía). La comunicación (cerebro social) y el compromiso es sentimiento con emoción (estética). Experiencias y escenarios variados e innovadores con compromiso (total empatía) de diálogo, de acción, de emoción, de

sentimiento supone la validación personal. Sin ellos no hay aprendizaje. Este proceso se lleva a cabo gracias al sistema de neuronas en espejo, que facilitan la imitación y por ende la empatía, mediante el apego y la interacción social, como un sistema de adaptación secundaria del sistema de valores innato (p. 48).

La Intel·ligència Emocional està considerada com un factor explicatiu del rendiment acadèmic. Tant és així, que alguns autors suggereixen que les emocions, i no el quocient intel·lectual, podrien ser la veritable mesura de la intel·ligència humana.

Las emociones són determinants del processament cognitiu, que ens condueixen a l'aprenentatge. La forta relació existent entre processos emocionals i processos d'aprenentatge provoca que alumnes amb algun tipus de dèficit com a escasses habilitats socials, escàs nivell cognitiu, desajust emocional, problemes d'aprenentatge, problemes familiars, etc. poden ser més propensos a experimentar estrès i dificultats en les seues conductes d'estudi, influint negativament en el rendiment escolar.

Goleman (1996), relaciona el rendiment acadèmic amb la intel·ligència emocional i destaca el paper de l'autocontrol com un dels components a reeducar en l'alumnat. Però, considerar la dimensió motivacional del rendiment acadèmic a través de l'autocontrol de l'alumne i destacar la seua importància en els processos d'ensenyament aprenentatge, no és suficient per impactar de manera significativa en la tasca escolar. El baix rendiment o fracàs escolar porta amb si mateix una sèrie de tensions emocionals que repercuteixen en el desenvolupament personal.

L'èmfasi dels darrers anys al voltant de la lluita contra el fracàs escolar ha provocat que el sistema educatiu se n'adone del potencial que suposa desenvolupar competències emocionals per assolir l'èxit acadèmic. Aprendre a emocionar-se i gaudir conscientment amb les emocions podria ser una manera de motivar als alumnes per a l'aprenentatge (Bisquerra i Bisquerra, 2012).

Les recerques en les quals s'estudia la relació entre la competència emocional i el rendiment acadèmic de l'alumnat han anat en augment els darrers anys encara que la majoria d'estudis s'han realitzat amb estudiants universitaris o d'educació secundària (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998; Newsome, Day y

Catano, 2000; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

A més, Pérez Escoda, López Cassà i Torrado (2013), afirmen en el Congrés Internacional d'Intel·ligència Emocional i Benestar de Saragossa, al maig de 2013, que molt pocs d'aquests treballs es refereixen al context español (p.3).

Entre aquests trobem els estudis desenvolupats per Caballo et al., 2011; Pérez et al., 2011, els quals han constatat que existeix una relació directa entre la intel·ligència emocional i la salut mental dels estudiants, incidint aquesta última variable en el rendiment acadèmic.

En aquest sentit, una recerca de la UPV/EHU demostra que si es gestionen degudament les emocions a les aules s'aconsegueix la millora del rendiment acadèmic; és a dir, "l'educació emocional facilita el treball per processar informació i fa més comprensible allò après" (Aritzeta et. al., 2016)

L'equip investigador de Qualiker va analitzar 59 aules de la Comunitat Autònoma del País Basc, que abastaven a un total de 794 adolescents de 13-19 anys d'edat, amb la finalitat de descobrir si hi ha una relació positiva entre intel·ligència emocional alta i rendiment acadèmic. Aritzeta (2015), afirma que "hem detectat que a les aules amb intel·ligència emocional alta (aules que han aconseguit puntuació alta en respondre al qüestionari) el rendiment acadèmic (nota mitjana) és major. Això no significa que no hi haja alumnes amb mals resultats, però la nota mitjana de tots els/les alumnes de l'aula és més alta. Per què ocorre? Perquè els/les alumnes de les aules amb ambient emocional positiu, els qui estan molt identificats amb aquestes aules, mostren una major versatilitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge i aconsegueixen millors resultats acadèmics que aquells que no se senten identificats amb l'aula i estan en aules d'ambient emocional negatiu. En definitiva, facilita el treball de processar informació i fa més comprensible allò après",

La recerca tenia dos objectius: d'una banda, desenvolupar un qüestionari que fos capaç de mesurar la intel·ligència emocional grupal; i, per un altre, analitzar la relació entre aules amb intel·ligència emocional alta i rendiment acadèmic. Gràcies al treball de l'equip de recerca Qualiker coordinat per Aritzeta s'ha

desenvolupat un qüestionari de 16 ítems per avaluar la Intel·ligència Emocional grupal. El qüestionari mesura amb quantes destreses expliquen els membres del grup per centrar la seua atenció en les emocions del grup, expressar i comprendre degudament les emocions i gestionar i reemplaçar situacions emocionals positives o negatives.

Gómez- Chacón (2001), citat per Albornoz, 2008, p. 69, demostra com la resolució de problemes matemàtics, tradicionalment vista com una activitat exclusivament cognitiva, és afectada per bloquejos emocionals específics que ahora estan influenciats per la realitat social i el context sociocultural de l'alumnat.

Pel que fa a Educació Primària, cal esmentar la recerca desenvolupada per Pérez-Escoda, López-Cassà i Torrado, 2013. Aquest treball aporta per primera vegada informació sobre les competències emocionals, segons el model d'Educació Emocional del GROP, en relació amb l'èxit acadèmic.

La mostra està formada per 635 estudiants de 4t a 6è curs d'Educació Primària d'escoles de la província de Barcelona. L'estudi mostra un nivell de competència emocional mitjà en la mostra d'estudi. Les dimensions de regulació emocional, la competència social i l'autonomia emocional són les que obtenen valors més baixos.

A partir de les dades obtingudes amb el QDE 9-13, es pot afirmar que existeix la necessitat de desenvolupar en l'alumnat les competències emocionals, fet que parteix de la hipòtesi que aquest desenvolupament contribuirà a la millora acadèmica basant-nos en la vinculació posada de manifest. Tot això reclama seguir investigant sobre aquest particular per a incrementar les evidències que permeten demostrar els nostres plantejaments (Pérez-Escoda, López-Cassà, 2010).

8.1 La motivació

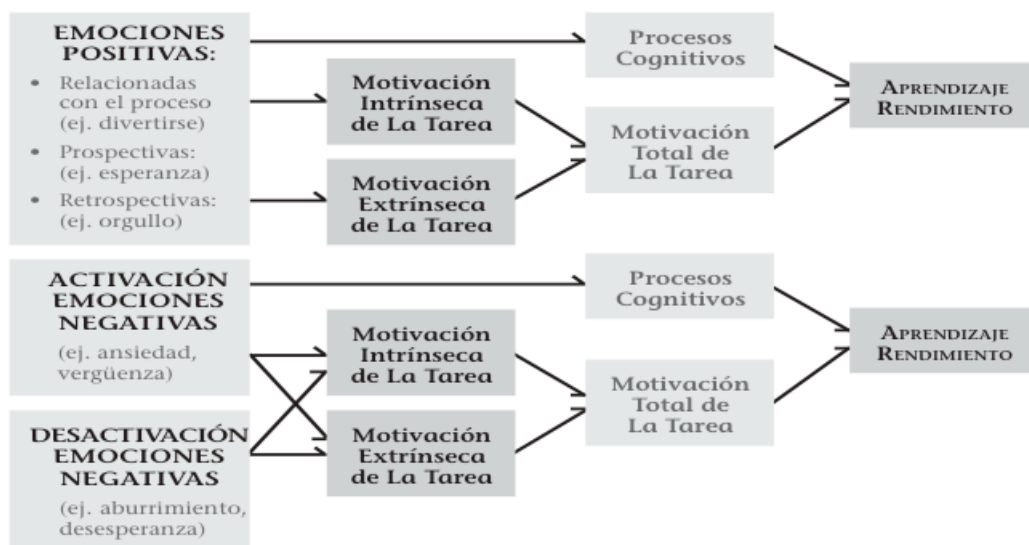
Una de les capacitats més significatives per entendre millor l'aprenentatge és la motivació.

Diferents investigadors ressalten la importància del vessant motivacional i afectiva en la construcció de models coherents que expliquen l'aprenentatge i el rendiment escolar (González-Pienda, 2003 p.251).

Es pot afirmar que l'aprenentatge es caracteritza per ser alhora com un procés cognitiu i motivacional.

En conseqüència, en la millora del rendiment acadèmic hem de tindre en compte tant els aspectes cognitius com els motivacionals (García Bacete i Doménech, 2002 p.25).

Figura 11: Model adaptat de Pekrun



Font: García Bacete i Domenech, 2002, p. 29. Recuperat de <http://reme.uji.e-s/>.

Bandura (1993), en la seua teoria cognoscitiva social, afirma que la motivació es considera com el producte de dues forces principals, l'expectativa de l'individu d'aconseguir una meta i el valor d'aquesta meta per a ell mateix. (Edel, 2003 p.5)

La motivació no és quelcom abstracte ni intrínsec a la finalitat d'aprenentatge. Un dels factors perquè es produïska motivació en l'aprenentatge escolar, està en el fet de partir dels coneixements i experiències prèvies dels alumnes com a base sobre la qual edificar el nou coneixement. Per tant, s'ha d'adequar els continguts de manera que connecten amb la visió de la realitat que els alumnes tenen. D'aquesta manera es podran establir els ponts mediadors que servisquen d'enllaç amb els continguts que es pretenen incorporar.

Elcarte i Rodrigo (2012) afirmen que

la motivació és essencial per poder aprendre. Per exemple, és important que no s'associe l'error al fracàs, que no es produïsca un estrès o una por excessiva davant diferents situacions educatives, ja que en tal cas es produeix una hormona, el cortisol, que bloqueja l'hipocamp que és la part del cervell on es localitza la memòria i es produeix la gènesi de noves neurones. S'impediria dur a terme nous aprenentatges o el record dels ja adquirits. Cert nivell d'ansietat afavoreix l'adquisició de nous coneixements o el record dels mateixos, però a l'excés els impedeix (p. 4). Traducció pròpia.

Chóliz (2005) afirma que

La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras (p. 6).

Una vegada que una persona està motivada i involucrada activament, l'aprenentatge és optimitzat (Davies, 2000).

8.2 Les relacions interpersonal

Per a Pérez Gómez i Gimeno Sacristán (1992), els/les alumnes aprenen i assimilen teories, disposicions i conductes no només com a conseqüència de la transmissió i intercanvi d'idees i coneixements explícits en el currículum oficial, sinó també, i principalment com a conseqüència de les interaccions socials, de tot allò que té lloc al centre i a l'aula (p. 22).

Pel que fa a les relacions interpersonals, Gallardo (2006) sosté que (p.155)

investigaciones realizadas han puesto de manifiesto que las habilidades emocionales y sociales en los niños se relacionan con su rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995), mostrando que los niños tienen dificultades para prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia (Arnold et al., 1999; McClelland et. al. 2000). En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros dos o tres años de formación escolar parece tener fundamento en una base sólida de sus habilidades emocionales y sociales (O'Neil et al., 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997).

Segons Caballo, Arias, Calderero, Salazar, y Irurtia (2011); Cerezo (2006); Martorell, González, Rasal, y Estellés (2009); Pérez, Gázquez, Mercader, Molero, y García (2011), citats per Filella et al., 2016, p. 585,

está demostrado que sufrir situaciones de abuso por parte del grupo de iguales afecta al rendimiento académico y al desarrollo personal de la víctima pudiendo asimismo desarrollar graves síntomas de ansiedad, o una percepción del ambiente escolar como agresivo y amenazante.

CAPÍTOL V

LA MÚSICA

CAPÍTOL V: LA MÚSICA

1. Introducció

La música, present en totes les civilitzacions humanes, va sorgir de manera simultània al llenguatge a causa de la necessitat de comunicar-se i cooperar.

En paraules de Godoy i Alsina (2013),

la música està present en la nostra societat des de sempre, des de temps ben reculats en què l'home, amb les seues eines i habilitats, ja intentava utilitzar i manipular el so per a les seues cerimònies i rituals o per imitar els efectes de la naturalesa. Des de llavors continuem fent el mateix ací i arreu, és a dir, tenir la música molt a prop per utilitzar-la quan i com vullguem, ja siga per escoltar-la, fer-nos moure, interpretar-la, etc., amb la qual cosa esdevé part essencial de l'acompanyament de la nostra vida i remei equilibrador de les pròpies emocions i impulsos (p.46). Traducció propia.

La definició de Díaz (2010), determina que la música és

una construcció humana de sons canalitzats que, mitjançant instruments finament ajustats i una expressió motora optimitzada, es constitueix en un estímul sonor espai-temporal organitzat que resulta en una percepció auditiva complexa en estar dotada d'estats emocionals i figuratius conscients estèticament significatius i culturalment valorats (p.543). Traducció propia.

Des de l'ensenyament s'ha de fomentar la importància de la música en la vida de l'ésser humà. La música és un art que afavoreix l'apropiació de continguts imprescindibles per al desenvolupament integral i harmònic del xiquet/a. És un element fonamental per a l'equilibri emocional, intel·lectual, sensorial i afectiu del xiquet/a.

Seguint aquesta línia, Carl Orff (1969), un del màxims exponents de la pedagogia musical del S.XX, manifesta que

L'educació del xiquet/a a l'escola primària mai estaria completa sense el desenvolupament de les facultats artístiques; facultats que, a través de la pràctica adequada de les arts, han de transformar-se en qualitats, no amb vista a la formació de futurs artistes sinó pensant en els valors eminentment educatius que la seua pràctica implica. Traducció propia.

Altre referent de la pedagogia musical, Willems (1984), considera que

tot un corrent cultural tendeix a considerar la música com un factor important en la formació de la personalitat humana, no només perquè crea un clima particularment propici per a despertar les facultats creadores, sinó també perquè pot donar vida a la major part de les facultats humanes i afavorir el seu desenvolupament" (p.7). Traducció pròpia.

A més, les conclusions extretes dels darrers estudis realitzats des de la Neurociència ens permeten afirmar que, per a desenvolupar la intel·ligència i potenciar les capacitats dels nostres alumnes, la música es presenta como una eina imprescindible en la pràctica educativa.

És per això que, tal com afirma Díaz (2001), les administracions públiques han de fomentar i intensificar la presència de la música i la cultura en la formació i la vida de tots/es els ciutadans facilitant la implicació activa en ella (p.10).

En aquest capítol es pretén justificar l'ús de la música com a recurs educatiu per al desenvolupament de les competències emocionals dels alumnes d'educació primària. És per això que donem a conèixer el valor formatiu que té la música i els beneficis que aporta als xiquets/es d'Educació Primària amb la finalitat d'aconseguir un desenvolupament integral del nostre alumnat.

2. Elements naturals constitutius de la música

La Música està formada per tres elements fonamentals, que són: el ritme, la melodia i l'harmonia

2.1 El ritme

Des d'un punt de vista antropològic, el ritme es considera una de les primeres manifestacions de l'ésser humà a nivell musical o de comunicació.

Quintero-Rincón (2015) manifesta que el ritme musical és un notable fenomen psicofísic, en part a causa de la percepció de les periodicitats com el pols i la mètrica; sentir això és fonamental per a l'experiència de la música... (p. 28)

D'altra banda, el ritme permet l'existència de la resta d'elements musicals, i serà a partir dels aspectes rítmics, des d'on s'estructura la música.

Cooper y Meyer (1960), citat per Leonora et al., 2015, p. 3, manifesten que

la experiencia del ritmo consiste en agrupar sonidos individuales en patrones estructurados. Este agrupamiento es el resultado de la interacción entre los diversos aspectos de la materia musical: la altura, la intensidad, el timbre, la textura, y la armonía, tanto como la duración.

A més, actua com a reclam per a capturar l'atenció i estimular l'interès.

2.2 La Melodia

Zamacois (2002) la defineix com "una successió de sons, les entonacions dels quals no són sempre les mateixes, ho siguen o no els seus valors".

Willems assenyala que "la verdadera melodia parteix de l'emoció i del sentiment, considerant-la preeminent davant la resta d'elements musicals".

Així doncs, definim Melodia com una successió de sons disposats lògicament, formant frases o períodes a fi d'expressar una idea musical.

Ve a constituir l'element més espontani i directe de la inspiració del compositor. Per tot això l'expressivitat d'una melodia ve donada per la construcció intervàlica i el seu ritme.

2.3 Harmonia

Quan ens referim al concepte d'harmonia parlem de l'únic element bàsic de la música que és una creació intel·lectual (cognoscitiva) d'acord a unes coordenades geoculturals determinades, referent a l'harmonia de tradició europea i occidental.

Podem definir harmonia com la disciplina que té per objecte l'estudi dels diferents acords, de la seua relació, de les combinacions accidentals i de l'ús que d'ells s'ha de fer en la composició musical.

En paraules de Zamacois (2002) "és la part de la tecnologia musical que s'encarrega de l'estudi de la confluència dels sons i la simultaneïtat".

3. Funcions de la Música

Merriam (1964), citat per Carbajo, 2009, p. 16, identifica les següents funcions de la música:

- funció de expressar emocions, idees i sentiments
- funció estètica
- funció de entreteniment
- funció de comunicació
- funció de representació simbòlica
- funció de resposta física
- funció d'imposar conformitat a les normes socials
- funció de validació de les institucions socials i rituals religiosos
- funció de contribuir a la continuïtat i estabilitat de la cultura
- funció de contribuir a la integració de la societat.

3.1 La música com a llenguatge i mitjà d'expressió

"El lenguaje es el instrumento fundamental de comunicación, es el elemento estructurador del pensamiento y de la acción, un factor decisivo en el desarrollo afectivo y psicológico y el principal medio de información y cultura." Monfort i Juárez, 1980.

Tagg (2002), citat per Escribano, 2013, p. 63, afirma que la música

és una forma de comunicació interhumana en la qual el so no verbal organitzat en termes humans és percebut com a portador de patrons de cognició primàriament afectius (emocionals) i/o gestuals (corporals)". En aquest sentit, subjeuen els quatre àmbits de la personalitat (cognitiu, motor, afectiu i social) necessaris si es procura el desenvolupament harmònic i integral de l'alumnat. Traducció pròpia.

La música exerceix una funció comunicativa. És un vehicle de comunicació molt expressiu que té els seus propis codis de representació i interpretació, eines necessàries per a emprar la música com a forma de transmissió.

L'ésser humà es caracteritza per la seua àmplia capacitat comunicativa. Tot sembla indicar que naixem amb una predisposició per a la musicalitat, igual

que naixem amb una predisposició per a la parla.

Tal com expressa Vilar (2004, p.8), citat en Carbajo, 2009, p. 12,

el ser humano posee una predisposición innata para la manifestación de conductas musicales, que le permiten usar y comprender unas determinadas formas de emisión sonoras -diferentes de las del habla-, a las que puede otorgar un sentido expresivo y comunicativo. Por esta razón, la música se considera un lenguaje y, en tanto que lenguaje, se convierte en un instrumento de expresión individual y de comunicación entre los miembros de una Sociedad, en el que confluyen tres valores fundamentales, percepción, expresión y comunicación, que le confieren una dimensión equiparable a la de otros sistemas de lenguaje utilizados por el hombre.

La música és un llenguatge no verbal perquè es construeix amb sons i no amb paraules. En comparació directa amb el llenguatge verbal, podem comprovar que té elements bàsics (sons), combinats en unitats amb sentit (cèl·lules melòdiques i rítmiques) que es troben agrupades en frases amb significat propi i complet. Aquest llenguatge té la seua pròpia morfologia (forma, estructura), la seua prosòdia (accentuació) i la seua sintaxi a més de comptar amb varietat de matisos estètics i expressius.

Així, Llinares (1999) manifesta que

en tant en el llenguatge hi ha tres nivells molt ben definits –fonemes que combinats formen paraules, que combinades formen frases-, en música, les notes són un element semblant als fonemes des d'un punt de vista lògic, però es perd el nivell de la paraula per a passar immediatament al domini de la frase (p. 27).

Díaz (2010) considera que

la principal diferència entre música i llenguatge verbal està en la manca de contingut proposicional de la música instrumental. Si el contingut proposicional és la característica psicològica central del llenguatge, l'expressió i creació d'emocions i figuracions és l'element psicològic central de la música instrumental. (p. 545)

D'altra banda, Carbajo (2009), sobre la relació entre música i llenguatge, exposa el Musilanguage (Brown, 2000) expressant que aquesta teoria

proposa un estadi inicial, "musilenguaje", on no existiren diferències entre tots dos sistemes. Una segona fase on es produeixen divergències en donar diferents significats als sons, un significat de referència (llenguatge) o un significat emotiu (música). Això implica no només creació d'unitats fonològiques sinó creació de diferents

interpretacions d'aquestes unitats. L'últim estadi seria la fase on es desenvolupen propietats comunes música /llenguatge com a conseqüència del procés evolutiu (p.12).
Traducció propia.

A més, pedagogs musicals com Carl Orff i Edgar Willems reconeixen analogies entre el llenguatge verbal i el llenguatge musical

D'una banda, Carl Orff (1895-1982), citado en Conde et al., 2004, p. 29, afirma que

El lenguaje verbal y el musical tienen la misma génesis estructural: la lengua materna y el folclore son los elementos esenciales para la socialización musical. De ahí la relación esencial entre el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado con el lenguaje musical del que este método toma su punto de arranque.

D'altra banda, Edgar Willems considera que la música és un llenguatge i, com la nostra pròpia llengua materna, precisa d'una impregnació anterior, basada en l'escolta (desenvolupament sensorial), que implica una retentiva (desenvolupament afectiu), arribant a la consciència a través de la imitació (desenvolupament mental).

Per tot això, mostrem una taula en la qual podem observar la relació que s'estableix entre la llengua materna i el llenguatge musical:

Taula 30: Relació entre llengua materna i llenguatge musical

Llengua materna	Llenguatge de la música
Escollar les veus...	Escollar els sons...
Eventualment, mirar la boca que parla ...	Mirar les fonts sonores, instrumentals o vocals
Retindre sense precisió elements del llenguatge	Retindre sons...
Retindre síl·labes, després paraules	Retindre successions de sons i fragments de melodies.
Sentir el valor expressiu del llenguatge afectiu...	Tornar-se sensible a l'encant dels sons, de les melodies...
Reproduir paraules, encara sense comprendre-les...	Reproduir sons, ritmes, petites cançons...
Comprendre el significat semàntic de les paraules...	Comprendre el sentit d'elements musicals...
Parlar un mateix, intel·ligiblement...	Inventar ritmes, successions de síl·labes...
Aprendre-les lletres, escriure-les, llegir-les...	Aprendre els noms de les notes, escriure-les, llegir-les...

Escriure al dictat...	Escriure al dictat...
Fer petites redaccions, poemes...	Inventar melodies, petites cançons...
Arribar a ser escriptor, poeta o professor...	Arribar a ser compositor, director d'orquestra o professor...

Font: Adaptació de Willems, E. (1981, p. 35): El valor humano de la educación musical. Buenos Aires. Eudeba.

Betés de Toro (2000), basant-se en les conclusions del II Congrés de la UNESCO sobre Pedagogia Musical, celebrat en 1958 a Copenhague, i on assisteixen un gran nombre de músics i pedagogs, manifesta que les conclusions que s'extreuen ens permeten afirmar que el cant és un mitjà excel·lent per al desenvolupament de la capacitat lingüística del xiquet/a en el seu doble vessant: comprensiva i expressiva (p. 245).

4. Música i cervell

La música sense el cervell no existiria i el cervell sense música no hauria arribat a l'estat actual d'evolució.

La Neurociència, en paraules de Jauset (2012),

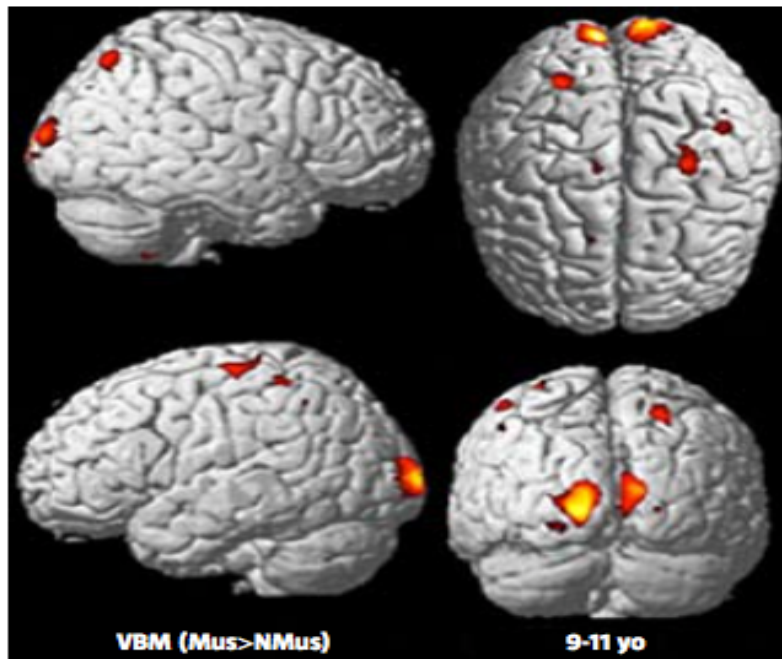
está explicando cómo funciona el cerebro ante los estímulos musicales. La música es una estructura con elementos diferentes: melodía, ritmo, armonía, etc. Estos elementos se interpretan de forma distinta por el cerebro, es decir, intervienen distintas áreas cerebrales que activan unos neurotransmisores y de esta forma, automáticamente una serie de hormonas se ponen en funcionamiento provocando este tipo de sensaciones que ya conocemos que despierta la música" (p. 77)

Jäncke (2009); Jauset (2013) manifesten que els estudis realitzats demostren que el cervell, caracteritzat per la seua neuroplasticitat, és capaç de moldejar-se a causa de la pràctica musical arribant a alterar determinades funcions cognitives i influïnt en la densitat neuronal de diverses àrees cerebrals.

Schlaug et al., (2005), citat en Soria-Urios et al., 2011, p. 743, van comparar a un grup de xiquets/es de 9 a 11 anys d'edat, que tocaven un instrument durant una mitjana de quatre anys, amb un grup de xiquets/es de la mateixa edat que no rebia cap tipus d'entrenament musical. Els resultats van demostrar que en els xiquets/es instrumentistes va augmentar significativament el volum de

matèria grisa no només en l'escorça sensoriomotora, sinó també en el lòbul occipital bilateral.

Il·lustració 5: Efectes de la pràctica instrumental en el cervell



Font: Schlaug G, Norton A, Overy K, Winner E. Effects of music training on the child's brain and cognitive development. Ann N Y Acad Sci 2005; 1060: 219-30. Recuperat de Soria-Urios et al., 2011, p. 744.

Münste et al. (2002); Trainor et al. (2009), citats en Jauset, 2013, p. 180, manifesten que els canvis detectats relacionats amb la major densitat o volum de matèria grisa (hiperdesenvolupament) són:

- Cos callós anterior
- L'escorça motora, prefrontal i auditiva
- El cerebel
- Determinades àrees associatives (escorça parieto-temporal-occipital) com el gyrus angular

4.1 Processament cerebral de la música

El Processament de la música és l'activitat mental que posseeix major grau de complexitat en el nostre SNC. La seua complexitat requereix de múltiples processos cognitius que involucren diverses àrees del cervell.

La música, entesa com a fenomen neurològic, és processada mitjançant xarxes neuronals en les quals intervenen àrees auditives, motores i aquelles relacionades amb aspectes emocionals i cognitius (Jauset, 2013, p. 161)

Higuera (2015) manifesta que el processament neurocognitiu de la música relaciona múltiples funcions neuropsicològiques i emocionals que fa que la música adquirisca gran importància en el desenvolupament cognitiu i en l'aprenentatge general dels subjectes. Així mateix, des del camp de la neuropsicologia cognitiva es destaca que les àrees cerebrals participants en aquests processos són els mateixos que s'activen quan es tracta de la percepció i producció del llenguatge (p. 40).

Davant l'escolta d'una experiència musical, són diferents els estímuls que ingressen i impacten en el nostre sistema nerviós central. La decodificació musical d'aquests estímuls es denomina “percepció musical”, la qual, en paraules de Koelsch (2005), citat en Quintero-Rincón, 2015, p. 27, implica

complejas funciones cerebrales que subyacen en la acústica, la memoria auditiva, el análisis de la escena auditiva y el procesamiento de la sintaxis y la semántica musical; además afecta potencialmente las emociones, influye en el sistema nervioso autónomo, el sistema hormonal e inmune y activa las (pre) representaciones motoras.

Koelsch, Fritz, Schulze, Alsop & Schalung (2005), citat per Higuera, 2015, p. 40,

van realitzar una recerca sobre l'estimulació cerebral davant diferents estímuls sonors. Es va indagar la funció neuroanatómica de la percepció musical amb una ressonància magnètica (fMRI). Els grups d'estudi van ser: xiquets i xiquetes de 10 anys amb diversos anys d'estudis musicals interpretatius (toquen algun instrument); adults sense cap entrenament en aquest sentit i el tercer grup estaria format per músics adults. Es van estudiar les respostes d'activació cerebral davant una successió de d'acords i seqüències sonores. Les conclusions destaquen que, en concordes inesperats, no hi ha diferències entre els grups. Les diferències s'estableixen quan hi ha un discurs musical o un significat o estructura en el procés musical. Si bé les parts activades són

les mateixes, en el cas dels músics es produeix major intensitat en l'activació quan hi ha un discurs coherent. Així estableixen quatre diferents xarxes corticals en el cervell: Una relacionada amb el processament de l'estructura musical; una altra amb el processament del significat musical; una tercera estaria relacionada amb la memòria musical i la quarta es relaciona amb els aspectes emotius del processament. Les diferències de resposta entre els participants músics i no músics estableix l'activitat superior dels músics en àrees relatives als processos músic-sintàctics.

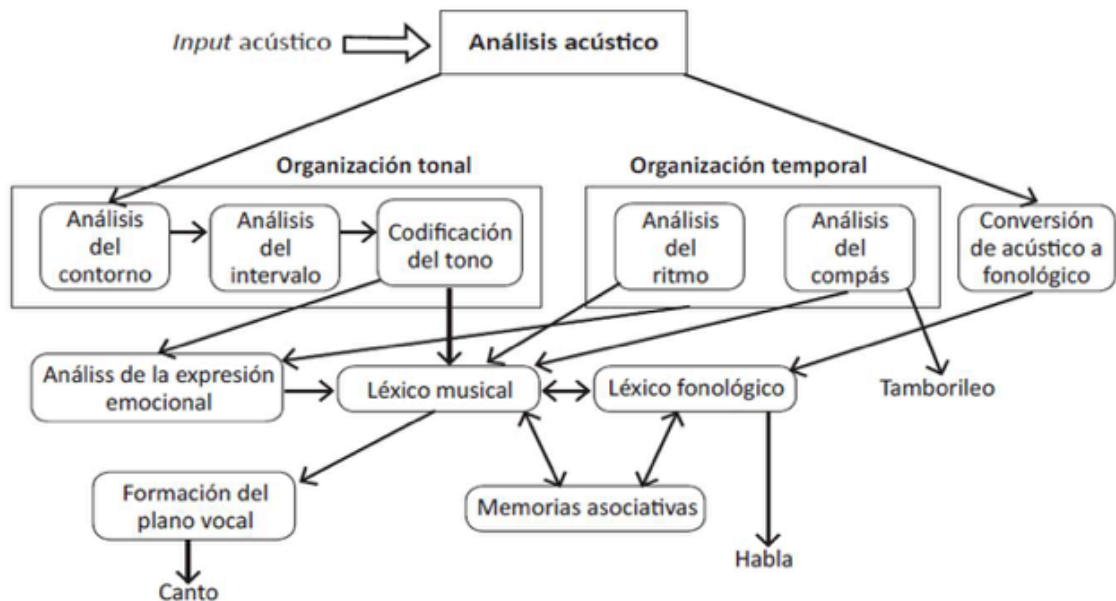
Peretz y Coltheart (2003) manifesten que la música, segons el model atribuïble a melodies monofòniques, és processada mitjançant un sistema modular i diferents àrees del cervell s'encarreguen de processar els seus diferents components.

Los resultados de los estudios manifiestan que existe un sistema de la información mental específico para el procesamiento de la música, el cual está formado por módulos más pequeños específicos para procesar sus distintos componentes. Por un lado, encontramos el sistema para el procesamiento de la melodía y por otro, el sistema para el procesamiento del componente temporal de la música (p. 314).

En aquest sentit, Soria-Urios et al., (2011), basant-se en Peretz (2003), exposen que davant l'escolta d'una cançó realitzem una anàlisi acústica a partir del com cadascun dels mòduls s'encarregarà d'uns components (p. 46):

- La lletra de la cançó serà analitzada pel sistema de processament del llenguatge.
- El component musical serà analitzat per dos subsistemes: organització temporal (analitzem el ritme i el compàs) i organització del to (l'anàlisi del contorn i els intervals ens porten a codificar el to).

Figura 12: Model de processament modular de la Música



Font: Peretz I, Coltheart M. The modularity of music processing. Nat Neurosci 2003; 6: 688-91.
 Recuperat de Soria-Urios et al., 2011, p. 46

Tal com hem expressat abans i ha quedat demostrat pels estudis de Tomografia per Emissió de Positrons (PET), el to, el timbre, el ritme, la melodia i la resposta emocional propiciada per la música tenen localitzacions cerebrals diferents.

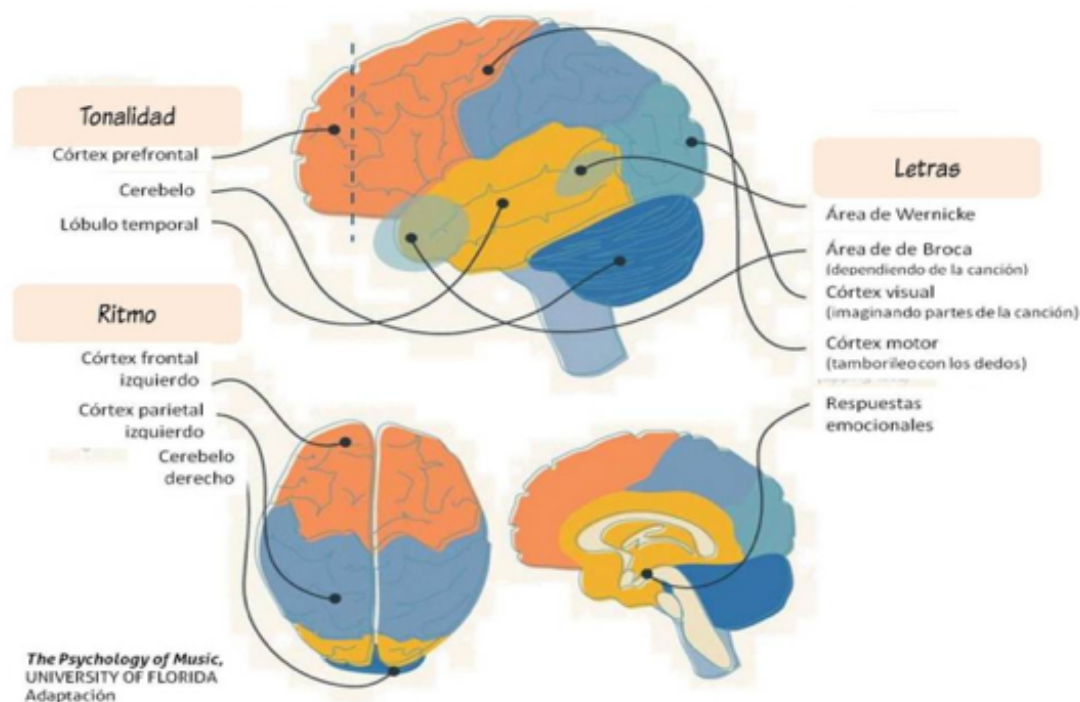
Segons Gómez (2007), el timbre es processa i percep fonamentalment en l'hemisferi dret, la melodia en tots dos hemisferis i el ritme i els elements seqüencials concerneixen a l'hemisferi esquerre (p. 41).

A més, aquests estudis demostren també que a partir d'un estímul musical s'activen determinades zones del cervell.

López Bernad (2015) estableix les següents relacions (p. 134):

- Mitjançant el ritme s'activa l'escorça frontal esquerra, l'escorça parietal esquerra i el cerebel dret.
- Mitjançant el to s'activa l'escorça prefrontal, el cerebel i el lòbul temporal.
- Per mitjà de la lletra s'activa l'àrea de Wernicke, l'àrea de Broca, l'escorça motora, l'escorça visual i les zones corresponents a les respostes emocionals.

Il·lustració 6: Parts del cervell afectades per la Música



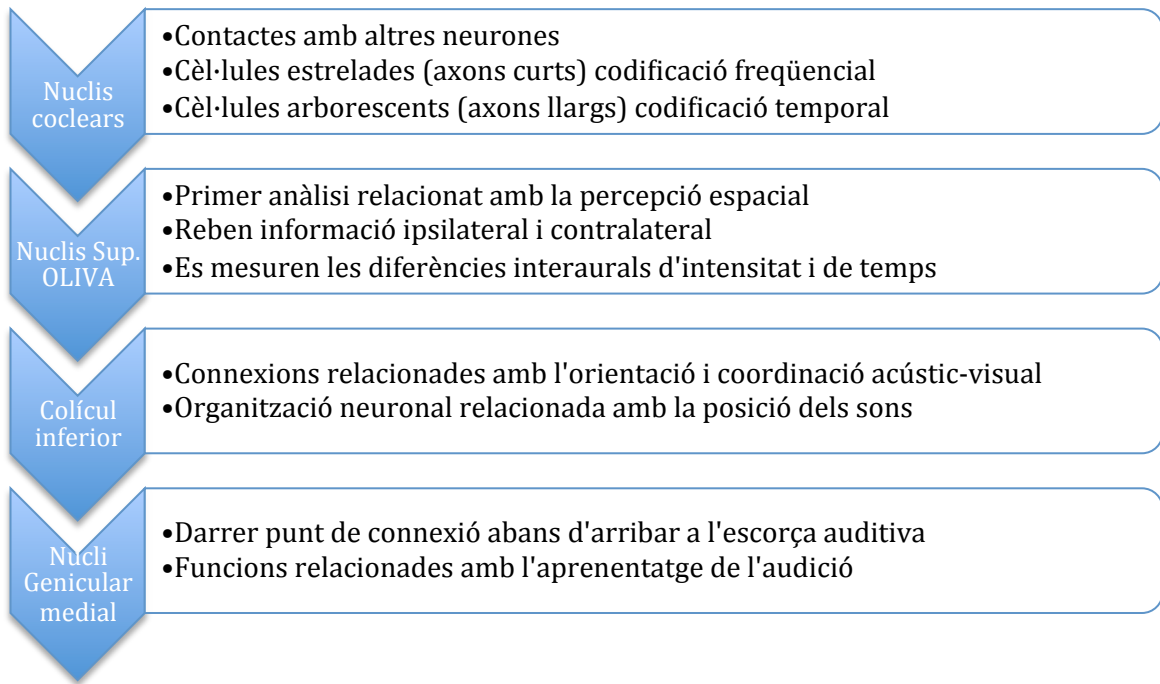
4.2 Processament auditiu de la música

Gustems i Garrido (2005), afirmen que l'audició és el mecanisme bàsic i fonamental de la conducta musical. El so és un fenomen produït per vibracions físiques, que posseeix uns paràmetres fonamentals (to, timbre i intensitat), i la seua discriminació requereix una complexíssima organització neuroanatòmica (p. 335).

Sel et al. (2013) descriuen el processament de la senyal acústica manifestant que,

La música entra per el oïdo hacia la cóclea, donde produce vibraciones en la membrana basilar, transformando las ondas musicales en actividad eléctrica. La actividad eléctrica se transmite hacia regiones talámicas y subtalámicas, como la formación reticular del tálamo, el complejo olivar superior y los colículos inferiores. En estas áreas se produce un primer procesamiento de la señal acústica, basado en el análisis del tono, el timbre y la intensidad musical, y se observan variaciones en la actividad eléctrica talámica asociadas a cambios en estos parámetros (p. 291).

Taula 31: Recorregut de la via auditiva



Font: Cerebro y Música, una pareja saludable (Jauset, 2013, p. 160). Traducció pròpia.

Kraus (2007), citat per Quintero-Rincón, 2015, p. 27, considera que el processament auditiu interactua íntimament amb altres sistemes neurals i es veu afectat per l'experiència, les influències ambientals i l'entrenament actiu.

4.3 L'emoció musical

L'emoció musical és una resposta que comença de forma gairebé immediata a la presentació del so. Està determinada per paràmetres musicals com el tempo, el mode i el nivell de consonància (Sel et al., 2013) i provoca l'activació de regions cerebrals, involucrades en la percepció musical, a més de l'activació de zones de l'escorça cerebral involucrada en l'extracció de significat musical.

Els investigadors Blood i Zatorre (2001), citats en Higuera, 2015, p. 40,

van demostrar la relació de la música i de les emocions i sensacions que aquesta produïa en l'oient per l'activació de les diferents parts cerebrals de l'individu. Per això van utilitzar la tècnica de la tomografia per emissió de positrons. Van observar les variacions d'estimulació en les determinades parts cerebrals depenent de si la música era plaent o perturbadora, consonant o dissonant. Concloïen exposant que, si bé la música no és imprescindible per a la supervivència de la humanitat, ha d'explorar-se la capacitat que té per al benefici de la societat a nivell psicològic i mental.

Blood (1999), citat per Higuera, 2015, p. 40, va determinar que l'emoció musical intensa està relacionada amb regions cerebrals que es consideren que participen en el procés de recompensa, motivació i excitació: el striatum ventral, l'amígdala, el cervell mitjà i regions del còrtex frontal.

La investigació duta a terme per Gagnon y Peretz (2000), citats per Díaz, 2010, p. 547, mostra que en usar estímuls musicals es troba un avantatge de l'hemisferi esquerre per a qualificacions agradables de melodies tonals i atonales, una activació de regions esquerres fronto-temporals durant emocions musicals positives (alegria o felicitat) i de l'hemisferi dret en la seua porció anterior quan es van reportar emocions musicals negatives (tristesa o por).

Blood y Zatorre (2001), citats per Díaz, 2010, p. 547, mostraren que

las emociones musicales intensas acompañadas de estremecimiento requieren de la actividad de estructuras del sistema límbico y paralímbico en integración con la información sensorial y cognitiva. Una integración de estructuras límbicas, perceptuales y cognitivas, fue encontrada también en sujetos sin entrenamiento musical al experimentar sentimientos agradables al escuchar pasivamente trozos de música novedosos para ellos.

El treball desenvolupat per Altenmuller et al., (2002) també mostra una activació bilateral fronto temporal amb predominància de l'hemisferi esquerre o dret segons la valència emocional (positiva o negativa) dels fragments musicals.

Gustems i Garrido (2005) manifesten que

s'ha comprovat que la percepció d'estímuls musicals plaents o displaents produeix canvis en algunes hormones responsables dels sistemes de neurotransmissió cerebrals. Així, l'audició d'estímuls musicals agradables produeix un increment de cortisol (hormona contra l'estrés), i els sons desagradables produeixen un increment en els nivells cerebrals de serotonina, una neurohormona que s'ha relacionat amb fenòmens com la depressió o l'agressivitat i fins i tot, s'ha pogut correlacionar el grau de desplaer amb l'increment dels seus nivells (p. 338)

Estudis posteriors com els de Koelsch et al. (2006), citat per Jauset, 2013, p. 184, van trobar que la música plaent incrementava l'activitat en l'estriat ventral (nucli accumbens) i ínsula anterior i, contràriament, quan la música era

desagradable, s'activava l'amígdala, l'hipocamp, el girus hipocampal, i els pols temporals, alhora que decreixia l'activitat en el nucli accumbens i ínsula anterior.

En definitiva, i en base als resultats dels estudis realitzats, es pot assegurar que el sistema límbic i més concretament, la ínsula, l'hipocamp i l'amígdala, entre d'altres, són estructures clau en la resposta emocional de la música (Jauset, 2013, p. 187).

4.4 Resposta emocional de la música

La música ens permet experimentar i vivenciar les emocions com la millor manera de comprendre-les i comprendre'ns (Poch, 1999).

Susanne Langer (1942), citada per Díaz, 2010, p. 544, afirma en la seua tesi que la música no només expressa i causa emocions sinó que és una formulació i representació d'emocions, estats d'ànim, tensions i resolucions mentals.

Buzzian i Herrera (2014) manifesten que les emocions influeixen en la música i viceversa (Juslin, 2011; Konečni, 2003; Lamont; Eerola, 2011; North; Hargreaves; Hargreaves, 2004; Sloboda; O'Neill; Ivaldi, 2001; Västfjäll *et al.*, 2012; Witvliet; Vrana, 2007) (p. 201).

Díaz (2010) manifesta que diversos filòsofs, des d'Arthur Schopenhauer (1788-1860), han suggerit repetidament que les emocions poden constituir el significat semàntic de la música i que d'alguna manera la música denota o fins i tot encarna a l'emoció humana (p.543).

La Música, a través dels seus elements naturals (melodia, ritme, harmonia, timbre i forma) ens facilita l'expressió de la pròpia personalitat fent servir l'evocació i expressió de les emocions com a canal de comunicació.

En el procés d'escolta, la música incideix en el cervell per a produir emocions, sentiments i estats emocionals. Els estímuls musicals evoquen emocions específiques que permeten avaluacions afectives, cognitives i fisiològiques en temps real. Això significa que existeix una estreta relació entre les emocions i el control de les mateixes, i la música (González, 2012, p.11).

La relació que s'estableix entre la música i les emocions ha estat un recurs objecte d'estudi els darrers anys. Segons Krumhansl, 1997, citat en Requena i Carnicer 2016, p.76, des de fa uns 20 anys existeixen estudis empírics que demostren que el nostre cos, quan escoltem una peça musical, emet respostes de tipus neurofisiològic semblants a les reaccions que es produeixen, moltes vegades, amb les emocions diàries.

Panksepp y Bernatzky (2002), citats per Díaz, 2010, p. 547, han revisat extensament les formes en les quals la música promou canvis emocionals i conductuals, incloent els seus efectes sobre la memòria, l'ànim, l'activitat cerebral i les respostes autonòmiques.

Buzzian i Herrera (2014, p. 201) citen altres treballs que tenen com objecte d'estudi la resposta emocional davant l'escolta d'obres o fragments de música clàssica (Lin; Chang; Zemon; Midlarsky, 2008; Lundqvist; Carlsson; Hilmersson; Juslin, 2009; Mohn; Argstatter; Wilker, 2011; Rickard, 2004; Sandstrom; Russo, 2013; Scherer; Zentner; Schacht, 2002; Zentner; Grandjean; Scherer, 2008).

La mayor parte de los estudios realizados ha empleado música clásica, especialmente Beethoven y Mozart, con tonalidades tanto mayores como menores, asociando las tonalidades menores a la tristeza y las tonalidades mayores a la alegría (Daynes, 2011; Gómez; Danuser, 2007; van der Zwaag; Westerink; van der Broek, 2011).

Unes músiques sintonitzen millor que altres amb la nostra forma de ser, com un arquetip personal (Gustems 2005, p.344).

Tal i com indiquen Van der Zwaag *et al.* (2011), citat per Buzzian i Herrera, 2014, p. 203,

“Las personas a menudo escuchan música influenciados por su estado de ánimo” (Van der Zwaag *et al.*, 2011: 251). Estos autores realizaron un estudio referente a cómo influyen las características de la música sobre las emociones. Para ello, trabajaron, entre otras, las características de tiempo y modo. Hallaron que un tiempo rápido aumenta la aceleración y tensión del oyente más que en la música con un tiempo lento”.

L'estudi de Buzzian i Herrera (2014) "Música y emociones en niños de 4 a 8 años" pretén determinar què tipus d'emocions desperta en els xiquets/es l'escolta de determinats gèneres musicals. Van participar 74 estudiants de l'Escola Municipal de Música i Dansa de la ciutat autònoma de Melilla (Espanya) amb edats de 4-8 anys. Es van mesurar quatre tipus de resposta emocional en els estudiants: Alegria, Tristesa, Por i Enuig. Per a això, es van oferir 12 melodies que podien pertànyer a un dels tres estils musicals següents: Música Clàssica, Música Popular i Música Folklòrica. Per a la selecció de les peces musicals es va comptar amb un judici d'experts i es va dotar a l'instrument de recollida d'informació de fiabilitat i validesa. Els resultats van posar de manifest una clara identificació de la resposta emocional d'alegria així com un criteri de valoració de les peces musicals escoltades en funció del criteri "m'agrada" o "no m'agrada".

La proposta de Martínez Zabaleta, U. (2014), a través del Treball Fi de Grau "Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la música en infantil" té l'objectiu de justificar l'ús de l'educació musical com a recurs per a potenciar el desenvolupament de la intel·ligència emocional en l'etapa d'educació Infantil. Amb aquesta finalitat, presenta una xicoteta proposta didàctica (sense temporalització) basada en un recull d'estratègies per a dur a terme amb l'alumnat d'infantil utilitzant la música com a recurs educatiu per al desenvolupament de la intel·ligència emocional. Com que aquesta proposta no ha estat avaluada no es disposa de resultats.

A més, la música ens mobilitza i ens dirigeix a determinats processos psicomotrius, que afecten directament al nostre món emocional. Així mateix, podem afirmar que l'expressió corporal ens facilita el treball en l'àmbit emocional conjuntament amb la música i el moviment.

Díaz (2010) exposa que al segle XVII Marc-Antoine Charpentier presenta una llista de 17 claus relacionades a estats d'ànim i sentiments particulars en el qual estableix (p. 543):

- Do major com a música «alegre i guerrera»,
- El mi bemol major com a «cruel i severa»,

- Sol major com “tranquil·lament alegre” i així successivament.

Posteriorment, Jauset (2013), basant-se en l'estudi de Gabrielsson i Lindström (2001), estableix una classificació al voltant de les característiques musicals de les cinc emocions bàsiques (p. 187).

Taula 32: Característiques musicals de les cinc emocions bàsiques

	ALEGRIA	TRISTESA	IRA	POR	TENDRESA
MODE	Major	Menor	Menor	Menor	Major
TEMPO	Ràpid Lent-variable	Lent	Ràpid Lent-variable	Ràpid	Lent
TONS	Aguts	Mig-greu	Aguts	Aguts	Mig-greus
VOLUM	Mig-Alt	Baix	Alt	Baix-variable	Mig-Baix
HARMONIA	Simple i consonant	Disonància	Disonància	Disonància	Consonant
INTERVALS	Amplis	Reduïts	Amplis	Reduïts	Reduïts
DINÀMICA	Ascendent Accelerant Staccato	Descendent Ritardando	Ascendent Staccato	Ascendent Staccato Variabilitat	Lligat

Font: Consultat en Jauset, 2013, p. 187, a partir de Gabrielsson i Lindström (2001)

Tal com expressa Gustems (2012), citat en Burgueño, 2015, p. 13, sembla existir un cert acord en l'ús emocional d'alguns paràmetres sonors al món audiovisual:

- El silenci sol ser signe de preparació d'una acció o de por;
- Els sons aguts en general resulten més alegres i divertits que els greus;
- La música amb tempo ràpid expressa més alegria que la lenta;
- Els sons llargs són tranquil·litzadors, i els canvis de tempo solen expressar una forta càrrega emotiva.

Sel et al., (2013), en el seu treball “Neuroarquitectura de l'emoció musical” exposen els treballs més rellevants a través dels quals es descriuen i organitzen els paràmetres determinants de la música positiva i negativa.

La mayoría de este tipo de estudios se basa en el registro de la actividad cerebral con técnicas de neuroimagen, como la resonancia magnética funcional, la electroencefalografía o la magnetoencefalografía, así como en el estudio de pacientes o individuos con formación musical previa (expertos), mientras se controlan los parámetros asociados a la emoción musical. Esta revisión ofrece una perspectiva general de los resultados encontrados hasta la fecha sobre la emoción musical y sus bases neuronales, y sirve como punto de referencia para trabajos futuros (p. 289).

Taula 33: Treballs més rellevants a través dels quals es descriuen i organitzen els paràmetres determinants de la música positiva i negativa.

	Parámetros musicales	Emoción musical positiva	Emoción musical negativa
Khaifa et al.	Tempo	Tempo rápido	Tempo lento
	Modo	Modo mayor	Modo menor
	Tono	Tono alto	Tono bajo
Trainor	Tono	Tono alto	Tono bajo
	Volumen	Volumen elevado	Volumen bajo
	Consonancia	Música consonante	Música disonante
Ball et al.	Consonancia	Consonante	Disonante
	Tempo	Tempo mayor	Tempo menor
	Ritmo	Variables constantes: ritmo, melodía y contorno musical	Variables constantes: ritmo, melodía y contorno musical
	Melodía		
	Contorno musical		
Khaifa et al.	Consonancia	Consonante	Disonante
Koelsch et al.	Consonancia	Consonante	Disonante
Peretz et al.	Tempo	Tempo rápido	Tempo lento
	Modo	Modo mayor	Modo menor
	Complejidad estructural	Estructura compleja	Estructura compleja

Menon y Levitin	Consonancia	Consonante	Disonante
	Tono	Variables constantes: tono, timbre, volumen	Variables constantes: tono, timbre, volumen
	Timbre		
	Volumen		
Gabrielsson y Lindstrom	Consonancia	Consonante	Disonante
Hevner	Tempo	Tempo ràpid	Tempo lent
	Modo	Mayor	Menor
	Menor influencia: Tono, armonía y ritmo	Armonía simple	Tono bajo
Gagnon y Peretz	Tempo	Tempo ràpid	Tempo lent
	Modo	Modo mayor	Modo menor
Kamenetsky	Tempo	Tempo ràpid	Tempo lent

Font: Neuroarquitectura de la emoció musical (Sel et al., 2013, p. 290)

Els resultats dels treballs exposats i descrits anteriorment reforcen la idea que la música és una eina molt eficaç per al desenvolupament emocional.

5. Psicologia de la música

Justus i Barucha (2002), citat en Gertrudix, 2011, p. 34, afirmen que la psicologia de la música és una disciplina situada entre els camps de la música i la psicologia que s'inicia a principis del Segle XX i que s'ocupa de determinar els mecanismes mentals que fan possible l'apreciació musical

Pel que fa a l'**atenció**, la psicologia cognitiva assenyala que ha de ser entesa almenys en tres dimensions o classes: selectiva, dividida i sostinguda. La música és una constant crida d'atenció i desenvolupa almenys dos d'aquests tipus d'atenció.

D'una banda, l'atenció sostinguda, és fonamental en les activitats escolars. Aquesta és entesa com el temps que una persona és capaç de concentrar-se en un estímul ximple o en una representació abans que comence a cometre

errors. La música ajuda a desenvolupar aquesta capacitat per immediatesa, persistència i per la constant varietat de l'estímul musical.

Les aportacions realitzades per les diferents teories psicològiques han contribuït a demostrar que són molts els aspectes que mitjançant la música és transmeten al xiquet/a.

Reyes (2011) considera, des dels ideals de la psicologia cognitiva, que la intel·ligència és modificable i plural i la música té influència en ella a través dels procés d'ensenyament-aprenentatge (p.15).

Segons Palmer (2003), citat en Gertrudix, 2011, p. 35, l'estudi de la Psicologia de la Música inclou:

- La percepció de les propietats dels sons
- La comprensió dels fenòmens lligats a l'altura, la tonalitat i al ritme
- El desenvolupament de les capacitats musicals
- L'execució de les habilitats musicals en la interpretació
- Les relacions entre la música i el llenguatge

5.1 Aportacions de la música al desenvolupament integral

La música incideix directament en les facultats humanes. En aquest sentit, Riccardi (2005) manifesta que

L'activitat musical és una experiència individual i col·lectiva que involucra en la seua fer cos, ment i esperit. La conducta musical, en el seu doble vessant expressiva i receptiva, involucra una sèrie d'habilitats senso-perceptives, visuals, auditives, motores, emocionals i cognitives: habilitats i destreses específicament musicals (audició, interpretació instrumental i vocal, improvisació, creació i moviment) que permeten el desenvolupament d'habilitats i destreses no-musicals... (p. 131). Traducció pròpia.

És a dir, queda demostrada l'eficàcia de la pràctica musical per aconseguir el desenvolupament integral de l'alumnat (Willems, 1984).

Hargreaves i North (1999, p. 71), citats en Carbajo, 2009, p. 22, afirmen que les funcions psicològiques de la música pertanyen a tres dominis: cognitiu, emocional i social.

En aquest sentit, Willems (1981) indica que existeix un paral·lelisme entre els elements estructurals de la música; el ritme, la melodia i l'harmonia i els aspectes de la vida d'una persona. Així, relaciona la dimensió fisiològica amb el ritme, la dimensió emocional amb la melodia i la dimensió intel·lectual i de relació amb l'harmonia.

Campbell, 2000; Despíns, 1986; Goleman, 1996; Longueira i López, 2004; Poch, 1999; Shapiro, 1997, citats per Touriñan i Longueira, 2010, p. 166, destaquen les següents capacitats desenvolupades pels alumnes amb caràcter general, des de l'experiència artístic-musical, les quals queden agrupades en tres àmbits: cognitiu, psicomotriu i socioafectiu.

Taula 34: Capacitats desenvolupades pels alumnes des de l'experiència musical

Àmbit cognitiu	Àmbit psicomotriu	Àmbit socioafectiu
Potenciació del raonament inductiu/analògic	Millora del control dels moviments en general, i especialment en el desenvolupament de la psicomotricitat fina.	Millora la confiança en un mateix (autoconcepte)
Millora del llenguatge oral i escrit	Facilita l'equilibri i el control del cos	Afavoreix l'assumpció de responsabilitat
Desenvolupament de la memòria i les representacions mentals	Ajuda al control de la respiració	Exigeix un alt grau de compromís
Millora de l'atenció sostinguda	Potencia l'assumpció de mecanismes de relaxació	Estimula la perseverància
Afavoreix l'aprenentatge de segones llengües		Desenvolupa una por relativa al fracàs
Influència en el pensament matemàtic		Facilita un major grau de tolerància en les relacions interpersonals
		Entrena el control de les emocions i l'expressió dels sentiments
		Augmenta la capacitat de resolució de problemes per a un mateix
		Fomenta les activitats cooperatives
		Educa en la no competitivitat

		Desenvolupa el criteri personal
		Posa en pràctica la comunicació i l'empatia: aprendre a escoltar els demés des d'un punt de vista que permeti situar-se en el lloc de l'altre.
		Desenvolupa progressivament pautes d'organització i autogestió dels recursos i automotivació
		Exigeix valorar les compensacions de l'esforç i el treball
		Desenvolupa la sensibilitat i el sentiment.

Font: Adaptat de Touriñan i Longueira, 2010, p. 166

5.1.1 Efectes de la música en el desenvolupament cognitiu (harmonia)

L'activitat musical, tal i com demostren els estudis que exposem seguidament, és una eina que té efectes profunds i duraders sobre la manera d'organitzar el processament general de la informació en l'ésser humà (Altenmüller i Grün, 1998, p. 51)

Els treballs desenvolupats per Spychiger, 1994; Graziano et al., 1999; Fujioka et al., 2006, citats per Jauset, 2013, p. 193, suggereixen que els canvis bioquímics i l'estimulació de noves connexions neuronals provocats per la pràctica musical milloren l'aprenentatge, l'eficàcia i el rendiment en molts dels dominis cognitius.

L'entrenament musical estimula connexions neuronals específiques situades al centre de raonament abstracte del cervell el que fa als individus més intel·ligents; afecta les xarxes oscil·latòries en el cervell associades amb les funcions directives (Trainor, 2009 i Travis, 2011, citats per Quintero-Rincón, 2015, p. 27); i tant en xiquets/es com en adults/es, es correlaciona amb una activació major en el operculum frontal i en el gir temporal cerebrals (Koelsch et al., 2005, citat per Escribano, 2013, p.32).

L'entrenament musical produeix modificacions a llarg termini en el sistema de circuit neuronal, en regions principalment no relacionades amb la música (Rauscher, 1993; Rauscher et al., 1997), citat en Escribano, 2013, p. 30.

S'ha comprovat que una estimulació musical adequada contribueix a la connexió interneuronal afavorint el desenvolupament de les habilitats del llenguatge verbal, habilitats espacials i el càlcul.

Per tot això, Hernández (2012), citat en Higuera, 2015, p. 40, sosté que l'entrenament musical millora la percepció acústica, la qual cosa repercuteix en la millora dels processos de comprensió del llenguatge.

Kraus (2010); Zendel (2014), citats per Quintero-Rincón, 2015, p. 27, consideren que la música també té un efecte molt real en determinar mecanismes de transferència d'habilitats com la percepció de la lectura i escoltar amb soroll.

A més, mitjançant l'ús de la cançó com a recurs metodològic es fomenta l'adquisició de vocabulari, l'expressió d'emocions i sentiments, l'entonació, l'articulació i la vocalització.

5.1.2 Efectes de la música en el desenvolupament psicomotriu (ritme)

Segons la teoria d'aprenentatge neurològic de Ytuarte i Uribiola (2002), citat per Escribano, 2013, p. 53, la música a més de facilitar l'aprenentatge per via auditiva, facilita també l'aprenentatge per via kinestèsica.

La música desenvolupa el sentit de l'ordre i de l'anàlisi. En educació, l'ordre està relacionat amb el ritme. A través del cos com element mediador i el joc com a estratègia metodològica, es treballa l'expressió corporal, la dansa i l'orientació espai-temporal.

Gertrudix Barrio (2011) considera que

la conexión de movimiento y música, permite trabajar con el niño hacia una educación corporal que le amplifica hacia un conocimiento mejor de su propio cuerpo, control, sensaciones, lateralización, actitud desde la importancia del tono muscular equilibrado y la postura económica de acción; la educación de la respiración y la educación de la relajación (p. 32)

Amb la música es treballa el moviment del cos, les nocions espai-temporals, l'orientació, l'expressió corporal,... integrada en el joc.

La pràctica musical, a través de metodologies com la rítmica Dalcroze permet desenvolupar la motricitat global, parcial i fina (Díaz i Giráldez, 2007, p. 24)

A més, segons Comas (2012), la interpretació i el moviment ens fan viure la creativitat, la participació i la connexió tot jugant i gaudint (p.23).

5.1.3 Efectes de la música en el desenvolupament emocional i social (melodia)

Si contemplem la Psicologia de la Música des del marc conceptual de les emocions, estem dient que considerem a la persona íntegrament, d'una manera holística.

L'activitat musical és una experiència globalitzadora i interdisciplinària que segons Lacárcel (2003),

ja siga mitjançant el comportament d'interpretació, d'escolta o de composició, afecta de tal forma el nivell psicofisiològic i emocional de la persona que ens ajuda en el nostre desenvolupament psíquic i emocional, proporcionant-nos l'equilibri necessari per aconseguir un nivell adequat de benestar i felicitat (p.223).

A través de la música les persones poden accedir a sistemes inconscients del cervell i del cos i expressar-los (Campbell, 1997, p. 193, citat en Yoon, 2000).

Els/les alumnes expressen el seu estat d'ànim, incrementen la seua autoestima, resolen dificultats d'aprenentatge, milloren l'autoconfiança, els permet alliberar tensions i mantenir l'autocontrol i milloren la seua salut en general.

Marchesi (2005); Perrenaud (2007); Touriñan (2007), citat per Touriñan i Longueira, 2010, p. 158, afirmen que "la música, com a àmbit general d'educació, proporciona una rica àrea d'intervenció per abordar el desenvolupament de competències socials" (traducció pròpia).

Segons Balsera i Gallego (2010), la música és un agent socialitzant que contribueix a la integració grupal creant llaços afectius, facilita la cooperació, el treball en equip i la socialització, i permet que s'adquirisquen habilitats

interpersonals mitjançant el cant, la pràctica instrumental i l'expressió corporal en grup (p. 54).

L'estudi d'Azorín (2012) "Educar en valores a través de la música en una escuela para todos" està basat en una proposta didàctica d'educació en valors en l'aula de música. Tracta d'observar si a través d'una programació basada en el valor de la solidaritat s'adquireix per part de l'alumnat canvis conductuals derivats de la mateixa. S'ha portat a la praxi escolar amb tercer cicle d'educació primària (concretament 6è curs) en un centre de la Regió de Múrcia, amb una durada de 7 sessions. S'ha utilitzat un disseny metodològic quasi-experimental de grup únic. Després de l'anàlisi dels qüestionaris (inicial d'idees prèvies i final d'avaluació) dissenyats ad hoc i de la pròpia experiència educativa, els resultats mostren el gran acolliment dels discentes a les activitats proposades, que han participat de forma activa i motivada en tot moment. En conclusió, s'ha constatat a curt termini un canvi en la conducta de l'alumnat i la seua aproximació al concepte-idea del valor solidaritat.

5.2 Efectes de la música i les emocions en l'optimització de l'aprenentatge i millora del rendiment escolar

L'aprenentatge és un canvi relativament permanent en les associacions o representacions mentals com a resultat de la experiència (Ormrod, 2005, p. 5).

Bermell (2004) manifesta que la neuropsicologia demostra que l'acció del coneixement en l'activitat del cervell, avança amb l'anàlisi dels mecanismes que formen la base de l'aprenentatge, on l'atenció i la memòria, constitueixen la base fonamental de l'aprenentatge i l'activitat cognitiva, i que el coneixement és modulats per l'activitat emocional la qual associem a la melodia

Segons Villarroel (2005), citat per Albornoz, 2008, p. 68, recents enfocaments consideren que l'emoció és un mitjà essencial per promoure l'aprenentatge doncs influeix en el desenvolupament de l'afectivitat i ajuda a entendre el procés mateix d'aprendre.

Tal com expressa Albornoz (2008), el fet de no identificar i processar les emocions interfereix en l'atenció, percepció, concentració i memòria, processos cognitius que intervenen en l'aprenentatge, ja que no és possible retindre la

informació acadèmica donada la intensitat i espai de temps que ocupen aquests pensaments emocionals (p. 68).

La música i les emocions són eines indispensables per a optimitzar el procés d'aprenentatge perquè ajuden a desenvolupar sentits i accions bàsiques com són: percebre, sentir, fer, reflexionar i crear (Plana, 2014).

A través de la música es poden descriure situacions, expressar sensacions, evocar emocions i sentiments que intervenen en la formació de la personalitat de l'ésser humà.

Albornoz (1998), citat per Albornoz, 2008, p. 69 manifesta que

la música facilita la identificación de pensamientos emocionales con respecto a quienes somos, lo que acorde con Freire (1998) podría permitir que el alumnado asuma el estudio como un *deleite*. El estudio no siempre es tarea fácil e incita pensamientos emocionales de derrota, confusión, apatía por lo que se requiere desarrollar una actitud personal sobre el propio proceso de aprender que permita generar significado. La generación de significado a través de la música abre una posibilidad hacia la comprensión y el cambio de actitud entorno al aprendizaje

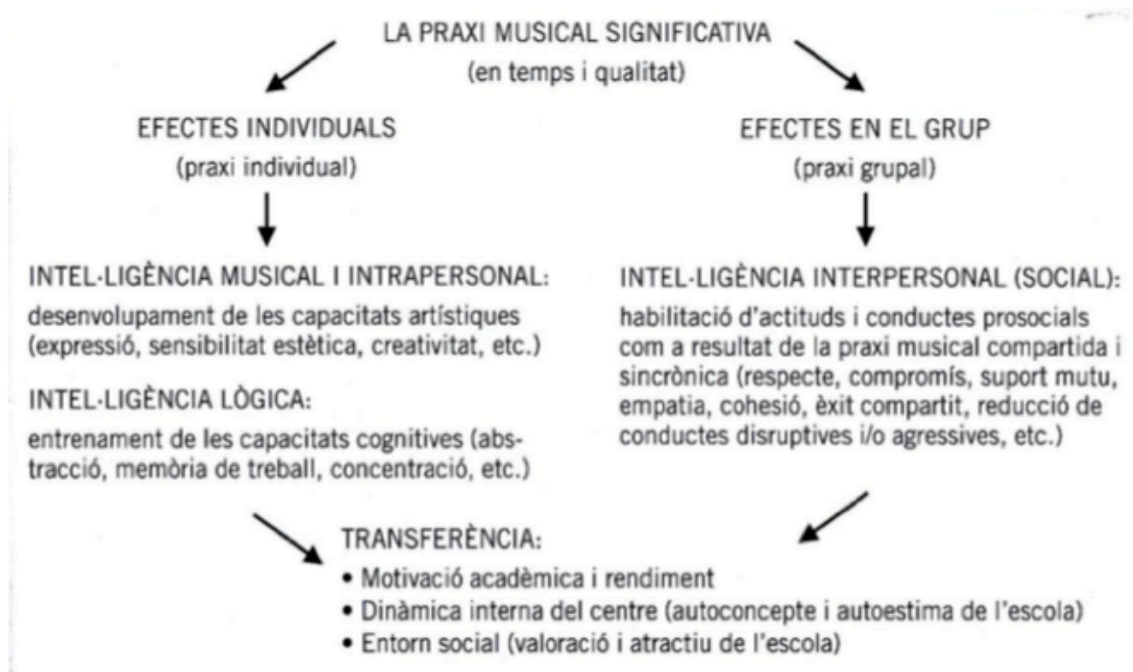
La música precipita el procés cognitiu, [...], mentre promou la identificació i expressió d'emocions i amb això el descobriment del ser fent assequible la identificació de dificultats o virtuts associades a emocions que afecten a l'aprenentatge (Albornoz, 2008, p. 69).

La relació que s'estableix entre música i emoció possibilita la creació d'un espai d'aprenentatge que permet millorar les habilitats socials i assolir una autonomia psicològica i emocional que contribuïska al desenvolupament integral de la personalitat del nostre alumnat.

A l'escola comprovem contínuament que la música és una eina molt eficaç per a l'aprenentatge donada la seua capacitat d'evocar emocions, expressar sentiments i motivar a l'alumnat. Quan un grup de xiquets/es comparteixen una activitat musical, creuen les mirades, ho passen bé, gaudeixen compartint amb els companys/es; la música compleix amb una funció social i emocional evident.

L'avantatge que aporta la música, el seu valor afegit és que abasta equilibradament els dos àmbits que conflueixen en la potenciació de transferència del rendiment: cognició i socialització/motivació (Zaragozà, 2013, p. 13)

Figura 13: La Praxi Musical Significativa



Font: Zaragozà, 2013, p. 13

Tal com expressa Plana (2014), veiem en el quadre anterior, com la praxi musical col·lectiva abasta l'àmbit de la motivació i la socialització.

En aquest sentit, Zaragozà (2013) assenyala que

“fer música junts fa emergir de forma automàtica els valors de la cooperació, els del procés i l'èxit compartit, en què tothom contribueix, amb el seu esforç, al resultat final. Fer música en grup és sinònim de gaudi, gratificació, extraversió, complicitat... perquè la música, per damunt de tot, és per gaudir-la. La música ens fa feliços.” (p. 13)

La música i les emocions són les línies d'actuació que guien el disseny, aplicació i avaluació del Programa d'Educació Emocional a través de la Música (PEEM). L'objecte final d'aquest treball és fer ús de la música com a vehicle per

a desenvolupar les competències emocionals dels nostres alumnes, optimitzar l'aprenentatge i millorar la tasca docent.

6. Intel·ligència musical

Piaget, citat en Rodríguez, 2009, p. 4, considera que la intel·ligència musical anirà desenvolupant-se a mesura que l'individu es familiaritza amb la música. Les experiències musicals, des dels seus inicis a les escoles infantils, han d'aprofitar el desenvolupament natural del xiquet/a i d'aquesta manera el creixement musical passarà de la percepció a la imitació i improvisació.

Cruces (2009), citat en López Bernad (2015), considera que el desenvolupament de la intel·ligència musical com a contingut transversal a l'escola comporta el desenvolupament de competències intel·lectuals bàsiques tals com (p.140):

- Distingir diferents melodies o tons. A través de la discriminació auditiva, depenent de la freqüència i l'agrupació dels sons emesos.
- Identificar els sons encara que siga amb mètriques complexes.
- Discriminar el timbre o so de veus i/o instruments.
- Expressar emocions i sentiments mitjançant el llenguatge musical.

Hargreaves i Galton (2003) suggereixen un model d'etapes per al desenvolupament de la intel·ligència musical prenent com a referència diferents estudis i treballs de recerca.

En el seu model es descriu el desenvolupament de les següents competències musicals: el cant, la representació gràfica, la percepció melòdica i la composició de la música.

Un punt important que aporta aquest model és la perspectiva de la influència soci-cultural en el desenvolupament musical.

Hargreaves (2003) manifesta que

es necesario que al describir la competencia musical en términos de desarrollos psicológicos individuales, los contextos sociales y culturales sean identificados primero. El modelo de etapas reconoce cinco fases de desarrollo: la sensoriomotora, la figurativa, la esquemática, la de sistemas de reglas y la profesional (p. 154-155)

Taula 35: Etapes del desenvolupament de la Intel·ligència Musical

FASE	EDAD	TIPO DE CANTO	REPRESENTACIÓN GRÁFICA	PERCEPCIÓN MELÓDICA	COMPOSICIÓN
SENSORIOMOTORA	0-2	Baluceo, Danza Rítmica.	Garabateo "equivalentes de acción".	Reconoce contornos melódicos.	Sensorial, manipuladora.
FIGURATIVA	2-5	Canciones con esquemas fijos.	Figurativo: sola dimensión.	Características globales: el tono y contorno.	La asimilación de la cultura musical.
ESQUEMÁTICA	5-8	Primeros proyectos de canciones.	Figurativo-métricas: múltiple dimensiones.	Conservación de las propiedades melódicas.	Convenciones 'vernaculares'.
SISTEMA DE REGLAS	8-15	Intervalos, escalas.	Formal métrica,	Reconocimiento analítico de intervalos, estabilidad de la tonalidad.	Convenciones 'idiomáticas'.
PROFESIONAL	15+				Estrategias enactivas y reflexivas.

Font: Hargreaves, 2003, p. 154

Són considerables els estudis que incideixen en els beneficis de la música en el desenvolupament dels xiquets/es i la necessitat d'incentivar la intel·ligència musical als centres educatius. (López Bernad, 2015, p. 139)

Navarro (2008), citat en López Bernad, 2015, p.142, ha realitzat una comparativa que relaciona les aportacions de les etapes del desenvolupament cognitiu (EDC) de Piaget i les etapes de la intel·ligència musical (EIM) proposades per Moog. Aquesta comparativa ha estat de gran ajuda per tal de dissenyar el Programa d'Educació Emocional a través de la Música per a l'alumnat de 4t d'educació Primària ja que aporta dades molt interessants sobre les diferents habilitats cognitives que conformen el pensament musical segons l'edat.

Taula 36: Comparativa entre les etapes de desenvolupament cognitiu de Piaget i les etapes de la Intel·ligència Musical de Moog.

	EDC	EIM					
Edad		Canto espontáneo	Imitación de canciones	Desarrollo Rítmico	Desarrollo Melódico	Desarrollo tonal	
0	Sensorial	Predominio de intervalos descendentes. Canciones breves con repeticiones de palabras de un único tono y valor rítmico	Repetición de algunos fragmentos de la letra, patrones rítmico-tonales	Balaceo y los movimientos ondulares, apareciendo signos tempranos de coordinación	Se desarrolla a medida que se enriquece la experiencia musical del niño. Se perciben y recuerdan con más precisión las melodías que integran su bagaje cultural, debido que entre las reacciones provocadas por la percepción melódica destacan las afectivo emocionales		
1		Canciones más largas y organizadas. Intervalos reducidos (de segunda y tercera)		Actividades rítmicas de imitación y creación			
2		Pre-operacional	Canciones Potpurris, procedente de canciones conocidas en las que alteran palabras y ritmo	Repetición de canciones completas			Desarrollo del juego imaginativo, (el niño prefiere sentirse y escuchar que moverse)
3							
4							
5	Reproducen con precisión canciones infantiles		Desarrollo de la sincronización de sus movimientos con la música.	Se detectan cambios de tonalidad pero no el intervalo			
6	Toma conciencia de la naturaleza del intervalo y de la duración del sonido		Afición por estructuras rítmicas y regulares. Capacidad de sincronizar extremidades inferiores y superiores. Dificultad de mantener el pulso.	Escasa comprensión del lugar que ocupan las cadencias en las estructuras tonales			
7	Operaciones concretas	Surge la preocupación por la precisión	Edad de oro de la voz. Pueden cantar canciones a 4 voces.	La coordinación puede ser perfecta	Discriminación de diferencias en 1/2 tono	Detectan cambios de tonalidad en melodías familiares	
8				Desarrollo de capacidades motrices y de la expresión corporal. Han desarrollado la simbolización y la abstracción del ritmo necesaria para comprender la métrica musical, la escritura rítmica o los cambios de compás	Discriminación de alturas	Cambios del modo mayor al menor reconociendo la diferencia entre tónica y dominante, y captando la función de la cadencia perfecta	
9				Perciben estructuras rítmica-melódico-armónica			Desarrollo de la capacidad poli-rítmica
10				Extensión de 16°. Pueden cantar canciones a 3 voces			
11	Operaciones Formales						

Font: Recuperat de López Bernad, 2015, p.142

7. L'Educació Musical

María Montessori (1870-1952) considera l'educació musical com a punt de partida per a la formació de l'intel·lecte. En altres paraules, una educació cognitiva veritable no és possible sense entrenament musical.

Mursell i Glenn (2002), citat per Carbajo, 2009, p. 42, aplicant les teories educatives de Dewey, justifiquen la importància de l'educació musical, com a mitjà per aconseguir una vida més plena, com a disciplina, com a poderós mitjà d'enfortir els llaços democràtics, però, sobretot, com a reconstrucció de l'experiència a través de l'apreciació musical.

D'acord amb Maideu (1983); Alsina (2004), citat per Plana, 2014, p. 26,

“no podemos imaginar un proceso educativo correcto sin música. Al margen de que la educación musical pueda resultar útil para la adquisición de otras habilidades o destrezas ajenas a la misma música, debemos considerar que es integradora de las facultades humanas, ya que, desde la simple vivencia sensorial hasta las experiencias musicales más profundas, potencia el desarrollo corporal y estimula facultades como la inteligencia, la memoria, la voluntad o la comunicación desde el ámbito más íntimo, personal y comprometido.”

Al llarg del segle XX, l'educació ha trobat el seu espai a les escoles, indrets on les experiències de socialització i humanització agermanen tots els xiquets (Fontelles, 2016).

La normativa del Parlament Europeu (1987) dicta que l'Educació Musical és un dret del ciutadà europeu i espera dels governs un increment en la formació musical a les escoles.

Alsina (2004) afirma que “l'educació musical forma part de cadascun dels pilars de l'educació del futur i que l'Informe Delors (1996) va concretar com: aprendre a ser, aprendre a conèixer, aprendre a fer i aprendre a conviure o a viure junts”.

Segons Touriñan y Longueira (2010)

La educación musical es ámbito de educación general porque forma parte del currículo de la educación general, se considera necesaria para el desarrollo integral del individuo y se contempla en esos términos en los planes de estudios de educación primaria y secundaria obligatoria como ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado desde la formación general de cada educando y no sólo como ámbito de

especialización o profesionalización (p.154).

Considerem l'Educació Musical com un procés mitjançant el qual es sensibilitza el xiquet/a des de diferents punts de vista amb el propòsit d'afavorir la percepció i l'expressió musical de l'alumnat i de possibilitar l'apropiació de continguts imprescindibles per a la seua formació cultural i general.

La música s'incorpora al sistema educatiu a partir de la "Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa", LGE - Ley 14/1970.

La concepció d'educació artística (que inclou l'educació musical) com a part de l'educació global dels xiquets/és prové de la LOGSE (Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu, 1990) i de la seua adaptació a la Comunitat Valenciana en el Decret 20/92 de 17 de febrer. Des d'aleshores la música figura com una assignatura més en el currículum de primària i les universitats ofereixen l'especialitat de Mestre en Educació Musical.

Més tard va ser actualitzada en la LOE (Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació) i a nivell autonòmic, en el Decret 111/2007 de 20 de juliol del Consell Valencià pel que s'estableix el currículum de l'educació primària en la Comunitat Valenciana.

I actualment, la LOMCE, 8/2013 de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa planteja una educació artística integradora de diverses manifestacions que vénen agrupades en dos subàrees: Plàstica i Música.

Amb la implantació de la LOMCE la música perd el caràcter obligatori de l'assignatura per a passar a ser considerada una assignatura optativa.

El Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, deixa una clara manifestació del potencial educatiu de la música en l'escola reforçant la idea que a través de la intervenció planificada de l'especialista de música s'està educant per a la música alhora que d'una forma global eduquem a través d'aquesta.

L'objectiu de l'educació musical és desenvolupar la musicalitat de l'alumnat, és a dir, estimular el desenvolupament de les capacitats naturals dels xiquets/es

per a viure la música, fomentar l'accès a la vida musical amb una oïda educada i participar activament en ella, mitjançant la pràctica coral, instrumental i la dansa.

Per assolir aquest objectiu s'aborda l'educació musical des de dos perspectives:

Així, l'educació vocal, rítmica i del moviment, la manipulació sonora, l'educació auditiva i la iniciació al llenguatge musical, tractades d'una manera funcional i lúdica, sensibilitzen positivament el xiquet/a per a la música i preparen l'aprenentatge de la gramàtica musical. Ens referim a una educació a través de la música, "per la música".

Pel que fa a la segona perspectiva, "l'educació per a la música", aquesta fa referència a l'adquisició, per part de l'alumne, dels elements pròpiament musicals, contribuint que aquestes aptituds musicals afavorisquen la capacitat d'escoltar la música, d'entendre-la, de valorar-la i de practicar-la, almenys en les seues estructures mentals. O el que és el mateix educar per a la música.

Aquestes dos vessants de l'educació musical han de treballar-se en tot moment unides i açò s'aconseguirà a través dels processos funcionals d'adquisició dels elements del llenguatge musical són: la percepció, la representació i l'expressió. Aquests processos donen lloc als actuals eixos d'organització de l'àrea d'artística: percepció i expressió els quals ens proporcionen els blocs de continguts referits a l'àrea de Música.

El primer eix, la percepció, s'entén com l'atenció selectiva a un estímul. Fa referència a tots aquells aspectes relacionats amb el desenvolupament de les capacitats de reconeixement sensorial, auditiu, corporal que contribuiran a gaudir conscientment de diferents manifestacions artístiques, entre elles les musicals.

Dins de l'eix de la percepció trobarem el bloc 1 "escolta":

Per ser el propi d'educació musical, cal reflectir que els continguts que l'integren se centren en desenvolupar capacitats de discriminació auditiva i audició comprensiva. Dins d'aquest bloc poden ubicar-se totes les activitats

d'escolta activa que implicaran la sensibilització al món sonor que els rodeja, habituant els xiquets i xiquetes a la seua correcta valoració, a percebre i jugar amb els sons, amb els seus paràmetres i variacions i també a crear una actitud activa de selecció de sons dolents o molestos. Així, doncs, l'alumne ha de ser capaç de reconèixer i valorar qualitats dels sons (altura, durada, intensitat, timbre), però, a més, i com a continuïtat i progressió en aquest aspecte, els d'una producció sonora de gran valor cultural: la música. Ha d'iniciar-se en la percepció específica d'aquesta, percebent el so musical i la seua organització en situacions d'audició i progressant en la capacitat de representació interioritzada de la mateixa, sent capaç d'evocar el seu record quan ho desitge.

El segon eix, l'expressió, està referit a la interpretació musical a través del desenvolupament d'habilitats tècniques i capacitats vinculades a la interpretació vocal i instrumental i l'expressió corporal i dansa.

L'expressió d'idees i sentiments es produirà des del foment de l'ús de diferents codis, llenguatges i tècniques artístiques. Per a expressar necessitem passar per la representació d'allò percebut a tres nivells: representació mental, gestual i gràfica.

Dins de l'eix de l'expressió, relacionat amb la música, trobarem el bloc 2 que rep el nom de "interpretació musical" i el bloc 3 "la música, el moviment i la dansa".

És en aquest eix on hem de desenvolupar tots els procediments que faciliten l'expressió musical dels xiquets/es a través de tres elements mediadors: la veu o el cant, els instruments i el moviment.

L'expressió musical parteix de l'activitat espontània del nen i del coneixement que té dels elements musicals per arribar, per mitjà del descobriment, a un coneixement i domini progressiu dels mateixos que li permeti realitzar experiències personals i gratificants, és a dir: llenguatge com a desenvolupament de la capacitat d'expressió musical, improvisació, interpretació, creació.

No hem d'oblidar que la Música és una assignatura d'aprenentatge en espiral, per la qual cosa hem de treballar l'expressió a través de: cançons, danses,

instrumentacions, contes musicals, creació de cançons. Cada vegada amb major grau de dificultat.

La veu és l'instrument bàsic, i les cançons és l'element fonamental del comportament, la pràctica instrumental afavoreix destreses motores i desenvolupa actituds socials, i en el moviment rítmic-dansa s'integra l'expressió corporal amb els moviments musicals.

La creació de cançons és de gran importància en el desenvolupament del xiquet/a ja que el condueix cap a la tolerància i acceptació de tot el que fan els altres.

A més, el repertori de jocs, danses i cançons portarà a l'alumnat a un major coneixement cultural, i podrà despertar el seu interès, no només en el camp de la música, sinó que aquest interès podrà ser extensible a altres matèries que conformen el seu aprenentatge.

Amb la música s'educa la veu, l'oïda, el ritme, el gust estètic, la imaginació, l'expressió i la representació. S'aprèn el llenguatge. S'aprèn a estimar les tradicions i a valorar tot allò que no és material. S'adquireix capacitat d'atenció i memòria. Sentit de grup, de disciplina i responsabilitat i també esperit crític i gust estètic.

En definitiva, partint d'una metodologia globalitzadora i interdisciplinària, la música es presenta com un recurs molt eficaç per al desenvolupament integral de la personalitat del nostre alumnat, procés que es pretén aconseguir durant l'etapa d'educació primària.

7.1 Contribució de la Música al desenvolupament de les CCL

Les activitats musicals desenvolupen recursos cognitius o elements que quan s'interrelacionen i es mobilitzen poden ajudar a desenvolupar una competència pròpiament dita (Parcerisa, 2007).

Pel que fa a la competència en “**Comunicació lingüística**”, la música pot contribuir tant a la comunicació oral com a la comprensió lectora a través de l'adquisició i l'ús d'un vocabulari musical específic. També es col·laborarà a través del treball amb cançons i altres obres musicals proveïdes de textos, tant

al produir missatges en què s'integren el llenguatge verbal amb el llenguatge musical com a l'aplicar les destreses bàsiques que permeten escoltar, comprendre i apreciar el valor poètic o literari dels textos (tant en la pròpia llengua com en llengües estrangeres) de les distintes cançons.

L'estudi desenvolupat per Lamb & Gregory (1993), citat en Carbajo, 2009, p. 71, conclou que el coneixement musical és un predictor del coneixement fonèmic i, per tant, de la capacitat lectora.

Més recentment, estudis com el de Colwell & Murlless (2002), citat en Carbajo, 2009, p. 80, demostren l'efecte positiu de cantar sobre la precisió lectora en xiquets/es. A més, els treballs de Register (2001) i Register, Standley & Swdberg (2007) ens demostren que xiquets/es amb dificultats d'aprenentatge milloren les habilitats de lectura i escriptura amb programes de música.

En la contribució de la música a la **“Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia”** la formació rítmica és fonamental. L'estructuració de la pulsació, les subdivisions binàries i ternàries, els diferents tipus de compassos, temps i el contratemps, la síncopa, les mesures irregulars... tot això requereix del desenvolupament d'un llenguatge que necessita de les matemàtiques i contribueix amb ella a una adequada expressió.

Carbajo (2009) afirma que

la formación musical puede mejorar el “hardware” del cerebro para aquellas funciones de razonamiento espacio-temporal (Grandin, Peterson & Shaw, 1998) y de razonamiento lenguaje-analítico. (...) El tener una capacidad espacial bien desarrollada implica otras como la de poseer imaginación espacial y la del ordenamiento temporal de los objetos, capacidades ambas necesarias para el razonamiento matemático (p. 68).

La competència **“aprendre a aprendre”** guarda, en un cert sentit, relació amb l'anterior, en tant la seua finalitat principal és la d'aconseguir l'autonomia en l'aprenentatge. Açò suposa prendre consciència de les pròpies capacitats, del procés i de les estratègies necessàries per a desenvolupar, així com del que es pot fer per un mateix i amb ajuda d'altres persones o recursos. La nostra finalitat és que tots els nostres alumnes adquirisquen la capacitat de continuar

un aprenentatge musical de forma autònoma, que posseïsquen l'entrenament i els coneixements necessaris per a prendre les seues pròpies decisions musicals i la motivació per a continuar aprenent música durant tota la seua vida.

Des del punt de vista de les “**Competències socials i cíviques**” l'educació musical és i ha de ser un ensenyament que propicie la participació en grup: grup de cambra, banda, orquestra, combo, cor, etc. Qualsevol agrupació instrumental està formada per persones que saben i deuen treballar juntament per tal d'obtindre un bon resultat.

La Música és una eina molt eficaç per a desenvolupar les competències emocionals dels alumnes i intervindrà davant problemes que obstaculitzen l'aprenentatge i de millora de la convivència.

Així ho justifiquen Zufiaurre et al. (2010), citat en Martínez, 2014, p. 14, quan parlen dels jocs de música i moviment ja que són afavoridors de l'autocontrol (mitjançant el ritme), al mateix temps que són un agent integrador que produeix beneficis socials com la integració grupal. En aquest sentit, ajuda a canalitzar l'agressivitat i la inhibició i calmar l'ansietat i les tensions.

En la mateixa línia s'expressa Rodríguez (2012) en assenyalar que la música permet la relaxació, l'expressió de sentiments, i la canalització i gestió dels mateixos.

Moltes de les activitats que es realitzen a l'aula de música exigeixen la cooperació i la coordinació de tots els membres del grup. Entre d'altres, aquelles que l'alumne aprendrà a escoltar i a ser escoltat, a esperar torn per a actuar, a respectar opinions, etc. (habilitats socials bàsiques). A més, podem col·laborar en la conservació del medi ambient identificant i proposant solucions per als problemes generats per l'excés de soroll, la contaminació sonora i l'ús indiscriminat de la música.

“**Consciència i expressions culturals**”. El desenvolupament d'aquesta competència (entenem la música com a art que forma part de l'expressió cultural) ve a ser el resultat de la posada en marxa de les accions que permeten desenvolupar la resta de competències.

La contribució a la “**Competència digital**” també pot arribar a ser molt rellevant, en la mesura que aquests recursos s'incorporen de manera sistemàtica durant tota l'escolarització. És imprescindible aconseguir una vertadera integració en què l'alumnat pugui aprofitar les possibilitats que ofereixen les TIC tant en els processos de creació, interpretació i audició musical com en els de cerca d'informació.

A través de la competència “**Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor**” es pretén, fonamentalment, desenvolupar habilitats i qualitats personals que permeten prendre decisions amb criteris propis i imaginar i dur a terme projectes, individuals o col·lectius, amb constància i responsabilitat, buscant solucions i aprenent dels errors. És fonamental programar activitats basades en projectes individuals, en xicotet i gran grup en què els alumnes, guiats pel docent, hagen de treballar de forma autònoma i prendre les seues pròpies decisions per aconseguir el resultat desitjat.

Una persona “competent”, musicalment parlant, és aquell que ha pogut desenvolupar una sèrie de capacitats de què pot valdre's inclús una vegada finalitzada la seua escolarització i a qui podríem descriure, en el marc de la seua vida quotidiana, com algú capaç de cantar, tocar d'oïda o eventualment, llegint partitures, ballar o participar en un grup musical. Comprendre i gaudir de la música que escolta. Interessar-se per músiques de diversos estils, èpoques i cultures, amb la capacitat per a emetre judicis crítics sobre la música que escolta. Desenvolupar un compromís personal amb la música, interessant-se per la vida musical de la seua comunitat, recolzant-la i participant activament en ella. Fer ús de la música en processos creatius, ja siga composant o seleccionant música adequada per a crear la varietat de muntatges audiovisuals i per a altres activitats quotidianes o artístiques.

Per arribar a expressar-se a través de la música (cantant, tocant un instrument o ballant) és necessària una pràctica reiterada al llarg de tota l'escolarització.

Gaudir de la música depèn, en gran mesura, de la nostra capacitat per a comprendre-la, la qual cosa depèn del coneixement d'alguns dels elements del llenguatge musical i del desenvolupament d'habilitats específiques.

L'interès per músiques de diversos estils, èpoques i cultura dependrà de la varietat del repertori presentat a l'aula (difícilment podrem aconseguir aquest objectiu si en classe només escoltem música clàssica dels S.XVI al XIX) i de com aquest es presenta. Alhora, la capacitat per a emetre judicis crítics suposa d'un ambient de classe en què s'anima a l'alumnat a expressar les seues opinions i crítiques i s'està obert a confrontacions i discrepàncies.

Finalment, el desenvolupament de capacitats que permeten utilitzar la música en processos creatius depén directament de les expressions creatives que tinguen lloc en l'aula.

7.2 Educació Musical i Rendiment Acadèmic

Els nous corrents de l'educació estan demostrant la importància de la música en els processos de l'ensenyament-aprenentatge, i la recerca musical aporta noves possibilitats enfront dels aspectes cognitius i conductuals de l'estudiant.

Els beneficis que genera la música sobre el rendiment acadèmic i l'evitació del fracàs escolar ha estat objecte d'estudi en els darrers anys i continua fins ara com ho demostren algunes de les recerques més recents que exposem:

A principis del segle XXI, a Anglaterra amb la direcció de David Hargreaves, sorgeix un interès per part d'un col·lectiu d'investigadors per impulsar els treballs científics cap al camp de l'educació musical. El propòsit era demostrar l'aportació de la música a l'assoliment dels objectius de l'educació general, per a poder incidir en la decisió pràctica de la política educativa.

L'estimulació sonora pot influir en la plasticitat d'aprenentatge o memòria mitjançant l'augment de connexions sinàptiques (Sadler, 2001).

La música té un caràcter transversal. Si la música influeix en el cervell i amb això en la intel·ligència, ha de reflectir-se en el rendiment acadèmic dels alumnes i per tant en una millora a les diverses àrees curriculars (Reyes, 2011, p.361).

Seguint les aportacions de Goleman (1996), citat per Balsera i Gallego (2010), l'aprenentatge de la música contribueix al desenvolupament de (p. 44):

- La confiança, creure en un mateix i en les possibilitats d'èxit.
- La curiositat, ja que descobrir aspectes musicals nous és quelcom positiu i agradable.
- La intencionalitat perquè quan els alumnes realitzen una interpretació es senten competents i eficaços.
- L'autocontrol, sent capaços de controlar l'ansietat.
- La capacitat de relació, de tindre empatia amb els companys.
- La capacitat de comunicar, intercanviant verbal i musicalment idees, sentiments i conceptes amb els altres.
- La cooperació, harmonitzant les pròpies necessitats amb les dels altres en les activitats musicals grupals.

Un estudi de Lafarga (1997), citat per Escribano, 2013, p. 59, apunta que

la música tiene una influencia sobre la actividad, la productividad y sobre el incremento de la activación y la atención selectiva entendida ésta como la capacidad para concentrarse en una sola fuente de información y en la realización de una única tarea, excluyendo aquellas otras fuentes que puedan interferir en ella.

Brandler & Rammsayer (2003) ens informen que van comparar algunes capacitats bàsiques (comprensió verbal, vocabulari, memòria verbal, percepció de la parla, etc.) en adults, amb formació musical i sense ella. El principal resultat d'aquesta recerca és que la puntuació major del grup "músics", en la capacitat memòria verbal, recolza la idea que l'entrenament musical, a llarg termini, exerceix efectes beneficiosos sobre aquesta capacitat bàsica.

Entre les recerques desenvolupades en l'àmbit de l'Educació Primària al voltant del valor formatiu de l'Educació Musical per a l'optimització i millora de l'aprenentatge ressaltem seguidament les d'Alonso (2004), Bastian (2000), Bermell (2004) i Reyes (2011).

Rodríguez – Quiles (2003) ressalta el treball desenvolupat per Bastian entre els anys 1992 i 1998. La hipòtesis d'aquest estudi plantejava que fer música en conjunt pot influir i potenciar positivament les capacitats cognitives, emocionals,

psicomotrius i motivacionals, com la disposició a l'aprenentatge, la concentració, l'empatia, la constància, la col·laboració, entre d'altres.

Es va analitzar una mostra formada per set col·legis d'Educació Primària de Berlín (dels quals, cinc van fer de grups experimentals i dos de grups control), amb la finalitat de desvetllar la influència d'una educació musical reforçada en el desenvolupament general i individual dels xiquets/es. Bastian i els seus col·laboradors van tindre en compte en la recerca aspectes com l'estructura familiar dels alumnes, l'extracció social, els nivells de formació dels pares, l'ambient educatiu que envoltava la llar, si els pares feien música regularment o no, les activitats dutes a terme en el temps lliure, les experiències preescolars dels xiquets/es, les actituds i expectatives davant l'escola i l'educació (musical), entre unes altres.

Algunes de les conclusions d'aquest projecte han estat (p. 3):

- Competència social. Bastian (2000) conclou que "la música, i en particular l'educació musical reforçada, és una oportunitat social en la profilaxi i metafilaxis d'agressions entre xiquets/es i joves de la nostra societat. Per tant, hem de donar als nostres alumnes una oportunitat amb la música i posar el poder psíquic d'aquesta enfront de la violència física. Valdria la pena fer l'intent i amb açò s'estalviarien elevats costos en mesures de resocialització".
- Desenvolupament de la intel·ligència. Després de quatre anys d'educació musical reforçada en Educació Primària s'arriba a un cert creixement del coeficient intel·lectual. Els alumnes discriminats socialment i menys estimulats en el seu desenvolupament cognitiu (amb Q.I. per baix de la mitjana) s'aprofiten igualment d'una educació musical reforçada. Però si l'educació musical pot estimular positivament la intel·ligència dels xiquets/es menys desenvolupats, sobretot també de forma cognitiva, la conseqüència més important que ha de derivar-se d'ací és que una política educativa amb la música com a focus d'atenció en les nostres escoles és la millor política social, de la qual cosa els nostres governants hagueren de prendre nota

- Talent, rendiment, creativitat musical. Els xiquets/es de les escoles "musicals" mostren en tots els tests de talent, rendiment i creativitat musicals al llarg del temps millors resultats que els del grup control.
- Por. La música pot convertir-se en un refugi emocional, especialment en la fase de la incipient pubertat, amb tots els seus problemes d'identificació associats.
- Rendiment escolar general. Malgrat el nombre d'hores que els alumnes de les escoles "musicals" han de dedicar a les classes extra de música, a l'estudi personal, als assajos, etc., s'ha arribat a un resultat espectacular tant per a pares com para educadors: aquest cost temporal en cap moment perjudica el rendiment general dels alumnes del grup experimental; en cap sentit aquests xiquets/es s'han mostrat pitjors en les mal denominades "assignatures importants".

A la Comunitat Valenciana, els darrers anys s'han publicat diverses tesi que tenen certa vinculació amb el treball que es presenta. Entre d'altres esmentem:

El treball desenvolupat per Bermell Corral (2004) "Programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria" ha demostrat l'augment significatiu de l'atenció aplicat en quart curs d'Educació Primària. Per tant, la didàctica específica de la Música juntament amb la Neuropsicologia i Psicologia Evolutiva, han d'actuar en equip per afavorir programes d'educació. La recerca en la docència no té limitacions, i sempre serà una meta provocativa.

La tesi d'Alonso Brull (2004), "Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical" està basada en l'elaboració d'un programa d'intervenció que desenvolupe l'atenció de l'estudiant mitjançant l'educació auditiva, la discriminació visual, la percepció de diferències davant la grafia musical i les habilitats motrius. L'objectiu general de la intervenció és incrementar l'atenció de l'estudiant a través de l'estímul sonor, mitjançant una progressió de continguts.

Altres estudis que cal ressaltar és el desenvolupat per Reyes Belmonte (2011) “El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunitat Valenciana”. Aquest és un estudi psicopedagògic que mesura les relacions existents entre el nivell acadèmic que tenen els alumnes de primària de la Comunitat Valenciana i la seua assistència a les classes de música extraescolars. Les conclusions avalen que els estudis a les escoles de música de les Societats Musicals comporten una millora del procés d'aprenentatge dels alumnes i per tant de la seua intel·ligència a les diferents àrees: música, llenguatge, matemàtiques.

A la vista de les dades que estableixen una relació entre la pràctica d'activitats musicals i l'èxit acadèmic, i a més, les dades de l'avaluació diagnòstica aplicada a la Comunitat Valenciana demostren que els alumnes que dediquen més temps a la formació musical obtenen millors resultats en les competències lingüística i matemàtica; per tant l'exercici d'activitats musicals entre l'alumnat es presenta com una eina valuosa per a lluitar contra el fracàs escolar.

És per això que la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació ha convocat durant el període comprés entre 2012-2015 un programa d'innovació per a la lluita contra el fracàs escolar a través de la realització d'activitats per a la promoció de la música en els col·legis d'educació Infantil i Primària de la Comunitat Valenciana.

8. Corrents pedagògics musicals

Un coneixement imprescindible és el dels mètodes d'ensenyament musical. Directament relacionats amb el “saber fer”, formen part del que Shulman (1987) anomena el coneixement didàctic de la matèria (Carbajo, 2009, p. 284).

Per a la redacció d'aquest apartat ens hem basat fonamentalment en la revisió bibliogràfica dels autors de les principals metodologies de la pedagogia activa musical i en els treballs desenvolupats per Arráez, (2013); Carbajo (2009); Díaz i Giráldez (2007); Fontelles (2016); Gainza (2003); Rodríguez (2009).

La Pedagogia Musical apareix en el moment en que l'Educació Musical comença a ser considerada part integrant de l'Educació General així com la Pedagogia es constitueix també com a ciència (Fontelles, 2016).

Durant les primeres dècades del segle XX, paral·lelament a l'aparició del moviment pedagògic "Escola Nova" o de la "Escola activa", es gesta un corrent mundial en favor de l'educació musical. Aquesta és entesa no com a instrucció sinó com una activitat amb la finalitat de despertar i desenvolupar les facultats humanes (Willems, 1981), per aconseguir una educació integral.

El segle passat podria haver estat també denominat el "segle dels grans mètodes" o el "segle de la iniciació musical" (Gainza, 2003). Aquests corrents han contribuït a fomentar la pràctica d'activitats musicals a l'escola i d'aquesta manera millorar la qualitat de l'educació.

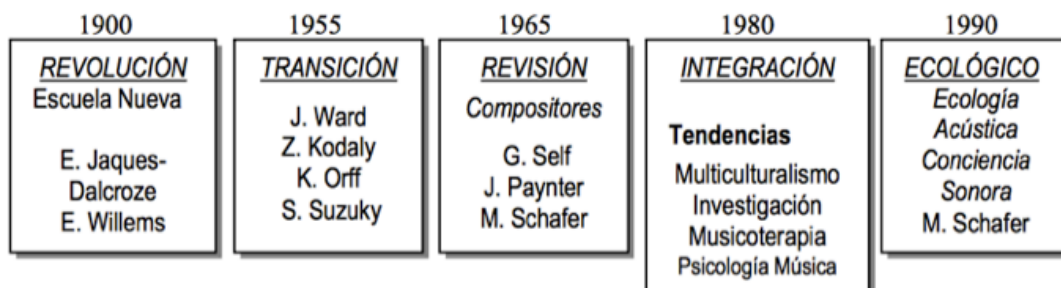
Els autors dels mètodes actius que exposem a continuació han estat els precursors de la renovació de la música en les escoles trencant amb els esquemes rígids tradicionals fonamentats en l'ensenyament de la teoria i la pràctica sofisticada,

L'adaptació dels mètodes d'ensenyament tradicional de la música a les necessitats de l'alumnat ha estat, i continua sent, una constant en la història de l'Educació Musical (Riccardi, 2005).

L'aprenentatge musical actiu, ha de servir per vivenciar la música i permetre'ns assimilar de manera progressiva els coneixements teòrics. En l'actualitat, els educadors musicals tenen a la seua disposició una diversitat de metodologies.

Violeta Hemsy de Gainza (1998, p. 157), citada en Riccardi, 2005, p. 125, classifica la vigència de les idees postulades pels creadors dels principals mètodes de pedagogia musical del segle XX en cinc grans períodes.

Figura 14: Metodologies musicals del S. XX



Font: Evolució de la Pedagogia de la Música en el S.XX. Adaptat de Gainza, 1998 i recuperat de Sabbatella, 2005, p. 126

Tal com afirma Hemsy de Gainza (1977), cada autor emfatitza particularment determinat aspecte de l'ensenyament musical:

- Dalcroze utilitza el moviment del cos, com a punt de partida, per al desenvolupament del ritme musical.
- Willems aprofundeix en els aspectes psicopedagògics de l'ensenyament uneix la pedagogia musical amb la psicologia general i evolutiva.
- Martenot treballa la relaxació corporal i la respiració.
- Ward utilitza la veu i la seua expressivitat, com a punt de partida per al treball de la flexibilitat rítmic-melòdica.
- Orff se serveix del ritme en el llenguatge parlat, el ritme (corporal i del llenguatge) i els conjunts instrumentals, etc.
- Kodály se serveix de la cançó popular i el repertori coral per a l'aprenentatge del llenguatge musical.

8.1 Mètodes actius

En el període comprès entre les dècades dels anys 40 i 50, anomenat “dels mètodes actius” (Gainza, 2003), les aportacions filosòfiques i tècniques de l'Escola Nova comencen a influir en l'educació musical (Carbajo, 2009, p. 282).

Destaquen els autors que exposem seguidament.

8.1.1 Émile Jaques Dalcroze ⁹

La rítmica Dalcroze és un mètode d'educació musical que relaciona els llaços naturals i beneficiosos entre el moviment corporal i el moviment musical, portant d'aquesta manera a la persona a desenvolupar les seues facultats artístiques (Díaz i Giráldez, 2007, p. 24).

El Mètode Dalcroze té la finalitat de desenvolupar l'audició interior, així com establir una relació conscient entre ment i cos per exercir control durant l'activitat musical.

Per aconseguir aquestes metes, Dalcroze es recolza en el cant i en el moviment corporal per a desenvolupar les qualitats musicals de base: desenvolupament auditiu, sentit rítmic, sensibilitat nerviosa, i expressió espontània de sensacions emotives.

La rítmica no s'ocupa especialment de la tècnica musical ni corporal, s'ocupa de la relació entre la música i l'individu. Aquest és un mètode de cultura humana, un mitjà i no una finalitat.

La formació musical es divideix en tres àmbits íntimament relacionats entre si: Euritmia, solfeig i improvisació (Dalcroze, 1909)

Euritmia: Eu= bon; ritmia=ritme. L'euritmia entrena el cos de l'alumne per sentir conscientment les sensacions musculars de temps i energia en les seues manifestacions a l'espai. El cos es converteix en instrument i executa o transforma en moviment algun aspecte de la música. L'experiència eurítmica difereix d'altres enfocaments en què aquesta implica l'absorció total de ment, cos i emocions en l'experiència del so musical. L'euritmia activa: els sentits, el sistema nerviós, l'intel·lecte, els músculs, les emocions i l'ésser creatiu/expressiu.

Solfeig: El solfeig dalcrozià desenvolupa l'oïda interna en l'alumne per escoltar

⁹ Jaques-Dalcroze, Emile. (Viena 1865-Ginebra 1950). Compositor austríac que es va instal·lar en Ginebra. Va fundar en 1915 l'Institut Jaques Dalcroze en aquesta mateixa ciutat, sent des d'aquest moment un dels mètodes d'Educació Musical més difosos pel món sencer. Aquest està basat en l'Educació Musical activa, combinant la rítmica i la dinàmica corporal.

musicalment i cantar afinadament. Els conceptes es reforcen a través de la interacció entre experiències físiques i auditives. El Mètode Dalcroze utilitza el sistema de Do fixe per a propòsits d'entonació incorporant les síl·labes do-re-mi...etc. Els exercicis d'entrenament auditiu sempre van acompanyats de moviment, gestos o direcció (solfege-rytmique). El moviment fa que la ment, els ulls i l'oïda estiguen més atents a la tasca.

Improvisació: Juntament amb l'euritmia i el solfeig, és un dels pilars del mètode Dalcroze. Fomenta la capacitat de concentració, d'escolta i imaginació. Motiva a l'alumne a expressar les seues idees musicals pròpies i crea sentiments de satisfacció i assoliment.

La improvisació al piano per part del professor és obligada ja que és l'única manera d'adaptar constantment la música als moviments dels alumnes. Si es pretén que els xiquets/es siguen creatius cal que el mestre improvise.

A través de moviments naturals com caminar o desplaçar-se per la sala, la sensació muscular s'exercita i s'associa al fenomen sonor gràcies a la música el mestre improvisa amb el piano.

A través d'aquesta metodologia s'ensenyen els diferents paràmetres de la música amb relació al moviment i l'espai, en grup i, en moltes ocasions, amb material auxiliar.

L'educació musical moderna ha adoptat definitivament el mètode Dalcroze i la seua educació rítmica-corporal, especialment en l'etapa d'iniciació.

A Espanya, el mètode fou introduït pel poeta, músic i pedagog Joan Llongueres (1880-1953). Després d'estudiar a l'Institut Dalcroze de Dresde (1911-1912), fundà a Barcelona l'Institut Català de Rítmica i Plàstica, el primer d'aquesta especialitat a Espanya i el segon al món. Entre les seues aportacions al Mètode Dalcroze destaquen les cançons amb gests (Fontelles, 2016).

8.1.2 Edgar Willems¹⁰.

“La música és l'activitat humana més global i harmoniosa que qualsevol persona pot dur a terme” (Willems, 1981).

Edgar Willems (1890-1978) va buscar establir les bases d'una vertadera educació destinada a contribuir a harmonitzar l'ésser humà a través de la música i així afavorir la seua evolució (Díaz i Giráldez, 2007, p. 44)

L'objectiu principal de l'Educació Musical Willems, és l'ésser humà, allò que la música aporta al desenvolupament i creixement individual de la persona, així com l'aspecte social que comença en la família.

Els tres elements fonamentals de la música són tributaris de tres funcions humanes diferents: El ritme és realitzat, en la pràctica, per funcions fisiològiques, la melodia per la sensibilitat afectiva i l'harmonia per la ment, capaç de dur a terme la síntesi i l'anàlisi (...) (Willems, 1984, p. 69)

L'autor va desenvolupar un mètode centrat en la sensorialitat en el qual, mitjançant l'audició i el ritme es treballen aspectes tan variats com la discriminació, l'expressió, l'escolta activa, la improvisació, etc., habilitats cognitives indispensables.

A través del joc com a eina d'aprenentatge, Willems incideix en la cançó, d'una manera global, agregant-li l'educació auditiva-sensorial, afectiva i mental. Pel que fa al ritme, aquest és practicat corporalment i basat en el sentit del temps.

Les seues reflexions queden plasmades en la seues obres: *Le rythme musical* i *L'oreille musicale*.

Amb aquesta metodologia es pretén:

1. Un desenvolupament de l'oïda musical i del sentit rítmic, melòdic i harmònic que prepara la pràctica del solfeig.
2. Interessar al xiquet/a sobre les qualitats del so: timbre, altura, intensitat,

¹⁰ Edgar Willems és un dels grans pedagogs del segle XX. Va percebre la importància de l'educació musical infantil i va dedicar tot el seu esforç a desenvolupar una metodologia progressiva i eficaç que permetés a qualsevol xiquet/a, encara sense dots especials, descobrir el seu potencial musical i creatiu. Fins a aquest moment un alt percentatge dels xiquets/es que accedien als estudis musicals en els Conservatoris abandonaven els seus estudis desesperançats i no aconseguien acabar-los a causa de la metodologia del sistema tradicional.

durada.

3. Entendre el que va d'allò concret a allò abstracte, a través de la participació activa del xiquet/a, afavorint una transició natural d'allò instintiu a la concentració, i d'aquesta a l'automatisme.

Els principis bàsics són els següents:

1. L'educació musical és accessible a tots els xiquets/es, dotats o no.
2. Assegura, gràcies a les seues bases vives i ordenades, un desenvolupament de l'oïda musical i el seu sentit rítmic, que prepara la pràctica del solfeig, la d'un instrument o la de qualsevol altra disciplina musical.
3. Empra, amb la participació activa dels xiquets/es, mitjans naturals i vius que van d'allò concret a allò abstracte, afavorint una transició homogènia de l'instint a la consciència, i d'aquesta a l'automatisme.
4. Exclou tot procediment extra-musical, ja siga com a base o com a punt de partida, doncs considerem que la música ja és bastant rica i atraient en si mateixa.
5. El material emprat, parteix de la música en si mateixa: del so, moviment sonor, ritme, cant i moviment corporal.
6. Utilitza instruments variats, campanes i esquellots diversos i de mateixes famílies, afinats i escollits pedagògicament en funció dels principis que vullguem desenvolupar.
7. El propi cos serà el punt de partida per desenvolupar el sentit rítmic, a través dels jocs sonors, treballant l'automotricidad i l'instint rítmic, bases de la mètrica viva.
8. Les cançons formen una de les parts fonamentals de la classe, doncs mostren la globalitat de la música, ja que contenen els aspectes més importants d'aquesta: ritme, melodia i harmonia. Seran escollides basant-se en un ordre pedagògic i de dificultat tenint en compte la dificultat del text i la melodia. Es comença amb les cançons de 2 a 5 notes, passant més endavant a completar l'escala amb les cançons d'interval.
9. Les cançons escollides a part de tenir una finalitat pedagògica, serviran

per a desenvolupar la sensibilitat, la pràctica del solfeig i d'un instrument posteriorment.

10. El moviment corporal, bàsic per a l'adquisició del sentit del tempo, es realitzarà basant-nos en el tempo natural dels xiquets/es amb l'ajuda d'un pander i la nostra veu, el piano o amb lliçons gravades que ens permeten efectuar l'activitat amb els xiquets/es.
11. Els moviments naturals bàsics són la marxa, la carrera, salts, saltets i balanceig.

Quan l'alumne arriba a la classe de música és important fer-li entendre que va a fer música, i no a una classe que només serveix com a divertiment. La pràctica musical influeix en els sentiments, en l'esperit i en el cor de la persona.

L'organització d'una sessió de 60 minuts de durada ha d'abastar els quatre aspectes principals de la música, afavorint així la varietat i l'organització necessària perquè una classe funcione.

1. L'audició es realitzarà al principi de la classe doncs és el moment en què els xiquets/es estan més receptius i atents.
2. La part rítmica implica una major activitat, despertem el nostre cos.
3. Les cançons, per contindre tot l'anterior, se situen al centre de la classe.
4. Acabarem amb el moviment, doncs requereix més esforç físic i més concentració mental, sense perdre per això l'atenta escolta musical.

8.1.3 Maurice Martenot

La metodologia Martenot no ha tingut tanta difusió internacional com la resta de les grans metodologies de l'anomenada Escola Nova.

Igual que Willems, promou una educació que, a través del treball sensorial i/o intel·lectual, siga capaç d'aconseguir un desenvolupament integral de les facultats de l'ésser humà de forma harmoniosa.

Hi ha una sèrie de principis en els quals se sustenta el mètode i entre els quals han de destacar-se els següents:

1. Martenot entén la música com alliberadora d'energies, capaç de llançar complexos i endolcir sentiments tristos. Segons l'autor, la música és un poderós factor d'equilibri i d'harmonia ja que permet al xiquet/a expressar-se amb llibertat.
2. Concedeix gran importància a la influència de l'ambient musical en el qual es desenvolupa l'educació, especialment en el referit al mestre, tant pel que fa a la seua pròpia personalitat com al mètode que emprà. D'una banda, la qualitat i el timbre de la veu del professor, la seua mirada, la seua actitud, la qualitat dels seus gestos i el seu entusiasme han d'atreure als alumnes i crear a l'aula una atmosfera de confiança, atenció i amor per la música. El professor ha de ser suau i ferm, actiu, acollidor, inspirador de confiança i respecte. D'altra banda, el mètode emprat ha d'afavorir el dosatge de l'esforç, i rebutjar els procediments educatius que es basen només en l'anàlisi i els coneixements teòrics, a favor d'aquells que fomenten el desenvolupament de les capacitats musicals.
3. El factor Tempo. En les seues recerques va observar que la participació activa dels xiquets/es durant la sessió ha de desenvolupar-se d'acord a un temps proper al moviment de metrònom col·locat en 100. Els adults en canvi es troben més còmodes amb un tempo al voltant dels 75. També va descobrir que un temps superior a 100 produeix agitació i sobreexcitació; i que, a l'inrevés, un tempo més baix produeix falta d'atenció i baixa activitat.
4. Els exercicis psico-fisiològics tenen com a finalitat procurar la necessària relaxació i el descans, tant físic com a mental. El mètode conté una sèrie d'exercicis adreçats a aconseguir el domini dels moviments i a realitzar aquests de forma habitual i harmoniosa amb la justa proporció d'esforç, amb els grups de músculs necessaris per a cada acte. D'aquesta forma, se suprimeixen tensions inútils.
5. El silenci ha de ser tant interior com exterior.
6. Alternança entre l'activitat i la relaxació. En les sessions han de programar-se moments de concentració i uns altres de relaxació. En la primera part de la sessió, es realitzen jocs de ritme i de creativitat. En la

segona part, exercicis d'atenció auditiva, finançament de les sensacions i d'entonació.

7. Importància del principi de la progressió, realitzant, mitjançant diferents nivells de dificultat, els jocs i exercicis i partint del comportament afectiu del xiquet/a i de la pedagogia d'èxit.

El desenvolupament del sentit rítmic és la primera funció de l'educació musical perquè es tracta de manifestar el ritme propi de tot ésser humà. El desenvolupament del sentit rítmic s'aconseguirà a través del treball de les següents capacitats:

- La facultat d'exterioritzar amb precisió síl·labes rítmiques a través d'una síl·laba labial.
- La capacitat de percebre les pulsacions del temps amb rigorosa precisió. Es realitzarà amb lleus moviments de la mà.
- L'habilitat per expressar simultàniament, amb independència i perfecta precisió els ritmes i les pulsacions del temps.

L'educació auditiva, és un aspecte bàsic d'aquesta metodologia. Ha de tindre's en compte que l'instrument d'ones Martenot està especialment indicat per a l'audició de timbres i altures diferents. La base de l'audició estarà en crear l'atenció auditiva des del silenci. Per a això es deurà:

1. Escoltar el silenci de l'aula i, a continuació i a manera de contrast, mostrar el so d'un instrument.
2. Conscienciar que, per apreciar el veritable valor del so, és necessari que tot estiga ben tranquil al nostre al voltant i en la nostra pròpia persona.

Enumerem a continuació algunes orientacions metodològiques que afavoreixen el clima precís per a l'audició:

1. Partir del reconeixement de melodies i de timbres prèviament coneguts.
2. Escoltar sorolls diferents en el joc de la col·lecció de sorolls de la setmana, on els alumnes anoten tot allò que escolten: gotes de pluja, tic-tac de rellotges, aigua bullint, etc
3. En la discriminació d'altures, assegurar-se prèviament que els sons proposats estiguen perfectament afinats.

4. Entonar els sons en pianísimo, no de forma brusca.
5. Oferir un clima de confiança, destacant més els encerts dels alumnes que els seus errors.

Potser l'aspecte més valorat des de l'educació musical i des d'altres camps és el de la relaxació. La relaxació en Martenot és indispensable per tal de permetre la presa de consciència del triangle de relació format per accions essencials del procés d'ensenyament-aprenentatge (Fontelles, 2016).

Figura 15: Accions essencials del procés d'ensenyament-aprenentatge



Aquest recurs té com a objectiu proporcionar als alumnes pau i energia interior. En el plànol escolar, la relaxació de professors i xiquets/es ajuda a disminuir la tensió, tant física com psicològica, la qual cosa permetrà als xiquets/es estar més atents i concentrats i conèixer millor el seu propi cos, controlar-lo i manejar-lo.

En aquest sentit, un dels col·lectius entre els que desperta major interès és el dels professors d'educació física, de dansa o de rítmica que poden utilitzar la música i el ritme per afavorir la llibertat muscular, la flexibilitat, la independència i l'espontaneïtat del moviment.

El tipus de relaxació proposada en aquest mètode respon al tipus de relaxació segmentaria, és a dir, dels diversos membres del cos per separat.

Les diverses posicions descrites per Martenot per a la relaxació són:

- Posició asseguda: El cap inclinat cap a endavant, les cames també estirades cap a endavant, només els talons toquen el sòl.

- Posició dempeus: la cama dreta avançada amb un xicotet pas. El pes del cos cau sobre el peu dret.
- Posició gitat al llit: El cos descansa abandonant-se sobre el sòl.

Els diversos exercicis de la relaxació dels membres persegueixen el repòs físic i mental, la flexibilitat de totes les articulacions i el domini sobre els grups musculars que els governen.

Les activitats d'audició van precedides en moltes ocasions d'un o dos exercicis de relaxació per afavorir l'atenció auditiva. En el cas dels alumnes més xicotets, la relaxació pot, en canvi, basar-se en contes.

La metodologia parteix d'improvisacions melòdiques en les quals es van descobrint les lleis de l'equilibri i l'atracció de la tonalitat.

Improvisacions amb preguntes i respostes musicals: frases que comencen i romanen en suspens, la resposta condueix a l'estabilitat tonal. Un grup canta els quatre primers compassos i un altre grup canta una altra part.

8.2 Els mètodes instrumentals

El període comprès entre les dècades dels anys 50 als 70, és l'anomenat “dels mètodes instrumentals”.

Segons Carbajo (2009), els pedagogs representatius d'aquesta etapa són Carl Orff, a Alemanya, el qual proposa desenvolupar la musicalitat a través de la pràctica grupal de la música, Zoltán Kodály a Hongria, emfatitza la iniciació de l'educació musical a través del cant de les cançons tradicionals, i Shinichi Suzuki, a Japó, proposa l'ensenyament primerenc del violí (p. 283).

8.2.1 Carl Orff¹¹

Crea el Orff – Schulwerk (1930), mètode d'ensenyament de la música que recull els seus ensenyaments a l'escola de gimnàstica, de música i de dansa amb l'objectiu d'aconseguir la participació activa del xiquet/a mitjançant la utilització efectiva dels elements musicals. Troba els elements del seu mètode

¹¹ Orff, Carl (Munich 1895-1982). Compositor i pedagog alemany. Va fundar juntament amb Dorotea Günther, l'any 1924 la Guntherschule, de gimnàstica rítmica i dansa clàssica. Juntament amb Karl Maendler va crear els instruments que avui coneixem com a " instruments Orff". Posteriorment va fundar el Orff Institut en Salzburg (Àustria), des d'allí el seu mètode pedagògic s'ha difós per tot el món.

en el folklore del seu país, en la seua tradició. Les seues aportacions metodològiques es recullen en la seua obra Orff Schulwerk que té el seu gènesi en un programa de ràdio fet per xiquets/es en els anys 1950.

Les bases de l'ensenyament musical segons la seua pedagogia es redueixen al trinomi: paraula, música i moviment.

Associa el llenguatge amb el ritme musical a través de la prosòdia o recitats rítmics. Musicalitza el llenguatge quotidià ressaltant les seues riqueses rítmiques i expressives arribant a transformar el cos en un instrument de percussió capaç d'oferir les més variades combinacions de timbres.

En la percussió corporal, pràcticament, tot el cos treballa de forma activa. Mentre les extremitats inferiors i superiors sols funcionen com a instruments percutidors (peus, mans, dits), tot el cos s'ofereix com a caixa de ressonància.

Pel que fa a la melodia, per mitjà de la imitació, però sense travar l'espontaneïtat, parteix de l'interval de tercera menor descendent. Per a Orff aquest és el crit natural del llenguatge. Seguint les inflexions que es van produint en la parla es van introduint altres intervals fins a arribar a l'escala pentatónica de Do.

Treballa l'escala pentatónica i estudia els sons segons la seqüència SOL, MI, LA DO, RE. Per a Orff la pentafonia està dins dels conceptes que ell anomena elementals. És una de les modalitats més antigues i probablement la que va originar l'actual escala major.

Entre els recursos per a la instrumentació utilitza l'obstinat, la nota pedal, el bordó o nota pedal doble, com a primer pas per a l'harmonització vocal o instrumental.

Dóna molta importància a la improvisació, a la creativitat i la pràctica. Orff propugna iniciar la improvisació melòdica en el sistema pentatònic. Entre els recursos per a la improvisació, utilitza els diàlegs i la improvisació instrumental, partint sempre del cos i la veu, per a més tard arribar als instruments. A partir de la improvisació es treballen molts aspectes musicals: accents, dinàmica,

expressió, sentit de l'espai, melodia, ritme lliure, quadratura, mètrica, frase, motius rítmics, formes simples ...

També utilitza l'eco, repetició exacta d'un motiu rítmic o melòdic donat, a través del qual el xiquet/a va augmentant el desenvolupament de les seues destreses i habilitats, agilitzant la seua ment i la seua atenció, la qual cosa facilitarà el treball de preguntes i respostes rítmiques i melòdiques.

Taula 37: Recursos de la metodologia Orff

Improvisació	Instrumentació	Forma
Diàlegs. P / R.	Obstinats	
Improvisació vocal	Nota pedal	Motiu/Frase
Improvisació corporal	Bordó (pedal doble)	Lied ABA
Improvisació instrumental		Cànon
Eco		Rondó

Font: Elaboració pròpia

8.2.2 Zoltan Kodály¹².

La metodologia de Kodály és la base de l'educació musical hongaresa, i pren com a punt de partida el cant. Sosté que la cançó popular és la llengua materna del xiquet/a i el seu procés d'aprenentatge ha de ser el mateix que l'aprenentatge del llenguatge oral.

Per a aquest pedagog musical, l'educació musical ha de començar primer en la família i després a l'escola.

Considera la veu com a primer instrument, que dota a l'alumnat d'una gran eina per expressar els seus sentiments i emocions a través del cant. I proposa la cançó popular com a element motivador per a l'aprenentatge.

¹² Kodály, Zoltan (Kecskemét. Hongria 1882-Budapest 1967). Compositor, musicòleg i pedagog. El seu mètode se centra en el ritme, l'audició interior i l'entonació que treballa a partir de la fonomímia i el solfeig relatiu. Però una de les seves principals característiques estriba en la utilització de materials procedents del propi folklore hongarès a través dels quals es vincula constantment amb el cant, l'audició, la lectura i l'escriptura. El seu mètode està difós per tot el món.

Els Principis Bàsics de la seua metodologia són:

1. El cant diari, al costat de l'exercici físic, desenvolupa igualment el cos i la ment del xiquet/a.
2. La cultura musical ha d'iniciar-se tan aviat com siga possible, en educació infantil.
3. La instrucció rítmica comença amb activitats relacionades amb el moviment, la percussió corporal i els jocs tradicionals.
4. El cant col·lectiu està considerat com la millor iniciació de l'educació musical.
5. L'estudi de la lectura musical comença a l'escola primària, iniciant les figures rítmiques abans d'exposar la lectura del pentagrama.
6. Els conceptes teòrics bàsics poden ser introduïts mitjançant un repertori de cançons i rimes infantils folklòriques.
7. S'ha d'establir una base sòlida de lectura i de coordinació rítmica a més de la percepció auditiva abans d'iniciar l'estudi d'un instrument.

En el seu plantejament global proposa les següents finalitats:

1. Cantar, jugar i ballar de memòria una quantitat de jocs tradicionals, rimes infantils i cançons infantils, extrets de la cultura pròpia del xiquet/a, i més endavant, ampliades per incloure també músiques d'altres cultures.
2. Interpretar, escoltar i analitzar la música clàssica dels grans compositors.
3. Desenvolupar les habilitats musicals de llegir i escriure amb la lectura del pentagrama, d'anàlisi de les estructures formals, de la discriminació auditiva i del cant afinat a una o varies veus.
4. Improvisar i compondre, utilitzant el vocabulari musical conegut en cada nivell de l'ensenyament

El Mètode com a síntesi:

Síl·labes rítmiques: La simplificació de l'estudi rítmic per síl·labes representatives del valor rítmic de cada figura. Donant una síl·laba diferent a cada figura rítmica ofereix un llenguatge per a llegir els ritmes, ja siguen d'exercicis, dictats o de matèria melòdica. Les síl·labes de durada rítmica faciliten l'estudi rítmic i proporcionen una millor distinció entre les diferents

figures estudiades.

Signes manuals: L'art d'ensenyar melodies amb l'ajuda de signes manuals (fononímia) va arribar a ser particularment desenvolupat en les tradicions en les quals faltava una equivalent notació escrita musical, tal com va ser el cas de la majoria de les antigues cultures musicals occidentals i orientals.

Els signes corporals i manuals són una manera d'indicar les diferents altures per remarcar la correcta entonació. Funcionen com a senyals visuals de cada grau de l'escala amb el seu propi signe en el cant dirigit per la mà. Fa que el so siga visual, factor de summa importància en l'aprenentatge melòdic i auditiu.

Solfeig relatiu: La utilització dels graus de l'escala és un concepte relatiu que facilita l'aprenentatge de la funció d'una nota dins d'una escala donada, tant com la seua interrelació amb els altres graus. Llavors els xiquets/es perceben el solfeig com a altures específiques dins del pentagrama (el nom de les notes) i els graus com a components que constitueixen les notes d'una melodia donada.

No s'aprenen notes com a sons aïllats, sinó intervals, relacions d'altura entre els sons d'una escala. El DO mòbil facilita l'estudi de l'entonació pel que fa a la pràctica de llegir a primera vista i a la realització dels dictats. També és aplicable a l'estudi del transport, la retenció auditiva, l'anàlisi d'estructures i el cant afinat.

Amb Kodály la música tradicional es converteix en la base de l'educació musical. Tanmateix, l'autor considera que l'aprenentatge de la música ha de començar amb les cançons en llengua materna i per aquesta via accedir al llenguatge universal de la música (Díaz i Giráldez, 2007, p. 66).

A la Comunitat Valenciana, l'escola de música "Institut Kodály Schola Cantorum" d'Algemesí presenta resultats acadèmics a nivell musical molt satisfactoris.

8.2.3 Justine Ward.

Segons Ward tres processos mentals guien l'aprenentatge: assimilació, adaptació i acomodació.

En aquesta metodologia la formació musical va adreçada a la música clàssica, a la música moderna, i en particular, al cant gregorià.

A aquesta autora, li interessa l'aspecte auditiu, el control de la veu i una bona afinació. Hi ha classificació de veus, però no selecció.

Utilitza el do mòbil: totes les escales majors igual a do major, i totes les menors igual a la menor. Aquest mètode vocal pretén que els xiquets/es siguin capaços de cantar correctament i expressar-se a través de la música, de manera que desenvolupi l'aspecte auditiu, control de la veu, la afinació i el ritme.

Se li dóna importància a la imitació dels models proposats pel mestre/a. També es realitzen dictats melòdics, tant oralment, com de manera escrita, amb la finalitat de millorar l'entonació.

Pel que fa al ritme, Ward afirma que el ritme és l'ànima de la composició musical i no existeix més que en posar dos elements: un impuls i una caiguda - arsis i tesi-. Aquest mètode, també té un espai reservat per a la creació musical, a través de la pregunta-resposta, converses improvisades sobre una fórmula melòdica, improvisació oral i composicions escrites.

El seu mètode utilitza la notació xifrada en el qual cada nota té un nombre de l'1 al 7. Utilitza igual que Kodaly, gestos respecte a l'eix corporal quan la melodia ascendeix o descendeix, el braç executa respecte al cos el moviment de la melodia. Partint del do a l'altura del melic fins al sí sobre el cap.

8.2.4 Shinichi Suzuki¹³

Aquest violinista i pedagog japonés centra el seu mètode en la pedagogia de l'instrument.

Suzuki basà el seu enfocament en que l'habilitat musical no és un talent innat, sinó una destresa que pot ser desenvolupada.

Des d'aquest mètode es reforça la idea que qualsevol xiquet/a pot desenvolupar l'habilitat musical (Suzuki, 1978, p9.). El músic com a producte de l'ambient en el qual es cria. La imitació juga un important paper en aquest mètode (Suzuki, 1978, p9.).

El pedagog, citat per Lehmann (1993), manifesta que el concepte que algunes persones no tenen talent per a la música és tan absurde com pensar que algunes persones no tenen talent per a parlar: Tots poden parlar i tots poden interpretar música, la clau resideix en començar a edats primerenques (p. 21).

Segons Carbajo (2009), hi ha aspectes d'aquesta metodologia que poden ser aplicats a la pedagogia de la música en l'escola primària. Per exemple les premisses de:

- Començar en edats primerenques l'aprenentatge de la música.
- Utilitzar la repetició com a millora en la interpretació.
- Promoure la participació dels pares en el procés de estudi del xiquet.

¹³ Shinichi Suzuki [Nagoya/Japó, 17-X-1898-Matsumoto, 26-I-1998] creà el Moviment per a l'Educació de Talents basat en el principi de que qualsevol persona té talent musical. La tasca de divulgació del seu mètode ha estat imparable arreu del món.

8.3 Els mètodes creatius

El període comprès entre les dècades dels anys '70 als '80, és l'anomenat "dels mètodes creatius".

8.3.1 Raymond Murray Schafer¹⁴

Entre els anys 1973 i 1992 Schafer publica cinc llibres en els quals sintetitza la seua experiència pedagògica en universitats del seu país.

Les idees pedagògiques de Schafer (1992) parteixen de la consideració que som musicals i hem d'aprendre a escoltar i a ser crítics amb el que escoltem per a prendre decisions conscients sobre el propi disseny del nostre entorn sonor (p. 14).

Els principis bàsics de la seua pedagogia, tal i com ens els transmet Paynter (1991), citat per Carbajo, 2009, p. 289, són els següents:

- Tractar de descobrir el potencial creatiu que els xiquets puguen tenir per a fer música per ells mateixos.
- Introduir als estudiants de totes les edats als sons de l'entorn: tractar el paisatge sonor com una composició musical de la qual l'home és el principal compositor i fer judicis crítics que conduïska a la seua millora.
- Descobrir un nexa o pont on totes les arts poden trobar-se i desenvolupar-se juntes harmoniosament.

Una dels preocupacions fonamentals d'Schafer al llarg de la dècada dels anys setanta fou la creació i desenvolupament del World Soundscape Project (Projecte de Paisatge Sonor Mundial) el qual esdevindria en un conjunt d'estudis sobre el mitjà sonor i la seua relació amb l'home (Fontelles, 2016, p. 74).

¹⁴ Raymond Murray Schafer [Sarnia/Ontario, 18-VII-1933]. Estudià a l'Escola Real de Música [Londres] i al Conservatori Real de Música de Toronto. Del 1965 endavant, professor a la Simon Fraser University on fundà el New Soundscape Project [Projecte del nou paisatge sonor] on començà els seus treballs al voltant de l'ecologia acústica [ciència que estudia la relació dels éssers vius amb els sons del seu entorn]. Al seu llibre *Tuning in the World* [1977] aborda la problemàtica sonora sobre la qual hi està basat el seu projecte sonor *World Soundscape Project*.

8.4 Conclusions

Alsina (2007), citat per Carbajo, 2009, p. 290, afirma que encara que cadascuna de les anteriors propostes metodològiques té les seues pròpies característiques que les identifiquen, existeixen línies de confluència entre totes elles.

Així, en la pràctica de la docència de la música en educació primària més important que l'elecció d'un mètode en concret és l'elecció d'actuacions que facen possible que la música siga accessible, ben volguda i gaudida. Perquè açò siga possible, aquest autor proposa les següents actuacions metodològiques:

- Tenir present els principis naturals evolutius (sentir abans d'aprendre).
- Motivar als xiquets/es, afavorir la seua autoestima i fomentar el treball col·laboratiu.
- Basar l'educació musical en la creativitat, la improvisació i l'expressivitat.
- Desenvolupar la capacitat sensorial i perceptiva, de relaxació i concentració i de valoració del silenci.
- Desenvolupar les capacitats rítmiques, motrius i expressives del cos.
- Desenvolupar la capacitat de l'oïda interior i l'entonació i
- Facilitar i simplificar la lectura rítmica i melòdica.

9. Intel·ligència Emocional i Música

Seguint amb la revisió de tesis i altres publicacions per tal d'establir un marc teòric de referència, trobem treballs relacionats amb la intel·ligència emocional aplicada als ensenyaments musicals com els de Balsera (2006), López Bernad (2015), Petrides (2006) i Ramos (2009).

La tesi desenvolupada per Balsera, F. J. (2006) "La intel·ligència emocional com a recurs en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la música" proposa l'ús de la intel·ligència emocional com un recurs valuós per als processos d'ensenyament-aprenentatge de la música, a través d'un programa d'intervenció. El destinatari específic d'aquestes activitats són els conservatoris de música i centres d'educació musical. L'autor conclou que l'aplicació de la

intel·ligència emocional en l'aprenentatge de la música millora l'habilitat instrumental, la sensibilitat auditiva, l'autonomia en la interpretació i la capacitat comunicativa, obtenint una pràctica musical òptima.

Petrides (2006) investiga sobre el factor de la intel·ligència emocional en músics i ballarins de ballet. Conclou que existeix una relació positiva entre les puntuacions en la intel·ligència emocional com a tret i el temps de permanència en l'ensenyament musical.

La tesi publicada per Ramos (2009) "Model d'aptitud musical. Anàlisi i avaluació de l'enfocament d'aprenentatge, la personalitat i la intel·ligència emocional en alumnes de 13 a 18 anys". Se suggereix la necessitat de dissenyar una instrucció musical més adequada a les necessitats i diferències dels alumnes en educació secundària. Els resultats d'aquesta recerca permeten suggerir que el pensament constructiu, de forma general, està relacionat amb l'aptitud musical alta i el pensament destructiu amb l'aptitud musical baixa.

La recerca realitzada en la tesi doctoral de López Bernad, L. (2015) està basada en l'elaboració d'un programa per al desenvolupament de la intel·ligència emocional aplicada als ensenyaments artístics dels conservatoris de música. Està destinat als docents, de manera que podem considerar-lo com un programa de formació dins de la formació permanent del professorat dels conservatoris de música. Els resultats revelen que la intel·ligència emocional percebuda i una altra variable de criteri com la motivació d'assoliment influeixen significativament en el rendiment acadèmic. S'ha demostrat una millora en la relació professor-alumne, augment dels rendiments escolars, increment dels projectes interdisciplinaris de caràcter col·laboratiu i un canvi positiu en les pràctiques educatives del professorat per a millorar el desenvolupament de la intel·ligència emocional en les aules dels conservatoris de música.

Per últim, la proposta de Martínez Zabaleta, U. (2014), a través del Treball Fi de Grau "Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la música en infantil" té l'objectiu de justificar l'ús de l'educació musical com a recurs per a potenciar el desenvolupament de la intel·ligència emocional en l'etapa d'educació Infantil. Amb aquesta finalitat, presenta una xicoteta proposta

didàctica basada en un recull d'estratègies sense temporalització per a dur a terme amb l'alumnat d'infantil, utilitzant la música com a recurs educatiu per al desenvolupament de la intel·ligència emocional. Com que aquesta proposta no ha estat avaluada no es disposa de resultats.

10. Musicoteràpia en l'àmbit educatiu

L'any 1996 la Federació Mundial de Musicoteràpia-World Federation of Music Therapy-(WFMT) va definir Musicoteràpia com:

L'ús de la música i/o elements musicals (so, ritme, harmonia i melodia) per un musicoterapeuta especialitzat amb un client o grup de clients en el procés dissenyat per a facilitar i promoure comunicació, relació, aprenentatge, mobilització, expressió, organització i altres objectius terapèutics rellevants amb la finalitat d'aconseguir canvis i satisfer necessitats físiques, emocionals, mentals, socials i cognitives.

La Musicoteràpia té com a objectiu desenvolupar el potencial i/o reparar funcions de l'individu per aconseguir la integració inter i intrapersonal i consegüentment una millora de la vida a través de la prevenció, rehabilitació i el tractament.

Bruscia (1997) defineix la musicoteràpia com “un procés adreçat a una finalitat, en la qual el terapeuta ajuda al client a millorar, mantenir o restaurar un estat de benestar utilitzant experiències musicals i les relacions que es desenvolupen a través d'elles, com a forces dinàmiques de canvi”.

Cinc són els models d'intervenció reconeguts internacionalment en el novè Congrés Mundial de musicoteràpia celebrat a Washington en 1999, que des de diferents perspectives, històrica, teòrica, pràctica clínica, formació i recerca, constitueixen la base metodològica d'intervenció en aquesta professió (Wigram et al., 2002)

1. Guided Imagery and Music, (GIM Imatges Guiades amb Música) desenvolupat per Helen Bony.
2. Musicoteràpia Analítica, desenvolupat per Mary Priestley.
3. Musicoteràpia Creativa, desenvolupat per Paul Nordoff i Clive Robbins.
4. Mètode Benenzon, desenvolupat pel Dr. Benenzon.
5. Mètode Conductista, desenvolupat entre d'altres per Clifford K. Madsen.

Aquests models es van presentar i van fonamentar en el V Congrés a Washington. Quatre són utilitzats habitualment en la pràctica clínica a Europa, (G.I.M., Mètode Nordoff Robbins, Musicoteràpia Analítica, i el Mètode Conductista). El mètode Benenzon té el seu major desenvolupament a Amèrica del Sud, i en el nostre país, les formacions en musicoteràpia difonen els cinc models.

La Musicoteràpia està relacionada d'alguna manera amb l'educació musical, ja que utilitza alguns dels mètodes de l'educació musical activa, des de la perspectiva de provocar canvis en la conducta. No obstant això, la Musicoteràpia està més prop de la psicologia que de l'educació musical, malgrat que pedagogs com Edgar Willems (1984) ja propugnava en el seu llibre "Bases psicològiques de l'educació musical" els beneficis terapèutics que ofereix la música associada a l'educació: fisiològics, psicofisiològics, sensomotrices, perceptuales, cognitius, conductuals, musicals, emocionals, comunicatius, interpersonals i creatius.

Altres pedagogs, a més de Willems, han encarat l'educació musical amb aquest sentit terapèutic i de formació integral de la persona, per la qual cosa han influït indirectament en la difusió de la Musicoteràpia.

10.1 Musicoteràpia i Educació Musical

Podríem dir, d'una manera esquemàtica, que els punts d'unió entre Musicoteràpia i Educació Musical estan en la metodologia utilitzada (activa, vivencial, participativa) i en la utilització dels mateixos elements musicals (melodía, ritme i harmonia) i mitjans sonors (cos, objectes, instruments).

Les diferències es troben en les metes a aconseguir; mentre per a l'Educació Musical l'objectiu final és la música en si mateix, el seu coneixement i gaudi, en la Musicoteràpia la música no és una fi sinó un instrument, un mitjà.

El que s'explica en Musicoteràpia és el procés que segueix l'usuari/a, la qual cosa posa en joc mentre canta o toca; el resultat no importa tant: el que es pretén no és que arribi a afinar de forma precisa la cançó (encara que és desitjable que ho faci), sinó que valorem allò que sent i expressa quan intenta cantar, l'esforç d'atenció, dicció i control (en funció de la discapacitat) que

realitza en usar la seua veu i la satisfacció que li produeix compartir una activitat musical amb el grup.

10.2 La Musicoteràpia en el sistema educatiu espanyol

Actualment, en el nostre sistema educatiu, no trobem oficialment reconeguda la figura del musicoterapeuta, ni en els centres ordinaris ni en els centres d'Ed. Especial. El desenvolupament del treball musicoterapèutic es deu en gran mesura a la voluntat dels professionals implicats en els diferents centres i al nivell de coneixements que posseïsquen i que puguin possibilitar la mateixa.

Creiem que ha de ser a l'empar de la pedagogia terapèutica on la musicoteràpia ha d'actuar (Del Campo, 2001). La falta de comprensió, per part de les institucions educatives, dels objectius i finalitats de la musicoteràpia ha estat un entrebanc en la implementació dels programes de musicoteràpia en l'escola.

El musicoterapeuta és un professional especialitzat amb una formació molt interdisciplinària, i és el responsable de dissenyar i planificar els programes d'intervenció, establir uns objectius terapèutics, implementar les diferents tècniques i avaluar els resultats. Els programes d'intervenció estan específicament dissenyats per a satisfer les necessitats individuals de les persones i ajudar-les en la consecució de diferents objectius terapèutics, que poden anar dirigits a les següents dimensions de l'ésser humà: física, cognitiva, socioemocional i/o espiritual. La persona és abordada de manera holística i integral, potenciant les seues capacitats i proporcionant-li recursos per a millorar les seues limitacions.

Parlar de procés terapèutic significa parlar d'un marc teòric que el sustente i que ens permeta la comprensió dels fenòmens observats i vivenciats, ja que del mateix es desprenen les tècniques i metodologies d'intervenció així com els recursos i eines.”

El rol del musicoterapeuta en un enquadrament educatiu es podria definir com un especialista que ajuda a resoldre problemes individuals que minven la possibilitat de l'alumne de beneficiar-se de les seues oportunitats educatives.

La musicoteràpia, igual que altres disciplines, se serveix d'una sèrie de procediments i recursos que li permeten desenvolupar la pràctica. Aquests recursos o tècniques poden ser tant actius com a receptius.

Segons Bruscia (1997),

Quan l'experiència és activa, la teràpia té lloc dins i a través dels esforços del client per a actuar, improvisar o crear música, bé siga només o amb uns altres. Quan l'experiència és receptiva, la teràpia té lloc com a resultat de l'escolta del client, entrant en ella, o rebent la música mateixa. Les experiències receptives poden influir l'escolta de música en viu o música gravada, que pot ser improvisada o pre-composta pel client, terapeuta o uns altres.

PART II: MARC EMPÍRIC

CAPÍTOL VI

PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN 4t D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (PEEM)

CAPÍTOL VI: EL PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN 4t D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA (PEEM)

1. Introducció

Per tal d'elaborar el Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària ens hem basat en tot allò exposat, en anteriors capítols, pel que fa a la relació que s'estableix entre la música i l'emoció.

A més, hem revisat l'evolució dels diferents models d'aprenentatge per a poder utilitzar el millor de cadascun d'ells, i proposar així la nostra pròpia metodologia, entesa com un conjunt de procediments elaborats a partir de diferents mètodes, per assolir els objectius plantejats.

A partir d'aquests coneixements podem facilitar el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge adequades per a pal·liar les mancances del sistema educatiu en l'àrea d'educació emocional.

El PEEM és un programa d'innovació educativa que promou una educació integral, inclusiva, facilitadora de la convivència i de la relació interpersonal que fomenta la qualitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge, el compromís amb l'alumnat, les famílies i les institucions de l'entorn, integrant d'aquesta manera l'esforç compartit de tota la comunitat educativa.

Per tal de facilitar l'aplicació de projectes, la llei dota d'autonomia els centres educatius amb el propòsit de flexibilitzar el sistema i permetre que aquests centres prenguen decisions sobre la seua organització i projecte educatiu, de manera que s'afavorisca la qualitat de l'ensenyament i l'èxit dels alumnes. Es possibilita així la millora sistemàtica de l'educació, l'acceptació de la diversitat de centres i el rebuig de la uniformitat com a valor del sistema educatiu.

L'autonomia dels centres constitueix una mesura que ja s'ha implantat a la Comunitat Valenciana i que ha possibilitat que els centres puguin decidir subscriure contractes programa per desenvolupar iniciatives que permeten millorar els resultats acadèmics dels seus alumnes.

Aquest programa s'emmarca dins de la LOMCE, RD 126/2014 i en la Comunitat Valenciana en el Decret 108/2014. Està dissenyat per aplicar-se en 4t d'Educació Primària i ha estat estructurat d'acord amb el marc teòric del Grup d'Investigació en Orientació Psicopedagògica (GROP) que contempla cinc dimensions o competències (blocs de continguts) segons Bisquerra i Pérez, 2007: Consciènciació Emocional, Regulació Emocional, Autonomia Emocional, Competència Social i Habilitats per a la Vida.

El desenvolupament d'aquest programa suposa un entrenament per als alumnes i una eina per a tots/es aquells/es mestres que demanden recursos i estratègies per tal de desenvolupar la competència emocional dels/les alumnes, optimitzar i millorar l'aprenentatge.

2. Metodologia de la tesi

La metodologia escollida per al treball està basada en una metodologia de recerca avaluativa amb un disseny pretest/posttest quasi-experimental amb grup experimental i grup control.

Per tal d'estudiar les variables presents en la recerca s'ha necessitat la col·laboració de centres educatius públics valencians d'educació primària.

La mostra objecte d'estudi correspon a 88 alumnes, d'entre 9-10 anys d'edat. Aquests alumnes estan distribuïts en cinc grups de 4t d'educació primària pertanyents a quatre centres educatius valencians.

El procediment de recollida d'informació ha consistit en: una anàlisi de la realitat educativa a través d'un qüestionari per a mestres, l'aplicació de dos qüestionaris a la mostra d'alumnes (Qüestionari de Desenvolupament Emocional QDE 9-13 i l'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris 7-12 anys), les qualificacions trimestrals de l'alumnat de la mostra, les valoracions de l'alumnat, l'observació sistemàtica, entrevistes i reunions formals amb els mestres responsables de l'aplicació del programa.

Amb la finalitat de descobrir i quantificar la correlació entre diverses variables, abans de la intervenció, tots/es els alumnes participants van emplenar les proves d'autoinforme. Durant l'aplicació, els/les alumnes valoraren el nivell de

satisfacció de les activitats i eren observats pels mestres mitjançant observació sistemàtica. La coordinació amb els equips docents dels centres participants en la recerca es va dur a terme a través de comunicació asincrònica (correu electrònic) i reunions col·laboratives on s'escoltava als tutors i aplicadors del programa, es proposaven millores i s'explicaven les següents activitats a aplicar.

En acabar l'aplicació del programa, tots/es els participants van tornar a emplenar les proves i es varen mantenir entrevistes i reunions formals amb els mestres.

L'interval entre pretest i posttest d'avaluació fou de quatre mesos.

2.1 Objectius de la tesi

2.1.1 Objectius generals

1. Garantir una educació integral, inclusiva i equitativa partint d'una concepció d'educació de qualitat.
2. Integrar l'educació emocional en el currículum d'educació primària.
3. Elaborar un programa d'educació emocional a través de la música en 4t d'educació primària.
4. Avaluar un programa d'educació emocional a través de la música en 4t d'educació primària.

2.1.2 Objectius específics

1. Conèixer la realitat educativa i analitzar les variables i elements que incideixen en l'aprenentatge.
2. Pal·liar les mancances del sistema educatiu en educació emocional.
3. Compartir amb la comunitat educativa un programa d'elaboració pròpia, basat en activitats musicals, capaç de desenvolupar les competències emocionals del nostre alumnat i optimitzar l'aprenentatge.
4. Obtenir dades sobre el grau de desenvolupament emocional de l'alumnat.
5. Recopilar dades al voltant de les dimensions relacionades amb l'autoconcepte dels alumnes.

6. Comprovar la incidència de l'aplicació del programa PEEM en l'optimització i millora del rendiment escolar.
7. Comprovar si hi ha diferències entre grup control i experimental

La idea principal de la nostra recerca està directament relacionada amb els objectius plantejats. Però aquesta tesi va més enllà de l'objecte d'estudi, no es centra de forma exclusiva en la reflexió teòrica sobre el tema en qüestió ni amb l'estudi empíric sinó que contempla tot el procés de desenvolupament i avaluació del Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària (PEEM).

2.2 Disseny de la tesi

El procés general de recerca que ens portarà a demostrar els nostres plantejaments ha seguit els passos que descriu el cronograma que exposem seguidament.

Taula 38: Cronograma

CRONOGRAMA Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària. PEEM	Setembre 2014- Desembre 2014	Gener 2015-Març 2015	Abril 2015-Juny 2015	Juliol 2015-October 2015	Novembre 2015	Gener 2016-Març 2016	Abril 2016-Setembre 2016	Octubre 2016-Març 2017
Anàlisi de la realitat: Contactar amb els equips directius de centres educatius.	X							
Característiques socio-econòmiques i culturals de l'entorn.								
Qüestionari adreçat al claustre de mestres sobre l'àmbit socio-afectiu i emocional de l'alumnat d'educació primària.								
Entrevistes amb els equips directius. Detecció de necessitats	X							

Revisió de la literatura d'investigació: fonts documentals, bases de dades, directoris i biblioteques virtuals, referències bibliogràfiques, etc.	X	X	X	X	X			
Definició del marc teòric i conceptual: Model d'Ed. Emocional		X						
Traçar objectius i dissenyar el programa d'intervenció a partir de les necessitats detectades: Què es vol aconseguir?		X	X	X				
Dissenyar un paquet d'activitats i estratègies d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb cadascuna de les dimensions o competències emocionals: Programa PEEM		X	X	X				
Revisar els Instruments d'avaluació de programes d'ed. Emocional: qüestionaris, autoinformes, entrevista, observació.			X	X				
Formació del professorat				X		X		
Determinar grups control i experimental.					X			
Pre-test. Avaluació inicial					X			
Aplicació del programa PEEM						X		
Post-test. Processament de dades: Relació de dades de participació. Anàlisi dels resultats.							X	X
Redacció final de la investigació								X

2.2.1 Anàlisi de la realitat

Amb la finalitat de conèixer la realitat educativa i analitzar les variables i elements que incideixen en l'aprenentatge, contactàrem amb centres educatius d'educació primària de característiques semblants pel que fa a context socioeconòmic i cultural.

Primerament, aquests centres varen accedir a passar un qüestionari adreçat a tot el claustre de mestres amb qüestions relacionades amb l'àmbit socio-afectiu i emocional de l'alumnat (annex 1).

Les respostes al qüestionari van ser classificades en els contextos més significatius en el desenvolupament del xiquet/a: social, personal, escolar i familiar.

- Social: alumnes amb dificultats per relacionar-se entre ells (habilitats socials), baralles, minories ètniques amb automarginació i desinterès, discriminació entre iguals, lideratge negatiu que influeix en el grup-classe.
- Personal: problemes socio-emocionals relacionats amb l'autoestima, empatia, escassa resistència a la frustració; incapacitat per a suportar esperes, incomoditats o esforços; resistència a acceptar normes i límits, etc; agitació o ansietat, incapacitat de concentració, sense persistència a l'esforç.
- Escolar: nou alumnat sense escolaritzar o incorporació tardana al sistema educatiu, manca de motivació i participació en classe, dificultats greus d'adaptació escolar, conductes disruptives a l'aula, absentisme i rebuig escolar; deteriorament de l'atenció, incapacitat per a l'escolta i desinterès pels aprenentatges escolars; resistència a acceptar explicacions centrals que té com a conseqüència la provisionalitat, la lleugeresa, el zàping (no solament davant la televisió).
- Familiar: alta mobilitat, insatisfacció amb el clima familiar, vincles insegurs amb pares/mares, problemàtica sociofamiliar, conflictes i desorganització en l'estructura familiar, estatus socioeconòmic baix, situacions familiars complicades establint vincles d'inclinació incoherents

amb els seus progenitors, trastorn o alteració psíquica o drogodependència dels progenitors o dels titulars de la tutela o salvaguarda, dependència de protecció social del menor.

Seguint amb l'anàlisi de la realitat, els equips directius ens informen, mitjançant reunió presencial, que també es troben amb alumnes amb necessitats educatives derivades de ritmes lents i dificultats d'aprenentatge, alumnes amb necessitats educatives de suport educatiu derivades de les condicions personals de discapacitat física, psíquica o sensorial, trastorns greus del desenvolupament i de la personalitat (autisme, asperger o com a conseqüència de sobredotació intel·lectual) que a més es poden trobar en situacions personals o culturals desfavorides, trastorn de dèficit atencional amb o sense hiperactivitat (TDAH).

2.2.2 Elaboració

Detecció de necessitats

En les reunions realitzades, els equips directius ens traslladen que, des del coneixement de la pròpia realitat, el Projecte Educatiu de Centre (PEC) fa efectiu el principi d'autonomia, serveix de referent i aglutina totes les actuacions de centre amb l'objectiu de proporcionar a l'alumnat les eines necessàries per afrontar amb èxit l'escolaritat.

Volem ressaltar les actuacions que contempla el PEC del CEIP Torrefiel (València) per a donar resposta a les necessitats detectades. Aquestes estan extretes de la reunió formal amb la seua cap d'estudis Carmen Chorro:

1. Resoldre la situació crítica que es ve generant amb el fracàs escolar millorant tant la vessant acadèmica, com la personal de l'alumnat. (Programa d'Innovació Educativa de lluita contra el fracàs escolar a través d'activitats musicals convocat per la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana)
2. Assolir l'adquisició adient de les competències clau (objectiu general 1 del PEC).
3. Educar integralment l'alumne/a mitjançant l'adquisició de valors humans i hàbits que possibiliten el seu desenvolupament personal i adaptació a

la societat en que viu (objectiu general 2 del PEC).

4. Potenciar la incorporació i inclusió plena dels alumnes en el centre. (objectiu general 6 del PEC).
5. Fomentar l'aprenentatge, partint de la motivació dels/de les alumnes. (objectiu general 7 del PEC).
6. Contribuir des de les diferents àrees del currículum a la millora de la convivència mitjançant l'adquisició de les competències clau (objectiu general 8 del PEC).
7. Millorar les relacions interpersonals: habilitats socials. Prevenció de qualsevol tipus de violència. (punt 3.2 del Pla de Convivència).
8. Fomentar els processos de socialització i de treball en equip (objectiu general 10 del PEC).
9. Crear una cultura de treball col·lectiu i participar de la comunitat educativa pel que fa a la sensibilització davant els casos de violència escolar (punt 3.3 del Pla de Convivència).
10. Desenvolupar la creativitat, l'afany de saber i la capacitat crítica dels/de les alumnes (objectiu general 11 del PEC).

L'anàlisi de la realitat que envolta a aquests centres i el resultat de les entrevistes i reunions realitzades amb els equips directius ens va deixar entreveure la manca de competència emocional de l'alumnat i ens va marcar el camí a seguir en la nostra tasca.

Revisió bibliogràfica

La revisió bibliogràfica per a fonamentar teòricament la finalitat de la intervenció va estar basada en lectures analítiques d'articles, tesis, publicacions electròniques, llibres de caràcter científic i altres fonts documentals consultades en les bases de dades TESEO, EBSCO, World Science and Research Publishing, DIALNET i SCHOLAR GOOGLE, al voltant del tema que ens ocupa.

2.2.3 Formació del professorat

La formació del professorat encarregat de l'aplicació del programa ha estat un element clau del mateix.

La millor manera d'educar emocionalment als alumnes és formant els docents. Per aplicar amb èxit el programa PEEM és imprescindible formar prèviament els mestres/as tutors/es implicats en el procés.

Amb aquesta finalitat, durant els cursos 2014-15 i 2015-16, es va impartir una formació específica, en format de curs de 30 hores adreçada als mestres dels centres participants en aquesta recerca (annex 2).

Aquesta formació desenvolupava els objectius, continguts, estratègies, recursos i instruments d'avaluació del programa PEEM adients a les característiques soci-afectives, econòmiques i culturals de l'entorn dels centres participants.

Aquests cursos (annexos 3, 4, 5 i 6) han estat reconeguts pel CEFIRE (organisme oficial de formació del professorat) de Xàtiva i València i formen part del Pla de Formació en Centre (PFC) i del Pla Anual de Formació (PAF).

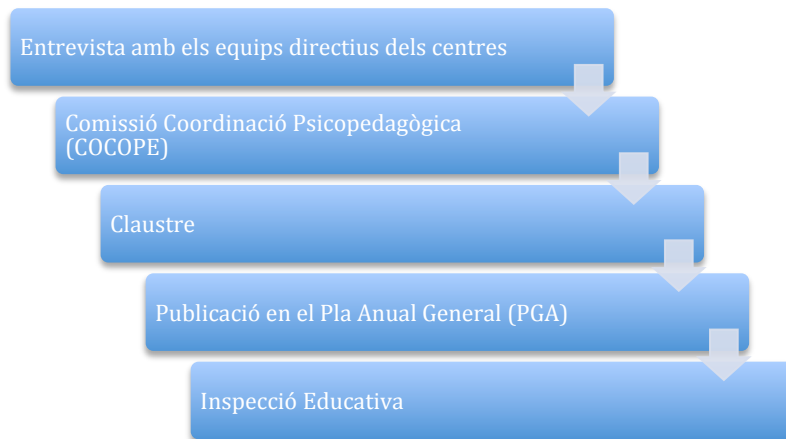
Paral·lelament a l'aplicació del programa, els/les mestres participants en l'aplicació del programa PEEM reberen un recolzament en forma de consulta col·laborativa.

Per a concloure, volem expressar que, en cap cas, les orientacions que es donen s'han d'interpretar com a normes o com a fórmules màgiques que funcionen. El desenvolupament del programa d'Ed. Emocional a través d'activitats musicals s'ha de basar en l'adequació dels recursos a cada necessitat, a cada context, a cada grup, a cada educador o educadora.

2.2.4 Aplicació

Abans de l'inici de la intervenció, els equips directius traslladaren tota la informació a la Comissió de Coordinació Pedagògica (COCOPE) perquè donés el seu vist i plau. Seguidament es va informar a la resta del claustre i es va incloure en la Programació General Anual (PGA) perquè la inspecció educativa estigués assabentada.

Figura 16: Descripció del procés seguit previ a la intervenció



Font: Elaboració pròpia

El treball s'ha desenvolupat durant dos sessions setmanals de 45 minuts al llarg d'un quadrimestre (novembre-febrer) del curs 2015-16.

Si bé les activitats específiques estaven dissenyades i redactades en una guia didàctica per a la comprensió dels professionals de l'educació, es considerava positiu explicar-les de nou per a estar segurs que anaven a dur-se a terme de manera correcta, tenint en compte la idiosincràsia personal de cada grup-classe.

2.2.5 Instruments d'avaluació

Els instruments utilitzats han estat els següents:

Qüestionari adreçat a mestres per tal de fer una anàlisi de la realitat educativa i a nivell socio-afectiu i emocional de l'alumnat (annex 1).

El Qüestionari de Desenvolupament Emocional (Bisquerra i Pérez, 2007), QDE 9-13 (annex 10) ha estat dissenyat com a instrument per a recollir dades que permeten detectar necessitats en les diferents dimensions que conformen la competència emocional.

El QDE-GROP és un inventari d'autoinforme que reuneix informació de les cinc dimensions de la competència emocional d'acord amb el marc teòric de l'educació emocional (Bisquerra, 2000, 2003, 2007): Conscienciació Emocional,

Regulació Emocional, Autonomia Emocional, Competència Social i Habilitats per a la vida i el benestar.

Amb el propòsit de mesurar l'autoconcepte, es va optar per emprar l'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris (Piers, 1984) elaborada de manera específica per a escolars de 7-12 anys. Aquest qüestionari (annex 11) va ser adaptat per Cardenal i Fierro (2003), i és un dels més emprats en l'àmbit educatiu.

Aquesta escala té l'objectiu d'obtenir informació sobre la percepció que l'alumne/a té de si mateix/a (autoconcepte global) i com valora diferents aspectes de la seua forma de ser i el seu comportament, segons les següents dimensions:

- Autoconcepte conductual: Percepció de portar-se de forma apropiada en diferents tipus de situacions.
- Autoconcepte intel·lectual: Percepció de competència en situacions escolars o en situacions en les quals s'aprenen coses noves.
- Autoconcepte físic: Percepció d'aparença i competència física.
- Falta d'ansietat: Percepció d'absència de problemes de tipus emocional.
- Autoconcepte social o popularitat: Percepció de l'èxit en les relacions amb els altres.
- Felicitat-satisfacció: Valora l'autoestima: grau de satisfacció davant les característiques i circumstàncies personals.

A més s'han tingut en compte les qualificacions escolars i s'han utilitzat altres instruments de recollida d'informació com l'entrevista amb els mestres, observació sistemàtica i valoracions de les activitats per part de l'alumnat (adjunt en annex).

Taula 39: Instruments d'avaluació de la recerca

Instruments	Autors	Resposta per	Moment
QDE 9-13	GROP, Pérez-Escoda i Bisquerra (2007)	Alumnes	Pretest i Posttest
Escala d'autoconcepte 7-12 anys	Piers-Harris	Alumnes	Pretest i Posttest
Qualificacions trimestrals		Equip directiu	Pretest i Posttest
Qüestionari d'anàlisi de la realitat educativa	Elaboració pròpia	Mestres	Pretest
Observació de les sessions	Elaboració pròpia	Mestres	Cada sessió
Valoració de les activitats	Elaboració pròpia	Alumnes	Cada sessió
Entrevistes personals	Elaboració pròpia	Mestres	Periòdicament
Valoració de l'aplicació del PEEM	Elaboració pròpia	Mestre responsable de l'aplicació/equip directiu	Posttest

2.2.6 Anàlisi de dades

La recerca avaluativa és una manera de recerca que implica un procés sistemàtic de recollida i anàlisi d'informació.

Per tal d'analitzar les dades, a més de l'anàlisi de freqüències per als grups considerats, s'ha comprovat la fiabilitat dels instruments d'avaluació seguint el coeficient d'Alpha Cronbach i s'ha realitzat una estadística descriptiva de les variables amb la comparació pretest-posttest i control-experimental.

Per tal de comprovar si les dades provenien d'una distribució normal, s'ha administrat un estudi de normalitat a través de la prova de Kolmogorov-Smirnov.

S'ha realitzat una anàlisi de factor ANOVA per tal de determinar si hi havia diferències significatives. Es tracta d'un contrast paramètric per a determinar si els valors tenen diferències en la resposta en els diferents grups considerats.

Per a finalitzar, s'ha aplicat una anàlisi Clúster de K-Medias en les dades experimentals per a estudiar si a partir dels resultats, en les qualificacions trimestrals, QDE 9-13 i l'Escala d'Autoconcepte Piers-Harris es podien determinar agrupaments.

A més a més, s'han fet unes entrevistes per als professors i els alumnes, que han segut analitzades breument.

L'anàlisi de dades s'ha realitzat mitjançant el programa estadístic SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versió 22.

3. Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària (PEEM)

3.1 Disseny del PEEM

A partir de l'anàlisi de la realitat educativa i per tal de satisfer les necessitats detectades en els centres, ens vàrem disposar a dissenyar un pla d'actuació integral capaç d'enriquir el procés educatiu.

Mitjançant el disseny d'un programa d'educació emocional a través de la música construïm un pont de comunicació entre la música i les emocions amb la finalitat de desenvolupar les competències emocionals de l'alumnat i optimitzar l'aprenentatge.

A través d'activitats musicals senzilles, ajudem a l'alumne/a a posar nom a les seues emocions i a regular-les, compartim les nostres i aconseguim que els xiquets/es associen l'emoció amb una situació viscuda, la qual cosa afavoreix el desenvolupament integral de la seua personalitat.

Aquest, és un programa d'innovació educativa dissenyat per a millorar les estratègies d'intervenció psicopedagògica i resoldre les mancances del sistema educatiu en l'àrea d'Educació Emocional afavorint una educació integral, inclusiva, holística, facilitadora de la convivència i de la relació interpersonal.

3.1.1 Elaboració del programa PEEM

El programa PEEM s'emmarca dins de la LOMCE, RD 126/2014 i D 108/2014 i ha estat estructurat d'acord amb el model pentagonal de Bisquerra i Grup d'Investigació (GROP), i els corrents pedagògic-musicals del S.XX.

Aquest model pentagonal d'educació emocional contempla cinc blocs o dimensions (Bisquerra i Pérez, 2007): Conscienciació Emocional, Regulació Emocional, Autonomia Emocional, Competència Social i Habilitats per a la vida i benestar.

Des d'un enfoc socio-constructivista, aquests blocs de continguts es desenvolupen a partir d'una metodologia cooperativa i interactiva capaç de generar experiències emocionals que, a través de recursos metodològics musicals (la cançó, l'expressió corporal i dansa, la pràctica instrumental, l'audició activa i la improvisació), es converteixen en situacions d'aprenentatge motivadores.

La qualitat de l'ensenyament es troba condicionada per la interacció entre contingut i ensenyament. El programa PEEM està format per una compilació d'activitats musicals que es desenvolupen al llarg d'un quadrimestre.

La innovació que presenta aquest treball, respecte la gran majoria de programes que hem consultat, és el fet de servir-se de la música i les activitats musicals per a educar emocionalment els alumnes de 4t d'Educació Primària.

A més, fins ara, la majoria d'intervencions i programes han estat plantejats des d'un aprenentatge individual de les competències emocionals (López, 2003; Renom, 2007). A diferència d'aquests, el programa PEEM desenvolupa les seues activitats des del plantejament de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson i Johnson, 1990) i col·laboratiu ja que presenta molts efectes positius front l'aprenentatge individual.

El programa PEEM presenta una doble vessant:

D'una banda, està dissenyat per a ser introduït en el sistema educatiu com a eix transversal dins del pla d'acció tutorial. La tutoria és un espai apropiat per a l'educació emocional (Álvarez i Bisquerra, 1996-2001).

Com que el currículum d'Educació Primària no estableix un horari concret per a la funció de tutoria, és el mateix tutor/a qui gestiona l'horari lectiu per tal de distribuir entre les sessions les diferents activitats que contempla el PEEM.

L'acció tutorial té caràcter de coordinació docent encarregada d'atendre les dificultats d'aprenentatge dels alumnes, de facilitar la integració d'aquests en el grup-aula i en la vida del centre, de canalitzar els seus problemes i inquietuds, canalitzar el seu procés d'avaluació, d'informar als pares i mares de tot allò relacionat amb l'educació dels seus fills i d'actuar com a mediadors entre pares, professors i alumnes. Hem de ser conscients que, si considerem la família com l'agent primari de socialització de les competències emocionals dels xiquets/es, l'escola és el segon agent de socialització emocional i en molts casos l'única oportunitat de corregir les desatencions de la família en la dimensió soci-afectiva.

D'altra banda, el PEEM permet integrar l'Educació Emocional en el currículum a través de la correlació de les dimensions emocionals amb els elements prescriptius del currículum de l'àrea de Música de 4t d'Educació Primària (annex 12). Ens referim a l'adquisició per part de l'alumne/a, dels elements pròpiament musicals, contribuint que aquestes aptituds musicals afavorisquen la capacitat d'escoltar la música, d'entendre-la, de valorar-la i de practicar-la, almenys en les seues estructures mentals.

Aquestes dos vessants, les emocions i la música, es treballen en tot moment unides, interconnectades baix els principis d'una intervenció planificada, tot propiciant la participació activa de l'alumne/a en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Les activitats musicals dissenyades per a aquest programa estan basades en la pedagogia activa i fonamentades pels corrents pedagògics musicals del S.XX (Willems, Dalcroze, Martenot, Kodaly, Orff, Schafer) exposats en el capítol V.

A més, cadascuna de les activitats treballa específicament una dimensió emocional i totes elles desenvolupen els continguts de la dimensió "habilitats de vida per al benestar".

3.1.2 Aplicació del programa PEEM

En l'estudi que es presenta, el programa PEEM ha estat aplicat, en cadascun dels centres, en la vessant de correlacionar les dimensions emocionals amb els elements prescriptius del currículum de l'àrea de Música de 4t d'Educació Primària.

Per tant, el professional responsable d'aplicar el programa PEEM ha estat el mestre especialista en Educació Musical. Aquests/es mestres havien rebut la formació prèvia que els capacitava per aplicar el programa i a més, es mostraven més motivats i disposats per aplicar les activitats proposades.

L'aplicació i avaluació del programa PEEM s'ha desenvolupat en dues sessions setmanals d'una durada de 45 minuts cadascuna. Durant un quadrimestre, es van anar aplicant les activitats corresponents a cadascuna de les competències o dimensions emocionals objecte d'estudi.

Cada sessió s'estructurava de la següent manera:

1. Es partia del coneixement previ dels xiquets/es
2. S'explicava i es realitzava l'activitat corresponent
3. Es conclouia i resumia allò après per acabar realitzant una activitat final per a la fixació de continguts.

Per tal d'aconseguir l'optimització en l'aplicació del programa PEEM i obtenir en l'avaluació uns resultats significatius que evidencien el canvi, és recomanable la intervenció a través d'un Pla Integral d'Actuació a nivell de centre.

La intervenció ha estat complementada i reforçada per l'aplicació, a nivell de centre, d'altres plans i programes com són:

- Programa d'Innovació Educativa de lluita contra el fracàs escolar a través d'activitats musicals.
- Pla de Convivència.
- Pla d'Actuació per a la Millora Contracte-Programa 2015-16.
- Pla d'Acció Tutorial

D'aquesta manera, s'ha establert l'educació emocional com a centre d'interès o eix transversal. Les emocions i la música s'han configurat com a fil conductor de totes les festes, celebracions i activitats que s'han celebrat al llarg del curs 2015-16 amb l'objectiu de desenvolupar la competència emocional del nostre alumnat i d'aquesta manera optimitzar l'aprenentatge.

3.1.3 Subjectes d'estudi i característiques de la mostra

Per a donar resposta a les necessitats detectades, proposàrem als centres participar en un treball de recerca basat en una intervenció educativa que eduque en les emocions a través de la música, que fomenti la relació interpersonal i permeta optimitzar les capacitats que poden arribar a desenvolupar durant l'educació primària per afrontar amb èxit l'escolaritat.

Després de reunions formals i informals amb els equips directius dels centres, uns van mostrar el seu interès i receptivitat per a formar part d'aquesta recerca i altres, per diferents motius, no van mostrar cap disposició per participar-hi.

Els centres educatius públics valencians que van mostrar la seua disposició per a implicar-se i participar d'aquest procés van ser: CEIP Torrefiel (València), CAES Sant Miquel (Tavernes de la Valldigna), CEIP Serreria (València) i CAES Divina Aurora (Tavernes de la Valldigna).

Pel que fa als subjectes d'estudi i les característiques de la mostra, en total han participat en l'aplicació del programa PEEM 88 alumnes. Sobre aquesta mostra es van formar els grups (experimental i control). Disposem així de cinc grups, entre els quals tres d'ells són experimentals i dos de control.

A partir d'aquesta mostra se seleccionen els grups experimental i control sobre la base que els mestres del CEIP Torrefiel i CAES Sant Miquel (grups experimentals) havien rebut la formació pertinent i mostraren major motivació i interès per aplicar el programa PEEM. Per tant la mostra es va escollir mitjançant un mostreig intencional no probabilístic ja que la selecció de grup experimental es va fer entre aquells que havien rebut la formació.

Tant els grups experimentals com els grups control manifestaren atorgar facilitats perquè la intervenció i l'avaluació es desenvoluparen amb èxit.

Les característiques de la mostra estudiada es presenten en la taula 40.

Taula 40: Descripció de la mostra per centres i total

Centre	Grup	N alumnes	% població
CEIP Torrefiel (València)	Experimental	33	8 %
CAES Sant Miquel (Tavernes de la Valldigna)	Experimental	15	9,6 %
CAES Divina Aurora (Tavernes de la Valldigna)	Control	16	10,6 %
CEIP Serreria (València)	Control	24	11,3 %

3.1.4 Avaluació del programa PEEM

L'avaluació és una eina bàsica que permet determinar el grau en què es van aconseguint els objectius plantejats i ha de proporcionar elements per a la reflexió i revisió de la pràctica docent per aconseguir canvis i millores en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

L'avaluació ha estat un procés constant al llarg del programa d'intervenció que s'ha planificat en tres moments: abans, durant i després.

S'han fet servir dos qüestionaris, exposats en un apartat anterior, per avaluar el nivell de desenvolupament emocional i l'autoconcepte de l'alumnat i com ha incidit aquest en l'optimització i millora del rendiment escolar.

Els resultats obtesos s'utilitzen per tal de comprovar el nivell d'incidència de l'aplicació del programa PEEM en el rendiment acadèmic de l'alumnat participant.

D'aquesta manera ha estat possible obtindre les dades necessàries per tal d'analitzar les millores, les correlacions i també el programa des del punt de vista dels alumnes i mestres.

Això ens permetrà valorar les millores reals i mesurables del programa PEEM així com també la possibilitat d'adaptació i modificació en futures versions en funció dels resultats obtinguts.

Les proves utilitzades per avaluar els objectius i permetre'ns recolzar els objectius de la recerca s'han exposat en l'apartat d'instruments d'avaluació.

3.2 Objectius del Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària (PEEM).

Els objectius constitueixen un requisit previ a tot aprenentatge intencionat. Mitjançant els mateixos es promouen aprenentatges eficaços i racionals que donen sentit a la transferència de continguts i actuen com a marc de referència en la selecció i disseny d'estratègies metodològiques.

Sobre la base de la fonamentació teòrica presentada, els objectius d'aquesta recerca són els següents:

3.2.1 Objectius generals:

1. Aconseguir el màxim desenvolupament de les capacitats de l'alumnat incloent les competències emocionals com a nou contingut d'aprenentatge adreçat a l'educació integral.
2. Optimitzar l'aprenentatge, millorar el rendiment escolar i combatre el fracàs escolar.

3.2.2 Objectius específics:

1. Aconseguir, a través d'activitats musicals, l'equilibri emocional, intel·lectual, sensorial i afectiu del xiquet/a.
2. Aprofitar la capacitat evocadora de la música per a prendre consciència d'algunes emocions bàsiques i anomenar-les.
3. Identificar i reconèixer, a través de l'audició afectiva d'obres musicals, algunes de les emocions bàsiques (alegria, por, ira, tristesa) i expressar-les a través del moviment, el dibuix i el color. Augmentar la creativitat i la confiança en sí mateix.
4. Desenvolupar l'habilitat d'expressar de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) i comprovar com per mitjà de la relaxació disminueix l'estrès muscular i mental.
5. Millorar en l'adquisició de l'autoestima tenint una imatge positiva d'un mateix.

6. Comunicar intercanviant verbal i musicalment idees, sentiments i conceptes amb els altres des d'un punt de vista que permeta situar-se en el lloc de l'altre.
7. Fer ús d'habilitats bàsiques com escoltar, esperar el torn i saludar per aconseguir sentir-se identificat dins del procés evitant sentiments d'aïllament i soledat.
8. Fomentar les activitats cooperatives, harmonitzant les pròpies necessitats amb les dels altres per tal de potenciar la cohesió, interacció i autoestima del grup en les activitats musicals grupals.
9. Desenvolupar a través de la música les habilitats senso-perceptives, visuals, auditives, motores, emocionals, cognitives i habilitats i destreses específicament musicals com l'audició, la interpretació instrumental i vocal, la improvisació i la creació i el moviment.
10. Acceptar el propi cos i el dels demás a través de l'ús i control dels moviments en general i l'expressió corporal.
11. Desenvolupar la sensibilitat, el sentiment i l'habilitat per generar emocions positives a través de la música.
12. Aconseguir una actitud positiva davant la vida. Compartir emocions sinceres facilitant estats d'ànim positius, alegres i de bon humor.

3.2.3 Objectius didàctics:

Entenem per objectius els referents relatius a allò que l'alumne/a ha d'assolir en finalitzar el procés educatiu, com a resultat de les experiències d'ensenyament-aprenentatge planificades amb aquesta finalitat. Aquests estan definits al RD 126/2014

Per la seua importància enumerem tots els objectius de l'etapa primària, marcant en negreta els més vinculats amb el programa PEEM.

Taula 41: Objectius de l'etapa d'educació primària

OBJECTIUS D'ETAPA	
a)	Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb aquestes, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica.
b)	Desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge, i esperit emprenedor.
c)	Adquirir habilitats per a la prevenció i per a la resolució pacífica de conflictes, que els permeten actuar amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, així com en els grups socials amb els quals es relacionen.
d)	Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no-discriminació de persones amb discapacitat.
h)	Conèixer els aspectes fonamentals de les ciències de la naturalesa, les ciències socials, la geografia, la història i la cultura.
i)	Iniciar-se en la utilització, per a l'aprenentatge, de les tecnologies de la informació i la comunicació i desenvolupar un esperit crític davant els missatges que reben i elaboren.
k)	Valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport com a mitjans per afavorir el desenvolupament personal i social.
l)	Conèixer i valorar els animals més propers a l'ésser humà i adoptar maneres de comportament que n'afavoreixen la cura.
m)	Desenvolupar les seues capacitats afectives en tots els àmbits de les seues relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips sexistes.

Font: RD 126/2014

3.3 Context socioeconòmic i cultural dels centres participants en la recerca.

3.3.1 CEIP Torrefiel (València)

El Col·legi Públic Torrefiel va ser construït a finals de la dècada dels anys 50 i està inscrit en el registre de Centres docents amb el codi núm. 46012446, corresponent la seua titularitat a la Generalitat Valenciana.

Segons les dades estadístiques de l'Ajuntament de València (cens 2004), en el

districte residixen un total de 47.999 habitants. Està situat al barri de “Torrefiel”, en la zona nord de València (carrer Erudit Pagés, núm. 1). Aquest barri, junt amb els de “Sant Llorenç” i “Els Orriols” conformen el districte XV (Rascanya) a efectes d'escolarització. Es tracta d'un districte l'estructura demogràfica del qual està formada principalment per famílies nascudes a la Comunitat Valenciana (60%), encara que les generacions anteriors procedixen en la seua majoria d'altres comunitats autònomes i països.

Durant el curs escolar 2014-2015, existeixen matriculats en el CEIP Torrefiel 445 alumnes, dels quals són 152 estrangers/es de 26 nacionalitats diferents. S'aprecia un descens en el nombre d'estrangers respecte al de l'any passat de dos tipus: un és real i l'altre irreal. El primer és degut a què molts d'ells estan tornant-se'n als seus països. L'altre és perquè, encara que ja són nascuts ací, són fills d'immigrants. A més a més es produeix un continu degoteig llarg del curs per la incorporació d'alumnes immigrants que fa que les dades canvien.

L'edat mitjana dels pares se situa entre 30 i 40 anys amb un nivell d'estudis majoritàriament primari. El sector d'ocupació predominant és el terciari, seguit de la indústria i de la construcció. Molt per davall se situa el sector primari. L'índex de desocupació afecta el 21% de la població activa, principalment dones. La major part dels pares estan en actiu, sent les mares les que no realitzen cap treball remunerat dedicant-se principalment a tasques de la llar. El sector que predomina en el treball dels pares és el de serveis, principalment assalariats en este sector. La vivenda és, majoritàriament de lloguer.

La llengua vehicular habitual en la família és el castellà. No obstant això, no s'observa un rebuig cap al valencià.

Així, podem dir que el barri on es troba ubicat el centre és de classe mitjana-baixa compost per assalariats que treballen en el sector serveis amb un nivell econòmic mitjà. A això cal afegir, d'una banda, la presència de minories (immigrants i població gitana) els fills de la qual estan integrats en les escoles públiques, sent molts d'ells susceptibles de compensació educativa. D'altra banda, un percentatge d'alumnes provinents de famílies desfavorides amb recursos econòmics molt baixos.

Respecte als recursos que presenta el barri, es constata l'escassetat de parcs o zones verdes i instal·lacions esportives. Per això, els centres públics són utilitzats fora del seu horari lectiu per a la realització d'activitats esportives en què participa el sector infantil i juvenil del barri. També es constata l'escassetat de biblioteques i centres culturals, com la necessitat ampliar el nombre de centres mèdics. És d'interès mencionar l'existència de diverses associacions formades al barri com: Associació de Veïns, Associació de Dones i diverses Associacions de Pares i Mares d'alumnes.

3.3.2 CAES Sant Miquel (Tavernes de la Valldigna)

El CAES Sant Miquel es un centre d'acció educativa singular, que es troba situat a Tavernes de la Valldigna, comarca de la Safor- Valldigna, zona de predomini lingüístic valencià. El centre està situat a l'extrem nord-oriental del poble. Coordenades (39.069138, -0.275141). La seua orientació li dona unes condicions físiques i climàtiques excepcionals.

Segons el cens, Tavernes de la Valldigna té una població de 18.000 habitants. Els serveis són adequats pel que fa a l'ensenyament, servei de sanitat bàsic, centres comercials, etc. La gent sol desplaçar-se a altres localitats per tal de rebre assistència mèdica més completa així com per necessitats administratives (Gandia, Sueca, Alzira, València).

Pel que fa a l'entorn socio-econòmic, el barri on es troba ubicat es pot considerar un barri obrer, amb un nivell sociocultural i econòmic baix. Actualment, les famílies de la zona compta amb molts aturats, i amb població immigrant, tant estrangera com nacional, encara que s'ha observat que aquest procés migratori s'ha reduït els darrers temps i per tant ha decaigut considerablement les matrícules d'alumnat d'incorporació tardana.

Cal esmentar que existeixen dos grups de vivendes socials on resideixen alguns dels nostres alumnes, perquè no poden accedir a altre tipus d'habitatge.

Nivell socio-cultural.

El nivell cultural de la majoria de famílies del centre és baix. Només un percentatge reduït de pares/mares té estudis primaris. L'AMPA ha hagut de

restringir les activitats complementàries oferides per la poca resposta ja que suposaven una despesa difícil d'assumir per aquestes famílies.

Una gran part de famílies són nascudes a Tavernes, encara que descendents de famílies immigrants, tant de pobles del voltant com d'altres Comunitats i també hi ha alumnes d'altres països (Ucraïna, Colòmbia, Bolívia, Equador, Marroc, Romania, Lituània...etc). Condició lingüístic- ambiental.

Dins del mapa lingüístic del país, la Valldigna i Tavernes s'emmarquen dins de la zona lingüística valenciano-parlant, encara que un gran nombre del nostre alumnat és immigrant. Com a conseqüència, aquest alumnat a priori desconeix el valencià o els dos idiomes co-oficials.

El nombre d'alumnes actualment és de 155 aproximadament, entre Educació Infantil i Educació Primària, que encara que actualment s'ha estabilitzat, els darrers cursos ha hagut un degoteig constant d'alumnat immigrant nouvingut.

Es pretén que tot l'alumnat del centre participe en el projecte, per a la qual cosa es comptarà amb la col·laboració de tot el Claustre de professors i del Consell Escolar.

Així trobem alumnat amb necessitats de compensatòria del següent tipus: Alumnat amb entorns familiars problemàtics i amb dificultats a l'hora d'afavorir una escolarització normalitzada. Alumnat amb carències importants en les àrees instrumentals que no permeten portar a cap els aprenentatges bàsics (amb adaptacions d'accés) . Alumnat immigrant de diferents països. Alumnat amb escolarització irregular per itinerància familiar. Alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu. Alumnat amb desconeixement dels idiomes oficials de la Comunitat Valenciana. Alumnat que pertany a minories ètniques o socioculturals en situació de desavantatge social. Alumnat que resideix en zones socio-cultural i econòmiques desfavorides. Alumnat amb dependència de protecció social del menor. A més, trobem el següent alumnat amb NESE (necessitats especials de suport educatiu). Alumnat amb necessitat educatiu amb càlcul. Alumnat amb disfèmia. Alumnat amb diglòssia. Alumnat amb dislàlia. Amb amb necessitats d'expressió escrita. Alumnat amb necessitats de lectura. Alumnat amb Dificultat Moderada. Alumnat amb Dificultats motrius.

Alumnat amb Dificultat simple del llenguatge. Alumnat amb TDAH.

A més trobem alumnes amb dictamen, i per tant reducció de ràtio i també alumnes que actualment repeteixen curs.

Assenyalar que el CAES Sant Miquel sol·licita i té aprovat un contracte-programa, degut al nombre elevat d'alumnat amb característiques i necessitats d'Educació Compensatòria (un 48%), per la qual cosa se li ha dotat d'un mestre per tal d'assolir aquesta tasca.

El centre també sol·licita any rere any recursos educatius especials per a l'alumnat per la qual cosa se li ha dotat d'un mestre d'AL i un de recursos personals complementaris extraordinaris.

A més, el claustre de professors i consell escolar del centre recolzen unànimement la posada en marxa del PEEM amb la implicació de tota la comunitat educativa.

3.3.3 CAES Divina Aurora (Tavernes de la Valldigna)

El col·legi Divina Aurora és un dels quatre col·legis públics que hi ha a Tavernes de la Valldigna.

L'escola està situada a la part Nord del poble, en la zona més alta al costat del Calvari i molt pròxim a la muntanya. Aquesta és una zona de difícil arribada amb vehicle i amb una pronunciada costera per als vianants.

Les característiques climàtiques i físiques on s'ubica el centre ofereixen a tota la comunitat escolar unes condicions òptimes de llum i temperatura, junt un conjunt paisatgístic excel·lent.

No obstant, és en aquesta zona de la falda de la muntanya on no s'ha realitzat inversió ni planificació en desenvolupament urbanístic que permeti la construcció de noves vivendes, quedant en l'actualitat grups d'habitatges deteriorats junt a infraestructures viàries obsoletes que impedeixen el desenvolupament econòmic del barri. Aquestes raons justifiquen la marginalitat d'un grup de la població escolar, les famílies dels quals presenten perfils de dificultats socioeconòmiques (immigrants, ètnia gitana i grups d'alt risc).

Una gran part de famílies són nascudes a Tavernes, encara que descendents de famílies immigrants, tant de pobles del voltant, com d'altres comunitats i d'altres països. En els darrers anys s'han escolaritzat alumnes de procedència centre europea, sud-americana i magrebí (Bolívia, Paraguai, Marroc, Romania, Lituània, Guinea, Cuba) que en aquest moment comencen a disminuir, fruit de la crisi; també hi troben alumnes d'ètnia gitana. Quant a les professions dels pares i mares, són variades però predominen els treballadors per compte d'altre. Les professions més comunes estan orientades cap a l'agricultura i serveis.

En l'actualitat un percentatge molt elevat de les famílies es troba en situació d'atur i algunes d'elles sense cap tipus d'ajuda econòmica. En general, l'actitud dels pares envers l'ensenyament és positiva/activa, tot i que hi ha un percentatge de pares amb una actitud positiva/passiva.

S'ha observat un canvi important en les prioritats de les famílies derivades de la greu situació econòmica que s'està sofrint: l'educació dels seus fills i filles ha passat a escalons inferiors davant la necessitat apressant i peremptòria de donar resposta a despeses imminents com el menjar diari, rebut de la llum, aigua, hipoteca...

El nivell cultural de la majoria de les famílies és baix. La majoria de pares tan sols tenen el Certificat escolar o títol de Graduat Escolar. Existeix un percentatge molt baix de pares/mares amb titulacions de batxillerat o FP Grau Superior i molt pocs disposen de titulació universitària.

Pel que fa als alumnes del centre, tant d'Infantil com de Primària, la seua resposta als ensenyaments bàsics és satisfactòria. Al col·legi assisteixen també alumnes que precisen de compensació educativa per la seua procedència ètnica (sobretot procedents del col·lectiu gitano) o a causa de la seua situació familiar, laboral i/o econòmica.

Aquest és un centre d'una sola línia d'Educació Infantil i Primària que compta amb un Programa Plurilingüe per a Educació Infantil i fins a 4t de Primària, i d'un PEVE en Educació Primària.

Compta amb dues aules menudes per atendre en xicotet grup als alumnes de

Pedagogia Terapèutica i una aula destinada a atendre als alumnes d'audició i llenguatge. El Programa d'Actuació per a la Millora permet en l'actualitat atendre amb qualitat a la gran diversitat educativa dels alumnes.

Disposar de Psicòloga (insuficient per ser a temps parcial) garanteix un recolzament tant per als alumnes com per als docents i per a les famílies en aquesta societat hui tant deprimida.

La diversitat de programes i recursos que anualment es sol·liciten per diverses vies a l'administració, junt a la flexibilitat en l'organització, permet, fins l'actualitat, oferir una atenció ajustada a les necessitats de l'alumnat i una màxima qualitat en els processos d'ensenyament.

Caldria destacar que tot el professorat del Claustre actualment és definitiu, exceptuant les places de Religió i les derivades del diversos programes o sol·licituds de recursos. L'estabilitat de les tutories ha generat una confiança en la continuïtat, tant en la tasca pròpia de les mateixes, com en el desenvolupament dels Projectes que venim portant endavant o en aquells que volem començar.

Hi ha un bon clima de treball i de relació entre el professorat la qual cosa repercuteix favorablement sobre el funcionament del Centre.

Pel que respecta a l'AMPA, cal destacar la renovació de la Junta directiva que porta endavant diversos projectes i s'ha involucrat amb molta il·lusió i ganes de treballar. Ja ha gestionat i porta endavant el Banc de Llibres, i el seu esforç ha permès que el curs actual l'alumnat d'Infantil i Primària gaudisca de zona esportiva ben equipada i lúdica. També col·labora en l'organització del Festival de Nadal, Carnestoltes i Fi de curs. La coordinació amb l'AMPA és fonamental, ja que han de participar plenament en el funcionament del Centre.

Les tecnologies formen part de la vida del Divina i s'aposta per allò nou, i també el llibre digital i la tauleta.

El col·legi disposa de Servei de Menjador, amb cuina en el mateix Centre.

El nombre aproximat de comensals oscil·la diàriament entre 105 i 115.

El fet que el centre gaudisca de menjador escolar facilita que els Serveis

Socials, amb coordinació amb la direcció del centre, atenga ràpidament aquelles urgències peremptòries que es puguin plantejar entre les famílies més desfavorides. Facilitar el servei de menjador a les famílies (gestió de beques, relacions amb altres institucions, infraestructura...) i la qualitat del mateix (matèria prima, dieta, recursos humans..) ha estat, és i serà un dels objectius prioritaris d'aquest centre.

3.3.4 CEIP Serreria (València)

El CEIP SERRERIA de la ciutat de València es troba situat en el carrer Serradora 71, entre els barris d'Algirós i Cabanyal.

El centre es va posar en funcionament el curs escolar 2002-03. La zona on està situat és de nova creació encara que amb alguns habitatges anteriors. Aquesta zona ha experimentat una forta modificació amb el soterrament de les vies del tren, l'obertura dels carrers adjacents i el projecte de prolongació de l'Avinguda de Blasco Ibáñez fins la mar. La majoria dels habitatges d'al voltant del centre són de nova creació, amb famílies joves, d'un nivell soci-econòmic mitjà i mitjà-baix. També ens trobem amb famílies immigrants amb una realitat totalment diferent, tant en l'aspecte social com en l'econòmic i cultural.

L'alumnat del CEIP Serreria, de la ciutat de València, és majoritàriament d'origen no valencianoparlant la qual cosa dificulta la normalització lingüística.

Actualment l'alumnat procedeix del barri o de barris de les rodalies. Detectem com a factors que influeixen en el clima de convivència els següents:

- Alumnes amb problemes de conducta.
- Alumnes que se senten rebutjats.
- Alumnes, les famílies dels quals no se senten integrades.
- Alumnes immigrants nouvinguts dels seus països.

En general el nivell socio-cultural i econòmic de les famílies és mitjà donant-se el cas d'algunes més desfavorides econòmicament i unes altres amb un nivell econòmic més alt.

Detectem l'existència de famílies que per diverses raons poden presentar factors de risc:

- Famílies de baixa condició soci-cultural i econòmica amb poca consideració cap a la vida escolar.
- Famílies desestructurades la problemàtica interna de les quals pot repercutir negativament en l'ambient de convivència al centre.
- Famílies que mostren poca implicació en la vida escolar dels seus fills que, fins i tot, poden frenar la labor docent.
- Famílies immigrants amb baix nivell d'integració i desconeixement de l'idioma i costums.

D'altra banda, podem constatar que una majoria de famílies estan implicades en la vida del Centre i col·laboren positivament, coordinades amb els professors, en l'educació dels seus fills. En general, la relació amb les famílies és bona i fluïda, destacant major participació en els primers nivells d'ensenyament.

3.3.5 Desenvolupament cognitiu del xiquet/a de 4t d'Educació Primària

Els xiquets/es de 4t d'Educació Primària (9-10 anys) es situen en l'estadi de les operacions concretes. Aquesta etapa permet al xiquet/a avançar en la comprensió i organització del món, amb un pensament més flexible i lògic (Alfonso, 2006). Els assoliments més significatius són:

1. Adquisició de la noció de conservació. És capaç d'atendre a diferents dimensions alhora i reconèixer la reversibilitat.
2. Adquisició de la noció de classificació jeràrquica. És capaç de fer categoritzacions amb major efectivitat i flexibilitat perquè comprèn la inclusió de classe.
3. Adquisició de relacions d'ordre. És capaç d'ordenar elements en funció de dimensions quantitatives, i realitzar inferències transitives.
4. Comprensió de la causalitat. A poc a poc desapareix la fantasia en les explicacions sobre els successos.
5. Adquisició per al mesurament. És capaç de determinar longituds, distàncies i intervals temporals.

3.4 Continguts del programa PEEM

Tenint en compte les característiques psicoevolutives dels alumnes s'ha partit d'un enfocament globalitzador com a principi per a organitzar i desenvolupar els continguts.

Aquesta perspectiva es basa en la manera de percebre la realitat que tenen els xiquets/es d'aquestes edats. El plantejament més adequat és aquell que permet abordar els problemes, les situacions i els esdeveniments dins d'un context i en la seua globalitat.

El programa d'intervenció, basat en el model de competència emocional de Bisquerra i Pérez (2007) exposat en el capítol IV, ofereix una formació específica per a cadascuna de les cinc competències o dimensions emocionals incloses en el model.

El programa (PEEM) que es presenta consisteix en una compilació d'activitats organitzades en cinc grans competències o dimensions :

1. Consciència emocional
2. Regulació emocional
3. Autonomia personal
4. Competència social
5. Habilitats per a la vida i benestar

Aquestes cinc competències vertebraren i donen sentit al contingut del programa i permeten desenvolupar el PEEM tant com a eix transversal, a través del Pla d'Acció Tutorial, així com articular les activitats que el configuren en el currículum de l'àrea de Música de 4t d'Educació Primària a través dels seus tres blocs de continguts (Escolta, Interpretació musical i La Música, el moviment i la dansa) mitjançant una metodologia activa, vivencial i participativa.

Segons el model teòric de Bisquerra-Pérez (2007) d'Educació Emocional,

La Conscienciació emocional és la capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat. Dins d'aquest bloc tenim els següents

aspectes: Presa de consciència de les pròpies emocions, donar nom a les emocions, comprensió de les emocions dels altres, prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament.

La Regulació emocional és la capacitat per manejar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per autogenerar-se emocions positives, etc. Les microcompetències que la configuren són: Expressió emocional apropiada, regulació d'emocions i sentiments: regulació de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc); tolerància a la frustració per prevenir estats emocionals negatius (ira, estrès, ansietat, depressió); perseverar en l'assoliment dels objectius malgrat les dificultats; capacitat per diferir recompenses immediates a favor d'altres més a llarg termini però d'ordre superior, etc., habilitats de afrontament, competència per autogenerar emocions positives.

L'Autonomia emocional es pot entendre com un concepte ampli que inclou l'autoestima, actitud positiva davant la vida, responsabilitat, capacitat per analitzar críticament les normes socials, la capacitat per buscar ajuda i recursos, així com la autoeficàcia emocional. Com microcompetències inclou les següents: autoestima, automotivació, autoeficàcia emocional, responsabilitat, actitud positiva, anàlisi crítica de normes socials i la resiliència.

La Competència Social és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Les microcompetències que inclou són les següents: Dominar les habilitats socials bàsiques (saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, manifestar agraïment, demanar disculpes, esperar torn, mantenir una actitud dialogant, cooperar, col·laborar, etc.), respecte pels altres, practicar la comunicació receptiva, practicar la comunicació expressiva, compartir emocions, comportament prosocial i cooperació, assertivitat, prevenció i solució de conflictes (és la capacitat per identificar, anticipar-se o afrontar resolutivament conflictes socials i problemes interpersonals) i la capacitat per gestionar situacions emocionals.

Les Habilitats per a la vida i benestar són la capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida, ja siguin personals, professionals, familiars, socials, de temps lliure, etc. Com microcompetències s'inclouen les següents: Fixar objectius adaptatius, presa de decisions, buscar ajuda i recursos, ciutadania activa participativa, crítica, responsable i compromesa (la qual cosa implica reconeixement dels propis drets i deures; desenvolupament d'un sentiment de pertinença; participació efectiva en un sistema democràtic; solidaritat i compromís; exercici de valors cívics; respecte pels valors multiculturals i la diversitat, etc.), benestar emocional i fluir.

Els continguts es desenvolupen a través de la veu (cant), instrument i el cos com a elements mediadors.

Desenvolupem els continguts de l'àrea de Música de 4t d'Educació Primària a través dels blocs 1 (escolta), 2 (interpretació musical) i 3 (la música, el moviment i la dansa) del currículum, segons el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell del Govern Valencià, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

3.5 Metodologia didàctica del programa PEEM

Citant el RD 126/2014, la metodologia es pot definir com el conjunt d'estratègies, procediments i accions organitzades i planificades pel professor/a de manera conscient i reflexiva amb la finalitat de possibilitar l'aprenentatge de l'alumnat i l'assoliment dels objectius plantejats. Ha de regir-se pels principis de motivació, individualització, socialització i interdisciplinarietat.

Partim de la consideració de que sols es pot ensenyar allò que es pot aprendre. És per això que hem de contemplar variables com ara la motivació, interessos, ritme i estil d'aprenentatge.

Aquest tipus d'enfocament persegueix un aprenentatge significatiu, principi formulat per Ausubel (1976) que impregna el model educatiu actual. Aquesta teoria entén que el coneixement no s'assimila sense més sinó que es construeix sobre esquemes previs que interactuen amb els nous conceptes desencadenant així un procés de reestructuració del pensament.

Proposem un enfoc metodològic constructivista fonamentalment globalitzat, contextualitzat i actiu recolzant-nos en estructures d'aprenentatge cooperatiu i actuacions educatives d'èxit que permeten la construcció d'aprenentatges emocionals, significatius i funcionals. La intervenció consistirà en posar a l'alumnat en contextos adequats en els quals es generen processos de construcció, s'afavoreixin les situacions comunicatives i es puguen modelar habilitats i comportaments.

Tal com defensen Guil, Mestre, González i Foncubierta (2011), partint d'un enfocament globalitzador, els continguts referits a la intel·ligència emocional “han de treballar-se en relació amb altres àrees de desenvolupament com el cognitiu, el psicomotor, el llenguatge, etc. a través de l'activitat i el joc” (p. 138)

Palacios, Marchesi i Carretero (1985) afirmen que

las vivencias emocionales se pueden considerar el motor del desarrollo personal y de las relaciones interpersonales. Y deberán serlo también de las prácticas educativas. Educar emocionalmente significa impulsar el crecimiento y ayudar a las criaturas en su desarrollo integral, pues es en el proceso de socialización, en el entramado de relaciones e interacciones, donde las experiencias y vivencias emocionales ejercen su papel motor de desarrollo cognitivo, social y afectivo. (p. 117)

El Decret 108/2014 del govern valencià s'expressa en l'ús de metodologies didàctiques innovadores que incloguen l'aprenentatge cooperatiu, els projectes interdisciplinaris, l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, i, en termes generals, qualsevol altra metodologia pròpia d'una educació inclusiva, contribuiran a una major motivació de l'alumnat, a un major grau d'adquisició de les competències i de l'èxit dels objectius de l'etapa per part d'aquest, i consegüentment, a una millora dels seus resultats.

Aquesta dinàmica no se limita únicament a l'enfocament pedagògic sinó que inclou aspectes molt diversos com les activitats, l'ús de recursos i mitjans, els agrupaments, l'organització temporal i d'espai. Tots aquests factors promouen certs aprenentatges en detriment d'altres; d'ahí la necessitat de conèixer i aprofitar les seues possibilitats per a motivar, enriquir, consolidar, reforçar, etc.

Les estratègies didàctiques concretes que s'apliquen a l'aula, contemplen la diversitat dels alumnes. Tenint en compte que no tots els alumnes adquireixen

al mateix temps i amb la mateixa intensitat els continguts tractats, la programació està dissenyada de manera que assegure un nivell mínim i màxim per a tots els alumnes al final de l'etapa.

És important respectar la gradualitat de l'ensenyament i l'enfoc globalitzador ja que la realitat és un tot global i el nostre alumnat aprèn de forma global. Haurem d'atendre la interdisciplinarietat perquè tot es troba interconnectat. Contribuir al desenvolupament de la capacitat d'aprendre a aprendre.

3.5.1 Aprenentatge cooperatiu

Per aprofundir en l'aprenentatge cooperatiu fem un extracte del treball desenvolupat per Pujolàs (2013) en el marc del Projecte Atlàntida i COMBAS (Desenvolupament Curricular de les Competències Bàsiques) (p.17-27):

L'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes, generalment de composició heterogènia en rendiment i capacitat, encara que ocasionalment poden ser més homogenis, utilitzant una estructura de l'activitat tal que assegure al màxim la participació equitativa (perquè tots els membres de l'equip tinguin les mateixes oportunitats de participar) i potencie al màxim la interacció simultània entre ells, amb la finalitat que tots els membres d'un equip aprenguen els continguts proposats, cadascun fins al màxim de les seues possibilitats i aprenguen, a més, a treballar en equip.

De la definició que acabem de fer podem destacar els següents aspectes:

Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre ells el que el professor els ensenya i contribuir al fet que ho aprenguen també els seus companys d'equip.

I el professorat utilitza l'aprenentatge cooperatiu amb una doble finalitat: perquè l'alumnat aprenga els continguts escolars, i perquè aprenga també a treballar en equip i a ser solidaris, com uns continguts escolars més. És a dir, cooperar per aprendre i aprendre a cooperar...

No es tracta que els alumnes d'una classe facen, de tant en tant, un "treball en equip", sinó que estiguen organitzats, de forma més permanent i estable, en "equips de treball" fonamentalment per aprendre junts, i, ocasionalment, si

s'escau, per fer algun treball entre tots.

L'aprenentatge cooperatiu no és només un mètode o un recurs especialment útil per aprendre millor els continguts escolars, sinó que és, en si mateix, un contingut curricular més que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, se'ls ha d'ensenyar.

3.6 Estratègies metodològiques

En les tècniques actives o expressives utilitzarem recursos que permeten l'expressió sonoro-musical del grup. Pel que fa a les tècniques receptives (perceptives) ens centrem en l'audició i percepció musical. Perquè els xiquets/es per si mateixos produïsquen música, es necessita una organització.

3.6.1 Audició perceptiva i expressiva

A través de l'audició perceptiva aprofitem la capacitat evocadora de la música per facilitar la vivència d'emocions i sentiments. Així mateix, mitjançant l'audició expressiva treballem la imaginació i la fantasia a través del ritme, l'expressió corporal, la pintura i el dibuix.

L'audició és un element bàsic per a l'educació de l'oïda i un vehicle excel·lent per desenvolupar l'hàbit d'escoltar, la memòria musical, el criteri i el gust estètic. L'alumnat experimenta sensorialment, d'una manera natural, els elements intrínsecs de la música i respon emocionalment, físicament i cognitivament a tot allò que arriba del món sonor.

En l'audició perceptiva d'obres musicals, l'alumnat passa a ser el receptor amb la finalitat de reconèixer les emocions que la música els evoca i transmet.

D'altra banda, a l'audició expressiva, impliquem activament l'oient per tal de fer que, poc a poc, l'alumnat siga capaç d'identificar-comparar, d'anomenar-caracteritzar, d'interioritzar-objectivar i de memoritzar-reproduir. L'expressió d'idees i sentiments es produirà des del foment de la utilització de diferents codis, llenguatges i tècniques artístiques. Per a expressar necessitem passar per la representació d'allò percebut a tres nivells: representació mental, gestual i gràfica.

Les audicions proposades en el PEEM tenen l'objectiu d'educar, enriquir i aprofundir en el món de les emocions i el camp sonor del nostre alumnat.

Quan es demana a l'alumnat que escolte un fragment musical, estem exigint una gran capacitat d'abstracció i d'atenció; la memòria també és necessària per seguir una obra musical, ja que el flux sonor està lligat a la memòria d'un instant. La durada del fragment musical implica, per els/les alumnes, un esforç que cal valorar per tal de no sobrepassar les capacitats de concentració.

D'aquesta manera, mentre s'educa en les emocions i la capacitat de gaudir de la música escoltada, els/les alumnes adquireixen un bagatge cultural i emocional a través del coneixement d'obres, autors, èpoques, formes, etc.; es familiaritzen amb el timbre característic de les veus, els instruments, les agrupacions instrumentals, i de formes musicals senzilles; en el contacte amb diferents músiques que porten missatges emocionals; i en el reconeixement i l'assimilació d'aspectes del llenguatge musical.

El mestre/a té la tasca d'estimular l'interès de l'alumnat, amb l'objectiu que participe en l'activitat d'una manera conscient i activa i que desperte les seues actituds emocionals i musicals.

En el procés de presentació de les audicions hem de buscar la millor manera de transmetre a l'alumnat un fragment musical per tal de trobar els elements que faciliten la comunicació, la motivació i la descoberta i així poder-ne fer una valoració.

Farem un comentari previ a l'audició (que estímul l'interès, però que no interpose massa consideracions entre els xiquets/es i la música, (perquè és millor que siguin ells i elles qui la descobrisquen), i un altre comentari posterior. La informació relativa als autors i les autores i a les obres ha de ser breu i concisa. Cal donar a l'alumnat referències de l'època, a través dels esdeveniments tècnics i científics i de les vinculacions històriques, socials, culturals i polítiques.

Les audicions actives de música descriptiva i de cançons populars ens serveixen com a trampolí per passar a tractar, a través de la reflexió, debat i conversa, les qüestions de la vida dels alumnes/as.

És per això que cal promoure el diàleg-reflexió sobre l'obra que s'ha escoltat, per tal que els xiquets/es aprenguen a expressar les vivències pròpies, les emocions, els sentiments i les opinions.

3.6.2 Respiració-relaxació

Fem servir l'audició de música editada i la respiració conscient amb la finalitat de: crear un clima relaxant a l'aula, afavorir l'autocontrol, facilitar la concentració, permetre asserenar la ment, oxigenar el cervell i afavorir la millora del rendiment en els processos mentals.

La respiració és l'única resposta psicofisiològica sobre la qual podem actuar voluntàriament. Tal com diu López (2007) "La manera en la que respirem reflexa les nostres pors, les nostres inseguretats i dubtes. És com un termòmetre emocional d'allò que succeeix en el nostre interior".

La respiració és un pont que uneix el cos i la ment, connecta l'inconscient amb el conscient i ens permet entrar en contacte amb les nostres percepcions i sensacions tant físiques com emocionals.

Quan prenem consciència de la nostra respiració també ho fem sobre el nostre estat corporal i emocional. Si tornem a una respiració profunda de manera voluntària, el cos es convenç que no hi ha cap perill i desactiva les reaccions del sistema simpàtic.

En situacions i/o períodes d'estrès les respiracions solen ser moltes i molt ràpides, amb freqüència 20-30 vegades per minut, amb una respiració curta i superficial que no proporciona l'oxigen necessari. El cos en tensió consumeix més energia, es necessita respirar més ràpid, la qual cosa provoca més tensió. El nostre sistema nerviós reconeix els estats d'estrès com a situacions de perill i envia ordres d'activació al sistema simpàtic.

És recomanable dur a terme la respiració a totes les sessions durant una curta estona de temps. D'aquesta manera, es pot anar exercitant la presa de consciència corporal sentint les diverses fases de la respiració. Però la pràctica de la respiració és molt eficaç:

- Abans d'una prova, examen, ...
- Abans o després d'una feina feixuga que requerisca concentració.
- Quan hi haja conflictes i/o tensions.

3.6.3 Expressió corporal, moviment i dansa

És en aquest eix on hem de desenvolupar tots els procediments que faciliten l'expressió artística dels xiquets/és. L'expressió musical es produeix a través de tres elements mediadors: la veu o el cant, els instruments i el moviment.

L'expressió corporal, el moviment i la dansa han de possibilitar que tots/es els/les alumnes puguin assolir els objectius del PEEM en un marc de cooperació, tot evitant casos de marginació, inhibició o passivitat respectant les diferències individuals pel que fa a les capacitats i les possibilitats de cadascú.

Un dels procediments més eficaços per a estimular i desenvolupar la capacitat de moviment és, sens dubte, el joc.

El joc és la forma més natural d'aprendre. La seua pràctica contribueix al desenvolupament social i afectiu de la personalitat i fomenta l'adquisició d'actituds, valors i normes. L'afany d'èxit propiciat pel joc produeix l'observació voluntària d'una disciplina, respecte a les normes i superació de dificultats. Per això, el joc, no sols és el mitjà ideal per a l'adquisició d'habilitats corporals sinó que, per l'alt grau de motivació que aporta, ho converteix en una activitat de màxima utilitat per assolir la competència social. Aquesta funció motivadora no ha d'excloure, no obstant això, la riquesa de valors educatius que el joc posseeix en si mateix i que, en termes d'Educació Musical i motriu, es refereixen a àmbits tan diversos com a percepció rítmic-auditiva, orientació espacial, percepció de formes espacials

La dansa constitueix la simbiosi més perfecta entre -el moviment mesurat i organitzat- i la música, i també és una activitat molt important d'interrelació social. La dansa fomenta l'espontaneïtat i és un element molt valuós per tal de conèixer la manera d'una persona i d'un grup.

Com la cançó, la dansa és una manifestació de la idiosincràsia popular, de les creences, les tradicions, els costums, etc. És un exercici on es desenvolupa la

sensibilitat auditiva, perquè cospa l'estructura o la forma de l'obra i la tradueix corporalment en uns punts de dansa, unes figures i una coreografia determinants.

Les marxes, els jocs rítmics, els jocs cantats i les danses desperten l'atenció, la precisió, la iniciativa i la improvisació necessària per assolir una unitat corporal que assegure la noció del temps, el sentit de l'espai, l'orientació i la desimboltura de moviments individuals en grup o en parella. L'alumnat va agafant consciència del seu cos, solidificant el ritme corporal i millorant la qualitat d'aspectes bàsics lligats al moviment com són: la flexibilitat, la precisió, l'agilitat, l'equilibri, la força muscular, la velocitat i la resistència, l'elasticitat, el ritme i l'harmonia en el moviment.

Des de l'àmbit emocional i a través de l'expressió corporal i la dansa, ens plantejem el repte de desvetllar les possibilitats expressives de l'alumnat, ja que es troba en un moment especialment ric pel que fa a energia creativa; encara que, moltes vegades, els xiquets/es no gosen manifestar-se per por de fer el ridícul. És per això que cal educar per a l'expressió i perquè els/les alumnes no utilitzen solament l'espontaneïtat per a l'elaboració expressiva, sinó que, a més d'aquesta espontaneïtat, també utilitzen les estratègies que han descobert i han après per a expressar-se emocionalment a les realitzacions pròpies.

Cal que la dansa siga, primer de tot, una activitat lúdica d'expressió per, a poc a poc, demanar a l'alumnat la precisió corporal màxima, harmonia i bellesa en l'actitud.

El procés d'ensenyament de les activitats d'expressió corporal i dansa serà el següent: caldrà començar motivant l'alumnat en la presentació de cada dansa i després seguir el procediment lògic d'anàlisi tímbrica, melòdica i estructural. És convenient, en iniciar la sessió, repassar els passos ja treballats, les danses de sessions anteriors i la introducció dels nous passos amb les coreografies pertinents.

Es pot seguir el procés següent:

1. Dir el nom de la dansa.
2. Escoltar la melodia.
3. Aprendre la cançó o la tonada de la melodia.
4. Observar el moviment del mestre/a, per més tard, imitar-lo i ballar la dansa.

Pel que fa a l'audició de la melodia, el procés d'audició consisteix en:

1. Escoltar la melodia.
2. Comptar les vegades que es repeteixen els diferents temes o les diferents estrofes.
3. Distingir els diferents blocs de moviment.

Els blocs de moviment són les parts en què es divideix una dansa. Cal tenir en compte les frases musicals de la melodia. A l'hora de començar una dansa, caldrà repetir moltes vegades els diferents blocs, perquè, tot i que els alumnes i les alumnes es pensen que ho saben fer bé tot seguit, primer convé que observen amb molta atenció com el mestre/a fa els moviments, per, a poc a poc, imitar-los tantes vegades com es crega oportú.

Per tal de treballar els blocs de moviment es poden fer tants grups com blocs tinga la dansa (cada grup s'encarrega de fer els diferents blocs). Cal marcar els canvis de sentit o de direcció. També cal fer que els grups de balladors es troben a l'hora de ballar la dansa. Més tard, caldrà fer els punts de dansa en concret. D'aquesta manera s'aconseguirà que l'alumnat visualitze, distingisca i balle els matisos de cada un dels blocs.

3.6.4 Interpretació a través del cant

La cançó constitueix l'eina més natural i espontània a través de la qual els/les alumnes es troben amb la música i les emocions, considerades tant des del punt de vista cultural com des de l'educatiu. La cançó és un element mediador entre la utilització de la veu i l'aproximació a la música i les emocions. És per això que el PEEM fa servir la cançó com a recurs per a desenvolupar l'autonomia emocional i introduir els aspectes tècnics del llenguatge musical.

El cant és una forma de comunicació en si. L'expressió i comunicació oral es treballa de ple durant tot el PEEM, i per mitjà d'ella transmetem missatges que desenvolupen també la competència social ja que és una perfecta forma de socialització, de subjectar-se a unes normes comunes i aprendre el respecte, la convivència, el treball cooperatiu i col·laboratiu en grup, la disciplina, etc. Facilita processos atencionals i d'escolta, treballa la memòria a curt termini; la veu connecta cos i ment, pensament i emocions transformant-se llavors l'experiència de cantar en la via cap al contacte i expressió d'emocions i sentiments. Tot això per mitjà d'una activitat de gaudi i integradora de totes aquestes possibilitats.

Jugar amb els sons fins que conformen una forma triada per l'alumne/a, o fins que signifiqui el que l'alumne/a vol significar. Cantar cançons per experimentar, explorar i expressar les emocions i els sentiments o idees que evocuen. Quina cançó se t'ocorre en aquest moment?

Comunicar mitjançant una cançó per a després explorar les emocions en referència a l'alumne i el procés.

Segons Willems (1984), les cançons, per la seua globalitat, són el punt central, elegides i ordenades progressivament amb un objectiu pedagògic per al desenvolupament de la sensibilitat i de la pràctica solfística i instrumental, formen una dels parts fonamentals de cada sessió ja que conté els elements essencials de la música: melodia, ritme, harmonia i incorpora a més a més la història, la poesia i el text.

Pel que fa a l'ensenyament musical, la pràctica del cant respon a una tradició pedagògica ben arrelada als països del nostre àmbit cultural. Una tradició, la validesa de la qual es veu confirmada per la pròpia experiència i per la dels grans mestres. El cant, és en particular afectiu, és un dels mitjans més naturals d'ajudar a formar la seua personalitat i a més a més, un element espontani. La cançó és l'eix vertebrador de tot l'aprenentatge musical, com a punt de partida per introduir nous elements o per reforçar els estudis.

Pel que fa a l'educació de la veu, cal que l'alumnat prenga consciència de les possibilitats de la seua veu. Convé que s'adquirisca l'hàbit de parlar sense cridar. Cal considerar la veu com un instrument que portem sempre a dins i del qual no

hi ha recanvi possible. És un instrument que és un reflex del nostre estat anímic i físic i que és fonamental per a la comunicació.

És imprescindible que treballem la impostació de la veu, la dicció i la funció postural, ja que els i les alumnes, per imitació i de forma natural, també ho faran. Serà del tot important que interpretem acuradament la cançó que es vol ensenyar, vocalitzant i articulant el text correctament, controlant el tempo i mantenint un bon gest de direcció.

Les cançons s'ensenyaran per imitació o per lectura a pentagrama, a partir de l'audició directa, repetint els fragments d'un en un i juntant-los més tard. Caldrà crear un ambient de silenci. Cantarem la cançó sencera. Els i les alumnes l'escoltaran i comentaran el text.

Caldrà repetir la cançó tantes vegades com siga necessari, fins que hagen arribat a la comprensió total del text. Comentarem la lletra de la cançó perquè n'entenguen bé el sentit i la identifiquen en un context determinat. Cantarem la primera frase o fragment tres o quatre vegades. Mentre cantem, l'alumnat ha de fer silenci i escoltar atentament. No s'ha de permetre que cap xiquet/a, per fer-se l'interessant, intente tral·lejar la frase alhora, ja que això no permetria que la resta dels seus companys i companyes escolten com cal les repeticions del mestre/a. Per comprovar si l'alumnat escolta quan el mestre/a canta, per exemple, una estrofa que ja se sap, es pot fer que moguen els llavis, com si cantaren de debò. S'ha de enllaçar les frases o estrofes, una amb l'altra, fins que la cançó estiga memoritzada. Els/les alumnes i les alumnes canten la cançó i el mestre/a escolta, amb l'ajut del gest de la mà, d'aquesta manera es pot saber amb seguretat si s'ha après. La dicció de la lletra sense música ajuda a trobar naturalitat en el fraseig (accents, llocs on respirar...). També és important cantar la melodia sense lletra per assegurar-ne l'afinació.

Aspectes a tenir en compte són la tessitura de la cançó: cal respectar el registre de la veu dels alumnes i les alumnes; el mestre/a ha de vetllar per no entonar les cançons d'una manera massa greu o massa aguda. Una extensió entre SI 2 i MI 4 és la més adient. Hem posar cura en el gest de començament i de final, i també en el transcurs de la cançó o el cànon per anar marcant les diferents entrades,

dinàmiques, etc. Hem d'ensenyar les pautes per respirar correctament sense tallar les frases. També hem de vetllar perquè l'articulació sigui molt clara i concisa. No podem permetre el crit o el to de veu massa fort, i utilitzar sempre una intensitat adient. S'ha de vetllar perquè el tempo i el caràcter siguin els adequats, tenint en compte les possibles fluctuacions (retardant, accelerant, calderons...). El mestre/a ha de transmetre la il·lusió per aprendre la cançó.

3.6.5 La improvisació

La improvisació està present al llarg de tot el PEEM com a procés creatiu.

Improvisar a través del cant, el moviment i la instrumentació i projectar a través del so en referència a un tema o dinàmica de la sessió contribueix en l'individu a fomentar la seua llibertat.

Hernández (1997) considera que

la improvisació a causa del seu caràcter espontani facilita l'expressió directa d'emocions. Ens permet crear per a cada situació particular que se'ns presenta, combinant elements de la Identitat Sonora del subjecte amb el qual treballem, recollint informació emergent (estat emocional, moviments corporals, estereotips, ritme del caminar, respiratori, cardíac), les seves pròpies produccions sonor – musicals es transformaran en la nostra partitura, la finalitat de la qual serà apropar-nos als objectius que ens proposem, d'una manera dinàmica i interactuant amb l'altre (p.190). Traducció pròpia.

Fem servir la improvisació i l'exploració a través de jocs parlats utilitzant tot tipus de fonemes, component paraules sense sentit, jugant amb l'extensió i el timbre de la veu i construint frases (pregunta i resposta). També incloem ací l'exploració de moviments amb la totalitat o algunes parts del cos i el descobriment de materials sonors.

Durant el treball en grup es reparteixen papers perquè treballen els alumnes sols durant el temps que es determine dins de l'aula.

En aquest cas, durant la posada en comú, els alumnes han de ser capaços de retindre allò que s'ha creat, mentre altres grups mostren el seu treball. És molt important permetre als xiquets/es adjudicar-se papers quan se senten preparats per a això, i, al contrari, no forçar-los a una intervenció aliena a la seua voluntat.

Així mateix mantindrem la suficient flexibilitat per a renunciar als nostres projectes quan sorgisquen noves idees de la classe. Encara que de vegades aquestes idees no donen resultats, és important que els xiquets/es ho descobrisquen per si mateixos. La improvisació requereix capacitat d'acord. A poc a poc els xiquets/es aprenen a utilitzar el que necessiten, seleccionant i desenrotllant el seu propi gust.

La improvisació és, per tant, una forma d'explorar el material que porta cap a l'adquisició de nous coneixements. El clima de la classe és decisiu per a exercitar la llibertat de descobrir, tantejar i assajar solucions. És essencial mantindre l'atmosfera emocional indispensable per al treball creatiu

3.6.6 Composició de fragments musicals

Composar cançons: anem a crear junts una cançó.

D'aquesta manera es posa de manifest tots els recursos i necessitats que l'alumne/a té. La composició requereix unes regles de joc, que poden ser proposades pel professor o pels xiquets/és. Les regles han de ser clares i senzilles perquè l'activitat no siga interrompuda contínuament per aclariments verbals.

3.7 Activitats del programa PEEM

El programa PEEM s'ha dut a terme durant un quadrimestre en les dues sessions setmanals de Música de 45 minuts de durada.

La pràctica totalitat de les activitats amb els/les alumnes s'han dut a terme en l'aula de música la qual cosa ha facilitat el treball en grup.

3.7.1 Temporalització

L'aplicació i avaluació del programa PEEM es desenvolupa en dues sessions setmanals d'una durada de 45 minuts cadascuna al llarg d'un quadrimestre.

DATA	SESSIÓ	ACTIVITAT	BLOCS DE CONTINGUT MÚSICA-EMOCIONS
4/11/2015	1	PRE-TEST	Escala d'autoconcepte (Piers-Harris)
6/11/2015	2	PRE-TEST	Escala d'autoconcepte (Piers-Harris)
11/11/2015	3	PRE-TEST	QDE 9-13 (online)
13/11/2015	4	1. Hola!	Escolta - Competència Social
		2. Aprenent els noms.	Interpretació musical - Autonomia Emocional
		3. Què emoció és?	Escolta - Conscienciació Emocional
18/11/2015	5	4. Respirem la Primavera	Música, moviment i dansa - Regulació Emocional
		5. Hello, my friends	Interpretació musical - Competència Social
		Valoració de les sessions 4 i 5	
20/11/2015	6	6. El meu nom	Interpretació musical - Autonomia Emocional
		7. Viatge musical	Escolta – Conscienciació Emocional
25/11/2015	7	8. Respirar amb el Mlnuet	Música, moviment i dansa – Regulació Emocional
		9. Benvinguts	Interpretació musical – Competència Social
		Valoració de les sessions 6 i 7	
27/11/2015	8	10. Em coneixes?	Escolta – Autonomia Emocional
		11. La Reina de la Nit	Escolta – Conscienciació Emocional
2/12/2015	9	12. Escalfament	Música, moviment i dansa – Regulació Emocional
		13. Aire en Eco	Escolta – Competència Social
		Valoració de les sessions 8 i 9	
4/12/2015	10	14. Descàrrega motriu	Música, moviment i dansa – Regulació emocional
		15. L'expressió de la música	Escolta – Conscienciació Emocional
9/12/2015	11	16. Olelé molibà makasí	Interpretació musical – Autonomia Emocional
		17. La tempesta	Música, moviment i dansa – Regulació emocional
		Valoració de les sessions 10 i 11	
11/12/2015	12	18. Viva la vida	Música, moviment i dansa –

CAPÍTOL VI: Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària

			Competència Social
		19. Director d'orquestra	Interpretació musical – Autonomia emocional
13/01/2016	13	20. Alegria	Escolta – Competència Social
		21. Descàrrega de tensió	Música, moviment i dansa – Regulació Emocional
		22. Felicitat	Interpretació musical – Autonomia Emocional
		Valoració de les sessions 12 i 13	
15/01/2016	14	23. Improvisació	Interpretació musical – Autonomia Emocional
		24. Composició musical	Interpretació musical – Conscienciació Emocional
20/01/2015	15	25. Plm Pam Pum	Música, moviment i dansa – Regulació emocional
		26. Passa'm el ritme	Interpretació musical – Competència Social
		Valoració de les sessions 14 i 15	
22/01/2015	16	28. Dansa de la fada	Escolta – Competència Social
		27. Audició de composició	Escolta – Conscienciació Emocional
		29. No deixes de caminar	Música, moviment i dansa – Regulació Emocional
27/01/2015	17	30. Música Aquàtica	Escolta – Conscienciació Emocional
		31. Improvisació amb p. corporal	Interpretació musical – Regulació Emocional
		Valoració de les sessions 16 i 17	
29/01/2015	18	POST-TEST	Qüestionari Socialització BAS 3
3/02/2015	19	POST-TEST	Escala d'autoconcepte (Piers-Harris)
5/02/2015	20	POST-TEST	QDE 9-13 (online)

3.7.2 Activitats d'ensenyament-aprenentatge

BLOC 2 INTERPRETACIÓ MUSICAL		4tEA-M.BL2.1
ACTIVITAT 1: HOLA!		
DIMENSIÓ: COMPETÈNCIA SOCIAL		CCLV:
TÈCNICA; INTERPRETACIÓ A TRAVÉS DEL CANT		
DURADA: 20 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA DE MÚSICA		ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta cançons a partir de la lectura en el pentagrama o per imitació respectant les aportacions dels altres i de la persona que assumeix la direcció. (4t EA-M.BL2.1)		1. Fa ús d'habilitats bàsiques com escoltar, esperar el torn i saludar per a donar la benvinguda als companys/es. Empatitza i aconsegueix sentir-se identificat i protagonista del procés evitant sentiments d'aïllament i soledat. 2. Comparteix emocions sinceres facilitant estats d'ànim positius, alegres i de bon humor.
2. Participa, amb responsabilitat, en la interpretació grupal de cançons per tal d'expressar i fer sentir cadascú la seua veu. (4t EA-M.BL2.1.2) 3. Improvisa, coordina i sincronitza individual i col·lectivament en la interpretació vocal. (4t EA-M.BL2.1.4)		3. Utilitza l'estratègia de la cançó com a instància de trobada i d'inici d'una relació dins del grup acceptant les diferències individuals i valorant els drets de totes les persones.
4. Diferencia estrofa i tornada i amplia el cançoner de classe. (4t EA-M.BL2.1.3)		4. Fa ús del llenguatge verbal per a iniciar i mantenir converses i expressar sentiments amb claredat.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Aquesta activitat, és una cançó de presentació que pretén fomentar la cohesió del grup, la sensibilitat i la necessitat de mantindre una actitud empàtica. La veu connecta cos i ment, pensament i sentiments transformant-se llavors l'experiència de cantar en la via cap al contacte. Seguirem el procés d'aprenentatge d'una cançó, per frases, llenguatge rítmic i prosòdia. - El mestre/a comença la sessió cantant la cançó mentre el grup, formant un rotgle, escolta, saluda i imita els moviments de salutació. - Una vegada s'ha après la cançó, agrupem l'alumnat per parelles (un front a l'altre) i assignem aquells que cantaran cadascuna de les frases de la part A de la cançó: 1. Hola, hola, hola, me llamo..... y tú? Cómo te llamas?. 2. Me llamo..... me das la mano? Y un abrazo? - Proposem que l'alumne/a improvise efectes amb la veu (diferents timbres, glissandos i durades) mentre diu el seu nom. - La part B de la cançó serà interpretada per tot el grup a l'uníson. “Vamos a ser amigos, nos vamos a ayudar		

si me necesitas, a tu lado estoy” • Recordem als alumnes la definició d'estrofa i tornada i els demanem que reconeguen aquestes dues parts en la cançó. • Proposem que l'alumne/a improvise efectes amb la veu (diferents timbres, glissandos i durades) mentre diu el seu nom. Alhora, treballem l'amistat: Necessitem tindre amics i amigues. Ens agrada passar el temps amb ells perquè ens hi entenem bé i els tenim afecte. A un amic, li contem tot allò que ens passa i què sentim, i alhora escoltem també què li passa a ell. Als amics, no els fallem mai. Som lleials a ells i els ajudem quan tenen cap problema. Als amics, els perdonem perquè sabem que no volen perjudicar-nos. Fomentem la confiança amb l'altre.
OBSERVACIONS
Els participants han de formar un rotgle i després agrupar-se per parelles. Demanem a l'alumne que encara que el resultat no siga l'esperat ha d'intentar-ho de nou. Ha de pensar que la propera vegada ho aconseguirà. Podem proposar als alumnes fer una cerca dels personatges amics de la pel·lícula “Toy Story”.
RECURSOS
Instrument harmònic: teclat, guitarra o base Instrumental

BLOC 2 INTERPRETACIÓ MUSICAL	4tEA-M.BL2.2
ACTIVITAT 2: APRENENT ELS NOMS	
DIMENSIÓ: AUTONOMIA EMOCIONAL	CCLV:
TÈCNICA: INTERPRETACIÓ AMB PERCUSSIÓ CORPORAL	
DURADA: 10 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta, amb el propi cos, de manera individual el ritme a partir de la lectura en pentagrama i desenvolupa l'instint rítmic. (4tEA-M.BL2.2.1)	1. Millora en l'adquisició de l'autoconcepte i l'autoestima tenint una imatge positiva d'un mateix.
2. Centra l'atenció sobre els fenòmens rítmics i sons a través de la percussió corporal.	2. Interactua socialment i té bones relacions creant un ambient agradable i distès aprenent el nom dels companys/es.
3. Exercita la pràctica rítmica a través de moviments corporals i millora la precisió i independència de mans. (4tEA-M.BL2.2.2)	3. Accepta el propi cos i el dels demés a través de l'ús i control del cos i l'expressió corporal.
4. Aplica els elements i procediments del llenguatge musical treballats a produccions pròpies. (Contingut Bloc 2)	4. Augmenta la creativitat i confiança en sí mateix.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Per a la realització d'aquesta activitat seurem fent un rotgle. Explicuem que un ostinat és un fragment rítmic o melòdic que es repeteix de manera insistent al llarg d'una obra. Farem un ostinat rítmic en un compàs de quatre parts format per 4 figures de negra: un colp en les cames ambdues mans en la primera part, la següent amb una palmellada sonora amb dues mans, la tercera i quarta part amb dos espetecs dels dits. Proposem que interpreten de manera simultània. Una vegada el grup ha assimilat el ritme emprat i el moviment corporal que comporta, passarem a la segona part del joc: En les dues últimes parts del compàs (els espetecs), passem a dir el nom dels participants de dos en dos (tots a l'uníson, per ordre o aleatòriament). D'aquesta manera anem creant una dissociació alhora que treballem la verbalització coneixent el nom dels participants en l'activitat. Seguidament, incorporarem dos parts més equivalents a una salutació amb les mans verbalitzant un HO-LA.	
 1 MUSLOS  2 PALMADA FACIAL  3 CHASQUIDO  4	



Proposem, una vegada els alumnes han aconseguit una adequada coordinació de les parts del cos, l'acompanyament de percussió corporal a la lectura de dues estrofes del poema de M^a Dolors Pellicer, "Una amistat especial" :

4/4

Dic el teu nom i dic la fes ta el goig la jo ia dic el gau dir

Dic el teu nom amb com plaen ça per dir-tea mi ga per dir -tea mic

OBSERVACIONS

És un bon joc de presentació del grup.

Interessant apuntar el nom de cadascun dels participants amb un adhesiu en el tòrax.

Si l'alumne té dificultat en fer la percussió corporal, hem de demanar-li que ho intente de nou i pense en que aconseguir-ho és divertit. Reconèixer allò que ens costa més, millorar i no rendir-nos genera confiança.

RECURSOS

Cadires, adhesius i retolador

BLOC 1	4tEA-M.BL1.1/1.3
ACTIVITAT 3: QUÈ EMOCIÓ ÉS?	
DIMENSIÓ: CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL	CCLV
TÈCNICA: AUDICIÓ PERCEPTIVA	
DURADA: 15 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1) 2. Diferencia instruments reconeixent el tipus de material i el mode d'acció i identifica auditivament les famílies orquestrals i les agrupacions. (4tEA-M.BL1.1)	1. Comença a prendre consciència d'algunes emocions bàsiques i donar-les nom. 2. Aprofita la capacitat evocadora de la música i experimenta, amb moviment, algunes de les emocions bàsiques (alegria, por, agressivitat, tristesa) a través de la música.
3. Desenvolupa la sensorialitat auditiva centrant l'atenció i l'escolta mentre es realitza la tasca d'aprenentatge. (4tEA-M.BL1.3.2)	3. Desenvolupa l'audició afectiva i la imaginació a través de la música i l'expressar a través del dibuix i el color.
4. Participa en converses i col·loquis expressant els seus punts de vista de forma respectuosa. (4tEA-M.BL1.3.3)	4. Reflexiona al voltant dels estats emocionals propis de cadascú.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Les emocions són allò que sentim a través de les diferents experiències vitals. Les emocions ens identifiquen i formen part de la nostra personalitat, ens fan únics. Ens permeten saber com som, descobrir què desitgem i allò que no ens agrada, allò que ens mou i què ens paralitza, què ens atrau i què ens fa por. Segons el cas, podem sentir por, alegria, tristesa, ira... Hem d'aprendre a reconèixer i distingir unes emocions d'altres que ens acompanyen al llarg de la vida, ens ajuden a viure, a establir objectius i a evitar-nos problemes. La música pot produir diferents estats d'ànim. El caràcter de la música depèn, entre altres coses, de la velocitat (tempo). Així, les obres més lentes solen ser nostàlgiques, mentre les més ràpides tenen un caràcter més alegre. D'altra banda, la intensitat pot usar-se per a donar un caràcter més enèrgic quan sona fort i més subtil quan sona piano. El/la mestre/a posarà una audició que consta de 4 fragments d'obres musicals que expressen quatre emocions bàsiques: alegria, por, ira, tristesa. Després, l'escoltarem de nou i es demanarà que es balle i s'expressi amb el cos allò que la música ens transmet. També es pot expressar de forma gràfica a un full a través de dibuixos, formes i colors (els dibuixos s'exposaran a l'aula). D'altra banda, aprofitarem per demanar als alumnes que esbrinen què instrument de corda (violí) sona com a solista i on són més presents la família instrumental de vent-metall. Una vegada han estat identificats els instruments, representarem el mode d'acció de l'instrument esmentat. Després de l'audició es farà una posada en comú per tal d'expressar les diferents opinions. Establir una bona comunicació amb les persones que ens envolten és fonamental per a	

sentir-nos bé. Per tal d'aconseguir-ho, hem d'aprendre a expressar les nostres opinions i els nostres desitjos amb claredat i sinceritat.

L'audició que escoltarem consta de 4 fragments:

ALEGRIA: Fragment de "La màquina d'escriure" (Leroy Anderson)

POR: Fragment de Saturn "Els Planetes" (Holst)

IRA: Fragment de "La cavalcada de les valquíries" (R. Wagner)

TRISTESA: Fragment de "Czardas" (V. Monti)

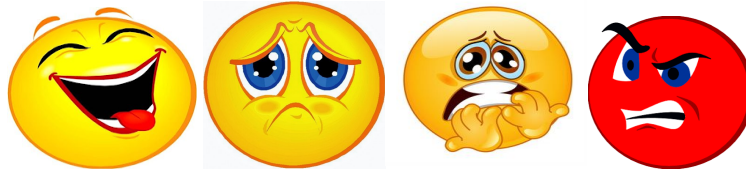
Com actuem quan sentim aquestes emocions?

ALEGRIA: "És una ona benèfica que envaeix el cos i l'esperit. Afavoreix la secreció d'hormones euforitzants (endorfines) que accentuen el nostre benestar" (Garibal, 2005).

POR: La por és una emoció natural que posa l'organisme en estat d'alerta davant de situacions on se sent amenaçat. Els xiquets/es l'experimenten sovint, davant de situacions desconegudes, la foscor, l'abandó, la soledat... En la societat actual i en tots els temps, no està ben vist tenir por, és de covards, diuen. Sobretot els xiquets/es, creixen amb les consignes que han de ser forts i valents i no tenir por de res. Però és molt important reconèixer quan en tenim i poder-la evacuar. La por és necessària perquè ens empeny a mobilitzar els nostres recursos i a tirar endavant. La por sovint va disfressada d'altres sentiments: vergonya, inseguretat, angoixa...

IRA: Ira és una emoció bàsica que sol manifestar-se, amb una forta descàrrega del sistema nerviós autònom sovint acompanyada d'activitats somàtiques agressives" (Diccionari de l'Enciclopèdia Catalana). Sentim ira quan creiem que hi ha alguna cosa o persona que vulnera els nostres drets, la nostra autoestima o la nostra dignitat personal. Els infants que senten ràbia, sovint són agressius amb els altres. La ràbia cal deixar-la sortir, però mai perjudicant als que ens envolten.

TRISTESA: En la vida hi ha esdeveniments de pèrdua que ens provoquen tristesa: la mort d'una persona estimada, la pèrdua d'un amic, d'una feina, d'un somni que no es pot realitzar...etc.



QUÈ EMOCIÓ ÉS?

Escolta els següents fragments musicals i identifica'ls amb una emoció.

TRISTESA	POR	ALEGRIA	IRA

1r Fragment: _____

2n Fragment _____

3r Fragment _____

4t Fragment _____

Dibuixa les emocions. Posa color a les emocions.

1	2
3	4

OBSERVACIONS

Es recomana establir una conversa, debat i reflexió al voltant de l'audicions i les emocions que han evocat.

Les actituds passives i agressives no són recomanables per a expressar les nostres opinions.

RECURSOS

Reproductor d'àudio

Les audicions proposades en la descripció de l'activitat.

BLOC 1 i 3	4tEA-M.BL1 i 3
ACTIVITAT 4: RESPIREM LA PRIMAVERA	
DIMENSIÓ: REGULACIÓ EMOCIONAL	CCLV
TÈCNICA: RELAXACIÓ	
DURADA: 15 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Practica exercicis per a l'augment de la capacitat respiratòria, la relaxació de la cintura escapular, muscles i coll. (Contingut del bloc 2)	1. Comprova com per mitjà de la relaxació disminueix l'estrès muscular i mental i aprèn a relaxar-se en un context educatiu formal.
2. Controla l'expressió de sentiments i emocions en conflictes. (Contingut del bloc 2)	2. Expressa de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) i troba l'equilibri entre l'expressió i el control de les emocions. 3. Reconeix en si mateix mecanismes d'autocontrol i presenta disposició a fer ús d'ells.
3. Improvisa coreografies que representen la forma, el ritme i la melodia d'obres escoltades i treballades en l'aula i practica tècniques bàsiques de moviment grupal. (4tEA-M.BL3.1.1) 4. Reconeix a través de l'escolta activa el tempo d'Allegro. (4tEA-M.BL1.2.1)	4. Pren consciència de les pròpies eines i recursos personals de regulació emocional i amplia el coneixement amb altres estratègies.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
La regulació emocional és l'eina que ens permet dominar les emocions, els comportaments i els desitjos. De vegades, no podem controlar aquelles emocions que són negatives però, a poc a poc, ho aconseguirem a través de la respiració i si actuem amb bona voluntat. • Expliquem als alumnes que la música descriptiva intenta descriure situacions, llocs o emocions concretes. • Els alumnes es disposen en rotlle i el mestre/a els convida a seure prenent una posició de comoditat. Apaguem els llums i, si escau, podem encendre una espelma intentant reduir la llum i sorolls. Mentre sona l'Allegro de "La primavera" d'Antoni Vivaldi, per tal de crear un clima de tranquil·litat i relaxació a l'aula, el mestre/a va suggerint imatges relacionades amb l'acte respiratori de la inspiració (vies respiratòries i recorregut de l'oxigen: fosses nasals, faringe, laringe, tràquea, bronquis i pulmons) i imatges de la primavera. Es respirarà seguint el tempo de l'audició. És per això que haurem d'escoltar atentament i reconèixer i interioritzar el tempo d'Allegro. Es demanarà als xiquets/es que imaginin que s'han transformat en una llavor d'una planta o un arbre, el que més els hi agrada. Es posaran ben ajupits, rodons i xicotets per semblar la llavor d'aquesta planta o arbre que anirà creixent poc a poc. Podem comentar el tamany de la llavor, temperatura i ambient. Podem afegir que l'aire ve carregat de vida i la inspiració ens aporta vida, aliment i energia; l'expiració de l'aire en tant que neteja i purifica. Seguint el tempo de la música, adoptarem una posició vertical procurant de mantenir l'esquena recta i evitant de creuar les extremitats. A un ritme compassat amb la música, els xiquets/es deixen	

anar la seua imaginació per transformar-se de llavors a uns arbres o plantes ben grans que aspiren a tocar ben amunt els núvols. Es tracta d'estar en una posició que simule la tija d'una planta i que facilite la respiració abdominal. Quan inspirem, obrim lentament els braços i els dirigim cap a dalt com una flor que s'obri. Quan espirem, portem els braços fins al pit, deixant caure el cap com si fos una flor que es tanca. En acabar, els braços quedaran creuats per davant del cos. És important sincronitzar bé la respiració i el gest. A mesura que ens anem relaxant les inhalacions són més llargues i profundes. Seguidament, en silenci, quan el mestre/a done la senyal, els alumnes faran aquests gestos: Tot el grup, de forma coordinada i sincronitzada, farà que els braços s'obriguen i es tanquen alhora per tal que tota la classe respire a l'uníson.

- D'entre les emocions bàsiques que hem treballat quines et resulta més difícil controlar?
- Expliquem que la indicació de tempo Allegro és ràpid, Andante és normal i Adagio lent. Demanem als alumnes que diguen quina és la indicació de tempo més adient per a l'obra escoltada. És per això que obrirem un diàleg breu sobre la velocitat de l'obra: quina és la velocitat? Allegro?, Andante? Adagio?

Podem ensenyar als xiquets/es algun "truc" per poder-se calmar quan estem enfadats, per evitar fer coses que després ens en penedim. Per exemple: quan ens enfadem, abans de fer res a algú altre o abans de dir alguna cosa, podem tancar els ulls, contar fins a tres ben a poc a poc, agafar molt d'aire pel nas i treure'l lentament per la boca. En aquest moment és quan començarem a introduir-los a l'autoregulació, a aprendre a regular-se un mateix per saber què fa bé i què no fa tan bé.

També explicarem als xiquets/es que és molt important saber relaxar-se, per poder reaccionar bé quan ens enfadem i no fer alguna cosa de la qual ens podem penedir. Per tant, per aprendre a relaxar-se podrem realitzar alguna activitat de massatges. Posar-se per parelles i fer-se massatges l'un a l'altre, amb l'ajut de plomes, de pilotes, de música relaxant...

OBSERVACIONS

Demanar als xiquets/es que abans de començar i durant l'activitat tanquen els ulls per tal de crear més sensació de seguretat i puguin sentir-se més lliures.

Si aprenem a relaxar-nos en moments de calma i tranquil·litat, posteriorment ens serà més fàcil relaxar el cos en un moment d'ira (fúria, còlera o ràbia).

RECURSOS

Àudio de l'Allegro de "La primavera" Antonio Vivaldi:

<https://youtu.be/jaznnKu6Tbc>

Aparell reproductor d'àudio.

BLOC 2		4tEA-M.BL2.1
ACTIVITAT 5: HELLO, MY FRIENDS		
DIMENSIÓ: COMPETÈNCIA SOCIAL		CCLV
TÈCNICA: INTERPRETACIÓ A TRAVÉS DEL CANT		
DURADA: 20 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta cançons (cànon a 4 veus) a partir de la lectura en el pentagrama o per imitació i respecta les aportacions dels altres i de la persona que assumeix la direcció. (4tEA-M.BL2.1.1)		1. Fa ús d'habilitats bàsiques com escoltar, esperar el torn i saludar per a donar la benvinguda als companys/es, empatitza i aconsegueix sentir-se identificat i protagonista del procés evitant sentiments d'aïllament i soledat.
2. Participa, amb responsabilitat, en la interpretació grupal de cançons i expressa i fa sentir la seua veu. (4tEA-M.BL2.1.2)		2. Utilitza l'estratègia de la cançó com a instància de trobada i d'inici d'una relació dintre del grup acceptant les diferències individuals i valorant els drets de totes les persones. 2.1 Comparteix emocions sinceres facilitant estats d'ànim positius, alegres i de bon humor.
3. Diferenciar les frases de la cançó i ampliar el cançoner de classe. (4tEA-M.BL2.1.3)		4. Fa ús del llenguatge verbal per a iniciar i mantenir converses i expressar sentiments amb claredat.
4. Improvisa, en grup, diversos efectes amb la veu de manera coordinada i sincronitzada. (4tEA-M.BL2.1.4)		
DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS		
Per a començar la sessió,		
• Aprenem la cançó de benvinguda en anglès seguint el procés normal d'aprenentatge (per frases, ritme, prosòdia, melodia). Seguidament cantem "Hello, my friends". Al mateix temps, gesticulem els gestos i els moviments. Els alumnes hauran de formar un cercle. • Explicarem la lligadura de prolongació: Per augmentar la durada de les figures musicals es fa ús de la lligadura. És una línia corba que uneix dues o més notes de la mateixa altura i que suma la durada de totes. • Comentarem amb els/les alumnes el nombre de frases musicals que formen la melodia. • Interpretarem la cançó a cànon a 4 veus. • Per acabar, els alumnes hauran de reflexionar sobre aquelles qualitats i actituds que afavoreixen la convivència, i comprendre que per a facilitar-la és necessari promoure la tolerància i el respecte: AJUDA, OPTIMISME, RESPECTE, AMABILITAT.		

HELLO MY FRIENDS

Voz

Arr. José Pastor Arnau

$\text{♩} = 80$

He llo my friends how are you I'm ve ry hap py to see you_

6
greet you neigh bour boo gie on down give and jump and turra

"Hello my friends. How are you? (action 1)

I'm very happy (action 2) to see you! (action 3)

Greet your neighbour. (action 4) Boogie on down! (action 5)

Give a jump and turn around. (action 6)

- Actions:

1. wave with one hand
2. point to your smile
3. point to your eyes and then out to your friend
4. wave with other hand
5. boogie on down
6. give a jump and turn around

RECURSOS

Base instrumental

Equip de pissarra interactiva.

Em coneixes?	
Voz	
Allegro ♩ = 100  Sóc Jo an Sóc Jo a na es pa ghe tti	
Exercici 2: Triarem un alumne/a perquè toque, amb el pander, els ritmes proposats o un ritme continuu de corxeres amb diferents intensitats. Quan el xiquet/a faça sonar el pander amb la membrana, els companys/es marxaran cap endavant. Quan es toque per la part de fusta, els xiquets/es marxaran cap enrere. Quan es deixi de tocar, tots/es s'aturaran quedant-se congelats. Una vegada queden tots congelats, l'alumne/a tocarà a un company/a amb la "vareta màgica" (bagueta) i aquest respondrà cantant el seu nom jugant amb diferents timbres de veu, glissands, durada i representant el seu nom amb el cos. Una vegada tots hagen cantat i representat amb el cos el seu nom, es farà un rotgle, el mestre/a triarà un alumne/a que es col·locarà al mig i aquest dirà el seu nom. La resta de companys, junt amb el mestre/a, ho repetiran alçant la veu. Els missatges positius són elements de reforç molt eficaços per a promoure l'autoestima. És per això que demanarem que cada alumne escriga el seu nom i cognoms en un full de paper i que, després, el passe a un company que escriurà una qualitat positiva de la personalitat que aprecie especialment del company que ha escrit el nom i cognoms al full. El full passarà per tots els membres de classe. Finalment, el full tornarà a les mans de l'alumne que ha escrit nom i cognoms.	
Exercici 3: Reflexionem al voltant de què significa acceptar-se a un mateix. Què ens aporta apreciar les nostres qualitats i reconèixer els aspectes de la nostra personalitat que hem de millorar? Variant: el mestre/a tocarà el pander i els xiquets/es caminaran, marxaran seguint el ritme, pulsació del mateix instrument. Quan deixi de sonar el pander, el mestre dirà el nom d'una emoció, sentiment, estat anímic, tret que els xiquets/es hauran de representar amb el cos i la veu ("por", "tristesa", "alegria", "ira").	
OBSERVACIONS	
Si s'observen dificultats per a seguir un ritme, es recomana canviar per picar només la pulsació. De vegades als alumnes els costa mantenir una pulsació constant i uniforme. Per tal de representar el nom s'ha de ser arriscat i ser creatiu fent ús de melodia i efectes amb la veu.	
RECURSOS	
Instrument de xicoteta percussió: pander i bagueta.	

BLOC 1	4tEA-M.BL1.1/1.3
ACTIVITAT 7: VIATGE MUSICAL PER LES EMOCIONS	
DIMENSIÓ: CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL	CCLV
TÈCNICA: AUDICIÓ PERCEPTIVA	
DURADA: 25 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MÚSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Diferencia instruments reconeixent el tipus de material i el mode d'acció i identifica auditivament les famílies orquestrals i les agrupacions. (4tEA-M.BL1.1.2)	1. Identifica i reconeix, a través de l'audició de peces musicals, algunes de les emocions bàsiques (alegria, por, ira, tristesa).
2. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1)	2. Capta el clima emocional d'un context determinat.
3. Desenvolupa la sensorialitat auditiva centrant l'atenció i l'escolta mentre es realitza la tasca d'aprenentatge. (4tEA-M.BL1.3.2)	3. Desenvolupa l'audició afectiva, la capacitat de reflexió i la imaginació a través de la música i l'expressa a través del dibuix.
4. Expressa verbalment la seua opinió sobre la música que escolta i les emocions que evoca amb actitud oberta i respectuosa davant dels gustos aliens. (4tEA-M.BL1.3.3).	4. Reflexiona al voltant dels estats emocionals propis de cadascú.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Les emocions preparen el nostre estat d'ànim, per la qual cosa, si sabem reconèixer-les i controlar-les podrem expressar-les correctament i menjar-les per aconseguir els nostres objectius. 1a part: Es passa al grup la visualització d'un vídeo que tracta d'un viatge per les emocions que evoca la música. Es demana als membres del grup que intenten posar-se al lloc dels personatges per interpretar què senten (empatia), quines emocions experimenten, com ho expressen. També se'ls demana que s'escolten a ells mateixos (què pensen, què senten, com reacciona el seu cos, etc.) En escoltar cadascuna de les peces que formen part del viatge anirem mostrant targetes emocionals (emocionari) que relacionen la música amb cadascuna de les emocions. Relacionem cada emoció amb l'expressió de la cara corresponent. Recordem que la música ens pot servir com a vehicle per a evocar emocions, descriure situacions i expressar sentiments. Alhora identifiquem les diferents agrupacions instrumentals i famílies instrumentals que interpreten cadascuna de les peces. 2a part: En acabar, en un full, cada alumne ha de representar amb grafies o amb un dibuix una de les emocions evocades al viatge musical. Podran expressar també, per escrit, com els ha afectat en sentir aquestes emocions a través d'alguna vivència personal. Finalment, es farà una posada en comú on cada alumne exposarà el seu dibuix expressant el que ha sentit. Caldrà tindre en compte que, en participar en una conversa, diàleg o debat	

s'ha d'escoltar amb atenció, moderar el llenguatge així com el volum de la veu. Abans d'expressar les nostres opinions és recomanable pensar abans allò que volem dir i en com pot afectar a la resta de companys/es. No és correcte cridar, fer gestos lletjos, insultar i interrompre. És recomanable mirar a la cara, preguntar, escoltar, respectar als altres i expressar l'opinió amb claredat.



OBSERVACIONS

Es recomana retallar les diferents emoticones per tal de fer unes targetes.

Participar en una conversa és parlar i escoltar amb atenció. Durant un diàleg no és correcte: cridar, fer gestos lletjos, insultar, interrompre. Més bé, cal mirar a la cara, preguntar, escoltar, respectar als altres, donar l'opinió expressant-nos amb claredat.

En la posada en comú, cal pensar abans de parlar. Un diàleg és una conversa en què contem

o diem què sentim i pensem. A través del diàleg coneixem què pensa una altra persona i ella coneix què pensem nosaltres. En un diàleg no parlem per parlar, com si fórem llores. Si ho fem així, molestem aquell que ens escolta. Quan dialoguem, pensem abans què vol dir i intentem expressar-nos amb claredat.

RECURSOS

Vídeo del viatge per les emocions

Equip reproductor de música

Projector

Targetes emocionals

Material fungible

Espai lliure

BLOC 2 i 3

4tEA-M.BL2 i 3

ACTIVITAT 8: RESPIRAR AMB EL MINUET DE L'ARLESSIENE

DIMENSIÓ: REGULACIÓ EMOCIONAL	CCLV
TÈCNICA: RELAXACIÓ	
DURADA: 15 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Improvisa coreografies, a través del paper de seda, que representen la forma, el ritme i la melodia d'obres escoltades i treballades en l'aula. (4tEA-M.BL3.1.1)	1. Pren consciència de les pròpies eines i recursos personals de regulació emocional i amplia el coneixement amb altres estratègies
1. Recorre a exercicis per a l'augment de la capacitat respiratòria i la relaxació. (Contingut Bloc 2)	2. Expressa de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) i troba l'equilibri entre l'expressió i el control de les emocions.
2. Controla l'expressió de sentiments i emocions en conflictes. (Contingut Bloc 2)	3. Millora la relació dintre del grup tant a nivell individual com col·lectiu. 4. Aprèn a relaxar-se en un context educatiu formal.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Exercici 1: Dividirem el gran grup en xicotets grups de 3-4 alumnes. Cada grup disposarà d'un paper de seda de color. Mentre sona el minuet de "L'arlessienne" de G. Bizet, ens imaginarem que aquest paper de seda és una papallona que ha de volar i no pot caure a terra. Cada grup ha de mantenir, mitjançant la seua respiració, la seua papallona volant el màxim temps possible. A més de ser un joc de respiració cal estar atents als companys/es i deixar que tots/es hi participen. Al final podem fer un rotlle i comentar com ha anat, si tots/es han participat per igual, si hi havia respecte o bé hi havia algú que dominava el grup. Exercici 2: Escoltant Gymnopedie n°1 (E: Satie), seurem en la cadira separant-nos de la taula. Recolzarem l'esquena en el respall i posarem les plantes dels peus a terra. Farem silenci i seguirem el següents passos: 1. Inspirarem lentament i profundament notant com s'unfla l'abdomen. Retindrem l'aire mentre comptem fins a quatre. 2. Expulsarem l'aire lentament col·locant cap a dins l'abdomen. Tornarem a repetir l'acció 3 vegades més. 3. Demanarem que els alumnes tensen i relaxen, conscientment, determinades parts del cos. Tancarem amb força els punys, comptarem fins a 8, lentament i sentint la força que estarem fent. 4. Obrirem els punys i notarem com s'escapa la tensió. Ho repetirem unes quantes vegades. Elevarem els múscles cap a les orelles i doblegarem els colzes cap enrere amb força.	

Deixarem caure els múscles i els braços i sentirem el seu pes. Deixarem caure el cap i els braços amb suavitat notant com pesen, com si fórem una titella de drap.
OBSERVACIONS
Moment favorable: A l'inici de les classes predisposa als alumnes a treballar en grup. També és recomanable quan se sent esgotament o tensió després d'un exercici que ha estat competitiu i necessitem relaxar l'ambient. És especialment bo després d'haver estat un llarg temps assegut.
RECURSOS
Paper de seda de diferents colors. Reproductor d'àudio. https://www.youtube.com/watch?v=9ew5Ux7g_UQ Espai lliure per al moviment

BLOC 2		4tEA-M.BL2.1
ACTIVITAT 9: BENVINGUTS		
DIMENSIÓ: COMPETÈNCIA SOCIAL		CCLV
TÈCNICA: INTERPRETACIÓ A TRAVÉS DEL CANT		
DURADA: 20 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA DE MÚSICA		ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta cançons a partir de la lectura en el pentagrama o per imitació respectant les aportacions dels altres i de la persona que assumeix la direcció. (4tEA-M.BL2.1.1)		1. Fa ús de les habilitats bàsiques com escoltar i saludar per a donar la benvinguda als companys/es. Empatitza i aconsegueix sentir-se identificat i protagonista del procés evitant sentiments d'aïllament i soledat.
2. Participa, amb responsabilitat, en la interpretació grupal de cançons per tal d'expressar i fer sentir cadascú la seua veu. (4tEA-M.BL2.1.2)		2. Comparteix emocions sinceres facilitant estats d'ànim positius, alegres i de bon humor a través del llenguatge verbal i no verbal.
3. Coordina i sincronitza individual i col·lectivament en la interpretació vocal. (Contingut Bloc 2)		
4. Amplia el repertori de cançons a l'uníson, diferenciant l'estrofa i tornada. (4tEA-M.BL2.1.3)		3. Utilitza l'estratègia de la cançó com a instància de trobada i d'inici d'una relació dintre del grup acceptant les diferències individuals i valorant els drets de totes les persones.
		4. Fa ús del llenguatge verbal per a iniciar i mantenir converses, expressar sentiments amb claredat.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Exercici 1:		
El mestre/a comença la sessió cantant la cançó mentre el grup, en rotlle saluda i imita els moviments de salutació.		
Seguim el procés d'aprenentatge d'una cançó: per frases, fent servir el ritme i la prosòdia acabant introduint la melodia.		



BENVINGUTS

**BENVINGUTS, HOLA COMPANYS,
BENVINGUTS, TOTHOM A CANTAR,
BENVINGUTS, TOTHOM A BALLAR,
I AGAFEM-NOS LES NOSTRES MANS.**

**NAS, ORELLES, PANXA, CUL, PEUS,...
(PARTS DEL COS)**



Una altra opció de cançó de benvinguda és “Funga Alafia”. Aquesta és una cançó africana de benvinguda en la que es saluda amb el cant, el pensament i amb el cor. Mentre el mestre/a canta, els alumnes repeteixen en forma d'eco. L'Eco és una forma musical basada en la repetició.

Exercici 2:

Recordem el nom de les notes que coneixem i el lloc que ocupen al pentagrama.



OBSERVACIONS

Els participants han de formar un rotgle.

La veu connecta cos i ment, pensament i sentiments transformant-se llavors l'experiència de cantar en la via cap al contacte.

RECURSOS

Instrument harmònic: teclat, guitarra.

Base instrumental.

Reproductor d'àudio.

BLOC 2 INTERPRETACIÓ MUSICAL		4tEA-M.BL2.1/2.2/2.4
ACTIVITAT 10: EM CONEIXES?		
DIMENSIÓ: AUTONOMIA EMOCIONAL		CCLV:
DURADA: 30 minuts		
TÈCNICA: INTERPRETACIÓ AMB XICOTETA PERCUSSIÓ		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta, amb xicoteta percussió i amb la veu, de manera individual a partir de la lectura en pentagrama. (4tEA-M.BL2.2.2)		1. Millora en l'adquisició de l'autoconcepte i l'autoestima tenint una imatge positiva d'un mateix.
2. Improvisa, en grup, diversos efectes amb la veu combinant timbres i durades, respectant les aportacions de la persona que dirigeix. (4tEA-M.BL2.1.4)		2. Interactua socialment i té bones relacions creant un ambient agradable i distès coneixent un poc més dels companys.
3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1)		
4. Millora la precisió i independència de mans amb la pràctica rítmica a través d'instruments de xicoteta percussió. (4tEA-M.BL2.2.2)		3. Augmenta la creativitat i confiança en sí mateix.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
És important conèixer-nos bé i per això hem d'aprofundir en la nostra personalitat i en les nostres capacitats les quals hem de valorar positivament. Hem de dedicar part del nostre temps a descobrir què volem. Què és la personalitat? Per tal de conèixer la personalitat d'algú, ens fixarem en el seu comportament. La personalitat és la manera de ser, sentir i de comportar-se cada persona. Segons la manera de comportar-se, a les persones els agrada relacionar-se i treballar en grup o prefereixen estar a soles, solen obeir o els agrada actuar al seu aire, tenen les seues pròpies idees i preferències o depenen del que facen els altres, actuen amb responsabilitat o no compleixen amb els seus deures. Què significa acceptar-se a un mateix? Apreciar les nostres qualitats i reconèixer els aspectes de nosaltres que hem de millorar. Exercici 1: Mentre sona "When the saints go marching in" (Mc Cravery), l'alumnat caminarà lliurement per		

l'aula mantenint el silenci (fer esment al tempo per tal de reconèixer-lo). Proporcionem un instrument de xicoteta percussió a tres alumnes: 1 de metall (triangle, cascabell), 1 de fusta (caixa xinesa, claus) i 1 de membrana (pander).

Quan s'ature la música, i prèviament acordat, l'alumne que tinga l'instrument de metall expressarà, verbalment, un tret de la seua personalitat alhora que s'acompanya amb l'instrument. Seguidament li passarà l'instrument a una altre company/a que repetirà l'acció . Quan s'inicie la música, continuen amb el desplaçament.

En un altre moment, amb la mateixa dinàmica però amb instrument de fusta, l'alumne/a interpretarà i verbalitzarà un tret de la personalitat del company/a a qui li passa l'instrument.

Exercici 2:

Demanem que cada alumne/a escriga el seu nom i cognoms en un full de paper i que, després,

el passe a un company. Aquest hi haurà d'escriure una qualitat positiva que aprecie especialment dels seu company/a. S'ha de dir que els missatges positius són elements de reforç ,olt eficaços per a promoure l'autoestima. El full passarà per tots els membres de la classe. Finalment, el full tornarà a les mans de l'alumne que inicialment hi va escriure el seu nom.

Glossari de trets de la personalitat: Atrevit, actiu, , vigorós, positiu, espontani, efusiu, enèrgic,

entusiasta, aventurer, comunicatiu, franc, cridaner, sorollós, dominant, sociable. Amable, cooperatiu, després, flexible, just, cortès, confiat, indulgent, servicial, agradable, afectuós, tendre, bondadós, compassiu, considerat, conforme. Organitzat, dependent, escrupolós, responsable, treballador, eficient, planador, capaç, deliberat, acurat, precís, pràctic, seriós, estalviador, Impassible, no envejós, relaxat, objectiu, tranquil, calmat, serè, bondadós, estable,

satisfet, segur, poc exigent, constant, pacífic. Intel·ligent, perceptiu, curiós, imaginatiu, analític,

reflexiu, artístic, perspicaç, enginyós, refinat, creatiu, sofisticat, ben informat, intel·lectual, hàbil.

Per acabar, quan s'inicia de nou el joc, l'alumne/a que porte l'instrument de membrana dirà la

seua activitat, menjar favorit i li passarà l'instrument a un altre company/a.

Exercici 3:

Interpretar amb la flauta la cançó "When the Saints go Marching in".

Recordem:

- Tocar amb l'esquena recta i els dos peus afermats a terra.
- Mantindre els muscles, braços i mans relaxats.
- Bufar amb suavitat pronunciant la síl·laba "tu".
- Escoltar els companys mentre es toca.

Oh! When the Saints	
Popular Nord-Americana	
Allegro	
OBSERVACIONS	
Acordar les consignes: • Instrument de metall: dir el propi nom. • Instrument de fusta: dir el nom del company/a a qui li passes l'instrument. • Instrument de membrana: dir una activitat, menjar preferit.	
RECURSOS	
Espai lliure. Flauta Instruments de xicoteta percussió. Reproductor d'àudio. https://youtu.be/6Q0zZ0VdIUM	

BLOC 1	4tEA-M.BL1.1/1.3
ACTIVITAT 11: LA REINA DE LA NIT	
DIMENSIÓ: CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL	CCLV
TÈCNICA: AUDICIÓ PERCEPTIVA	
DURADA: 15 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MÚSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Descobreix el sentit d'un fragment musical, i per aquest mitjà, el temps real, el fraseig i els diversos matisos dinàmics: f-mf-mp-p. (4tEA-M.BL1.1.1) 2. Identifica i classifica, a través de l'audició, els registres de la veu humana: soprano, contralt, tenor i baix. (4tEA-M.BL1.1.2)	1. Identifica i reconeix, a través de l'audició, algunes de les emocions bàsiques (alegria, por, ira, tristesa). 2. Capta el clima emocional d'un context determinat a través del personatge de la Reina de la Nit.
3. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1) 4. Desenvolupa la sensorialitat auditiva centrant l'atenció i l'escolta mentre es realitza la tasca d'aprenentatge. (4tEA-M.BL1.3.2)	3. Reflexiona al voltant dels estats emocionals propis de cadascú.
5. Expressa verbalment la seua opinió sobre la música que escolta i les emocions que evoca, amb actitud oberta i respectuosa davant dels gustos aliens. (4tEA-M.BL1.3.3).	4. Expressa els sentiments i emocions mitjançant llenguatge verbal i no verbal.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
La Flauta màgica està carregada d'elements simbòlics. Ens trobem davant d'una obra on la raó, l'amor, el coratge i la lleialtat s'enfronten, lluiten i finalment guanyen a la por, la tirania i la submissió. Exercici 1: Explicar, breument la història de l'òpera "La Flauta Màgica" de W. A. Mozart pel que fa al personatge de la Reina de la Nit: <i>"Pamina és estesa adormida en un jardí. Entra Monostatos, decidit a tornar a temptar la virtut de la xica. La Reina de la Nit apareix llavors, fent fugir Monostatos. Dóna un punyal a la seua filla i li ordena, amb un cant exaltat, de matar Sarastro; és la cèlebre ària de la Reina de la Nit".</i> Identificarem el registre de veu de la protagonista de la Reina de la Nit i aprofitarem per repassar la classificació del registre de les veus humanes (soprano, contralt, tenor i baix). A més reconeixem els matisos dinàmics (f-mf-mp-p) dels que fa ús la cantant a l'escena de "La Flauta Màgica". Exercici 2: Com activitat complementària proposem escriure una situació en que s'interprete "piano" i una altra en que s'interprete en "fort".	

Exercici 3:

Els autors d'obres de teatre i òpera, a més d'escriure el text, fan una descripció de la personalitat dels personatges que hi apareixen.

A través del visionat del fragment de la Reina de la Nit, descriurem la personalitat dels personatges. Ens fixarem amb els trets facials, el to de veu, gest, etc de la protagonista i identificarem l'emoció que predomina en el personatge: ràbia, enveja, impotència... Com s'expressa la ràbia, ira? Per la modulació de la veu, com posa el cos, com és la seua mirada, etc ho identificarem.

Exercici 4:

Fem una reflexió sobre les emocions identificades i posem exemples de persones del nostre entorn o personatges públics que alguna vegada hagen viscut i expressat una escena de ràbia/ira. Els/les alumnes posaran en comú les seues opinions a través d'una conversa. Per tal d'afavorir la bona conversa, haurem de treballar actituds que afavorisquen el respecte, atenció, amabilitat, l'escolta activa, empatitzar amb l'interlocutor i intentar comprendre el que tracta de comunicar.

OBSERVACIONS

Cal fer incís en que no és el mateix parlar que conversar.

És important que participen tots en la conversa. És clar que entre els alumnes ens trobem amb aquells que són tímids però els haurem d'ajudar per tal de vèncer les seues pors.

RECURSOS

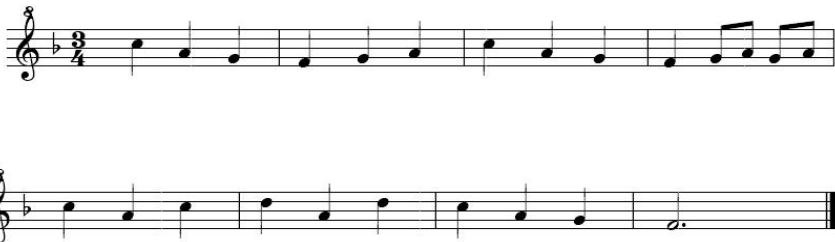
- Vídeo youtube http://youtu.be/CAo_BxOkWaA
- Joc interactiu amb tipus de personalitat i estats emocionals www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1063982/tipos_de_personalidad.htm
- Reproductor d'àudio.
- PDI o projector.

BLOC 2 i 3		4tEA-M.BL2.2/2.4/3.1	
ACTIVITAT 12: ESCALFAMENT			
DIMENSIÓ: REGULACIÓ EMOCIONAL			
DURADA: 20 MINUTS			
INDICADORS D'ÈXIT			
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL	
1. Escalfa les extremitats i controla l'expressió de sentiments i emocions en conflicte. (Contingut Bloc 2) 2. Exercita la pràctica rítmica a través de moviments corporals i millora la precisió i independència de mans. (4tEA-M.BL2.2.2) 3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) 4. Practica la coordinació amb el grup a través del moviment grupal. (4tEA-M.BL3.1.1)		1. Pren consciència de les pròpies eines i recursos personals de regulació emocional per tal d'ampliar el coneixement amb altres estratègies. 2. Expressa de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) per tal de trobar l'equilibri entre l'expressió i el control de les emocions. 3. Fa servir el cos per a escalfar les extremitats i així optimitzar el seu rendiment. 4. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment natural.	
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT			
Escoltem la cançó “Roda, roda”. Seguim el procés d’aprenentatge de la cançó i una vegada som capaços d’interpretar-la, farem girar les mans sobre si mateixes, tot fent-les anar en la direcció que diu la lletra de la cançó. En cantar el penúltim vers, farem cercles més grans amb les mans i anirem poc a poc, xicotets i ràpid, al final. Seguim el mateix procediment d’aprenentatge en la cançó “Clic-clac” i una vegada la cantem seguim la pulsació amb les mans, fent palmellades amb clic-clac i fregant les mans quan cantem “com se m’escalfen”.			
OBSERVACIONS			
14. RODA, RODA Ro - da, ro - da,a - munt, munt, munt, munt, ro - da, ro - da,a - vall, vall, vall, Ro - da, ro - da lluny, lluny, lluny, ro - da, ro - da,a - prop, prop, prop, Ro - da, ro - da,a poc a po - quet, ro - da, ro - da ben ra - pi - det. Fem rodar les dues mans sobre si mateixes, tot fent-les anar en la direcció que diu la lletra de la cançó. En dir el penúltim vers, farem cercles més grans amb les mans i anirem a poc a poc; més petits i ràpids al final. Clic, clac! E. WILLEME ADAPTACIÓ: E. CASSE Clic, clac!, fan les mans, com se m'es-cal-fen, com se m'es-cal-fen, Clic, clac!, fan les mans, com se m'es-cal-fen, sen - se quan-tal! 			

RECURSOS
Reproductor d'àudio. Espai obert al moviment.

BLOC 1 i 3		4tEA-M.BL3.1
ACTIVITAT 13: AIRE EN ECO		
COMPETÈNCIA EMOCIONAL: COMPETÈNCIA SOCIAL		
DURADA: 15 MINUTS		
INDICADORS D'ÈXIT		
1. Identifica auditivament les famílies orquestrals. (4tEA-M.BL1.1.2) 2. Discrimina dinàmiques de fort-piano. (4tEA-M.BL1.1.1) 3. Escolta de forma atenta i silenciosa mentre participa en l'audició de l'Ària en Eco. (4tEA-M.BL1.3.2) 4. Practica tècniques bàsiques de moviment grupal de forma coordinada i en xicotet grup. (4tEA-M.BL3.1.1) 5. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir el seu. (4tEA-M.BL2.4.1)		1. Atén els altres tant en la comunicació verbal com en la no verbal per rebre els missatges amb precisió. 2. Respecta el torn i manté una actitud d'amabilitat i respecte cap als altres. 3. Accepta i aprecia les diferències individuals i grupals, i valora els drets de totes les persones. 4. Comparteix emocions sinceres facilitant estats d'ànim positius, alegres i de bon humor a través del llenguatge no verbal.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Dividim el gran grup en dos grups i escoltem l'audició Aria en Eco (M.R. Delalande). Es donen les següents consignes: 1. Haurem d'estar molt atents i en silenci. 2. Un grup es mourà quan sone el vent-metall (trompes i trompetes) 3. L'altre grup es mourà quan sone la corda (violins, violes, cellos i contrabaix) i vent-fusta (oboè i flauta). 4. Els moviments han de ser estèticament bells i s'ha de posar molta atenció al moviment dels braços i mans.		
OBSERVACIONS		
Escoltem de nou l'audició per tal d'intercanviar els grups i afegim la consigna que quan ens trobem amb un company/a ens hem d'abraçar.		
RECURSOS		
Reproductor d'àudio		
AUDICIÓ: Aria en Eco (M.R. Delalande) https://youtu.be/FDZKrL-B-BU		

BLOC 2 i 3		4tEA-M.BL2.2/3.1
ACTIVITAT 14: DESCÀRREGA MOTRIU		
COMPETÈNCIA EMOCIONAL: REGULACIÓ EMOCIONAL		
DURADA: 10 MINUTS		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Controla l'expressió de sentiments i emocions en conflicte. (Contingut Bloc 2) 2. Exercita la pràctica rítmica a través de moviments corporals i millora la precisió i independència de mans. (4tEA-M.BL2.2.2) 3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) 4. Practica tècniques bàsiques de moviment grupal: desplaçament per parelles i xicotets grups, ball en parelles i coordinació amb el grup. (4tEA-M.BL3.1.1)		1. Pren consciència de les pròpies eines i recursos personals de regulació emocional per tal d'ampliar el coneixement amb altres estratègies. 2. Expressa de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) per tal de trobar l'equilibri entre l'expressió i el control de les emocions. 3. Fa servir el cos com a descàrrega de tensions. 4. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment natural.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Amb el tema principal de "La Pantera Rosa" de Henry Mancini es fan els següents exercicis motrius: 1. Caminar la pulsació de la música picant els peus a terra (sentint el contacte i pes del peu en caure a terra) i cada 4 pulsacions fer una palmellada. 2. Doblar la pulsació. 3. Caminar per parelles (solo de saxo) i xicotets grups. 4. Tornem a caminar la pulsació de la música igual que el 1r punt.		
OBSERVACIONS		
AUDICIÓ: La Pantera Rosa (Henry Mancini)		
RECURSOS		
Reproductor d'àudio. Espai lliure.		

BLOC 1		4tEA-M.BL1.3
ACTIVITAT 15: L'EXPRESSIÓ DE LA MÚSICA		
DIMENSIÓ: CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL		
DURADA: 30 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Diferencia instruments reconeixent el tipus de material i el mode d'acció i identifica auditivament les famílies orquestrals i les agrupacions. (4tEA-M.BL1.1.2) 2. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1) 3. Desenvolupa la sensorialitat auditiva centrant l'atenció i l'escolta mentre es realitza la tasca d'aprenentatge. (4tEA-M.BL1.3.2) 4. Expressa verbalment la seua opinió sobre la música que escolta i les emocions que evoca amb actitud oberta i respectuosa davant dels gustos aliens. (4tEA-M.BL1.3.3).		1. Identifica i reconeix, a través de l'audició de peces musicals, algunes de les emocions bàsiques (alegria, por, ira, tristesa). 2. Capta el clima emocional d'un context determinat. 3. Desenvolupa l'audició afectiva, la capacitat de reflexió i la imaginació a través de la música i l'expressa a través del dibuix. 4. Reflexiona al voltant dels estats emocionals propis de cadascú.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Escoltem els fragments de "El Matí" de Peer Gynt (E. Grieg) i "Catacumbes" de Quadres d'una exposició" (Mussorgsky) amb el ulls tancats. Sense fer cap tipus de comentari, tornarem a escoltar els fragments i cada alumne representarà, ocupant l'espai de l'aula, el mode d'acció dels diferents instruments amb el moviment del cos. Seguidament, inventarem una història i li posarem títol. Què ens ha suggerit la música?  Finalment, es farà una posada en comú on cada alumne exposa la seua història expressant el que ha sentit amb cada obra musical. El Matí "Peer Gynt d'E. Grieg. E. Grieg (1843-1907) 		

Aquell que ho desitge podrà interpretar un fragment de "El matí" amb la flauta seguint la partitura.
OBSERVACIONS
AMOR? "És la més important de les emocions humanes" (Darder) És l'impuls que sentim cap als altres, i ens fa sentir part d'un grup, d'una col·lectivitat. POR? La por és una emoció natural que posa l'organisme en estat d'alerta davant de situacions on se sent amenaçat. Els xiquets/es l'experimenten sovint, davant de situacions desconegudes, la foscor, l'abandó, la soledat... En la societat actual i en tots els temps, no està ben vist tenir por, és de covards, diuen. Sobretot els nens, pugen amb les consignes que han de ser forts i valents i no tenir por de res. Però és molt important reconèixer quan en tenim i poder-la evacuar. La por és necessària perquè ens empeny a mobilitzar els nostres recursos i a tirar endavant. La por sovint va disfressada d'altres sentiments: vergonya, inseguretat, angoixa...
RECURSOS
Material fungible Espai lliure Reproductor d'àudio PDI o projector Audicions: https://youtu.be/oeTJpvYVLd4

BLOC 2		4tEA-M.BL 2.1
ACTIVITAT 16: OLELÉ MOLIBÁ MAKASÍ (tradicional de El Congo)		
DIMENSIÓ: AUTONOMIA EMOCIONAL		
DURADA: 20 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta cançons a partir de la lectura en el pentagrama o per imitació respectant les aportacions dels altres i de la persona que assumeix la direcció. (4tEA-M.BL2.1.1) 2. Participa, amb responsabilitat, en la interpretació grupal de cançons per tal d'expressar i fer sentir cadascú la seua veu. (4tEA-M.BL2.1.2) 3. Coordina i sincronitza individual i col·lectivament en la interpretació vocal. (Contingut Bloc 2) 4. Amplia el repertori de cançons a l'uníson, diferenciant l'estrofa i tornada. (4tEA-M.BL2.1.3)		1. Millora en l'adquisició de l'autoconcepte i l'autoestima tenint una imatge positiva d'un mateix. 2. Interactua socialment i té bones relacions creant un ambient agradable i distès aprenent el nom dels companys. 3. Accepta el propi cos i el dels demés a través de l'activació de l'expressió corporal, l'ús i control del cos. 4. Augmenta la creativitat i confiança en sí mateix.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Per tal d'aprendre la cançó "Olelé Molibá Makasí", tradicional de El Congo, escoltarem una versió de la mateixa i seguirem el procés normal d'aprenentatge d'una cançó, és a dir, per frases i fent servir el ritme, la prosòdia i la melodia. Una vegada apresada ens disposem en rotlle agafant-nos de les mans. Un alumne voluntari es col·locarà al mig (si escau, buscarem aquell alumne més engrescador o el més tímid). Mentre sona les diferents parts de la cançó anirem girant al voltant de l'alumne "voluntari" que ballarà dins del rotlle. Quan el mestre/a, faci sonar la paraula "luka" ens aturarem i l'alumne situat en mig del rotlle haurà d'agafar a la persona que tinga més a prop i acompanyar-la a dins del rotlle. La dansa és eliminativa, per tant cada vegada hi haurà més gent dins del rotlle i menys al voltant. Quan no es dispose de parella ballarem sols. S'haurà de ballar fins que tots estiguen dins del rotlle concèntric.		
OBSERVACIONS		

Olélé

trad. Congo

Moderato

O - lé - lé, o - lé - lé mo - li - ba má - ká - si. Fine

4 Mbô - ká na yé, Mbô - ká na yé, mbô - ka, mbô - ka Ká - sá i.

7 O - lé - lé, o - lé - lé mo - li - ba má - ká - si. 1. ba má - ká - si. 2. E - e -

11 o e - e - e - e o, Bén - gúe - lá á - yá. 1. E - e -

15 2. Ó - yá, ó - yá Ó - yá, ó - yá Ó - yá, ó - yá D.C. al Fine

yá. Bén - gúe - lá a, Yá - ká - rá a, Kón - gúig - já a,

TRADUCCIÓ:

La corriente es muy fuerte. ¡Remad, remad!
 Su tierra es el río Kasai.
 La corriente es muy fuerte. ¡Remad, remad!
 ¡Que viene Benguela!
 ¡Ven! ¡Ven!
 El valiente.
 El generoso.
 La corriente es muy fuerte. ¡Remad, remad!

Plantegem l'aprenentatge i interpretació, en cant grupal, d'aquesta cançó per tal de reconèixer emocions.

La veu connecta cos i ment, pensaments i emocions.

RECURSOS

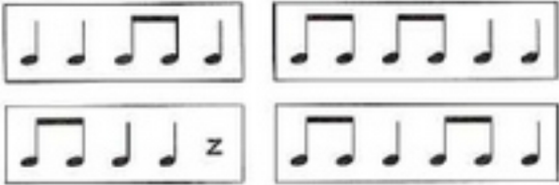
Reproductor d'àudio

Espai que permeta el moviment del grup.

BLOC 2		4tEA-M.BL2.2/2.4/
ACTIVITAT 17: LA TEMPESTA		
DIMENSIÓ: REGULACIÓ EMOCIONAL		
DURADA: 15 MINUTS		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Escalfa les extremitats i controla l'expressió de sentiments i emocions en conflicte. (Contingut Bloc 2) 2. Exercita la pràctica rítmica a través de moviments corporals i millora la precisió i independència de mans. (4tEA-M.BL2.2.2) 3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) 4. Atreure l'atenció del xiquet/a sobre els fenòmens sonors i rítmics.		1. Pren consciència de les pròpies eines i recursos personals de regulació emocional per tal d'ampliar el coneixement amb altres estratègies. 2. Expressa de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) per tal de trobar l'equilibri entre l'expressió i el control de les emocions. 3. Fa servir el cos per a escalfar les extremitats i així optimitzar el seu rendiment. 4. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment natural.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
POSICIÓ INICIAL: Tots de peu formant un rotgle. El mestre/a, verbalment i ambientant amb instrument de xicoteta percussió o amb una de les audicions que proposem, va descrivint una tempesta. Seguidament, cada alumne, amb el cos, va representant la nostra tempesta: Cal cercar un mínim de tres elements sonors per aconseguir-la: VENT, amb un so continu i sinuós, amb vaivé, crescends i disminuends (reguladors), glissands, etc. Es pot realitzar amb sorolls amb la boca. PLUJA, amb sons de pizzicato aguts (espetecs de dits) que aniran incrementant-se a mida que avança la tempesta. Es pot realitzar picant amb les mans, primer començant amb un sol dit i anar augmentant progressivament la intensitat fins fer servir tota la mà. TRONS, amb un so greu, brusc, fort, sobtat i no massa llarg (colp de peus a terra després d'un bon salt). Un bon tro pot ser també un cluster de notes greus amb un piano amb el pedal de ressonància obert. A tot això s'hi pot sumar: AIGUA que llisca, a partir de mitja tempesta, amb un so produït pel fregament de paper o plàstic. LLAMP, efecte visual fet amb el flaix d'una màquina fotogràfica. Els xiquets/es aniran expressant amb el cos els llamps, la pluja, etc. Quan la tempesta se'n vaja poc a poc, l'alumne/a es tornarà a terra com si estiguera prenent el sol. El mestre/a, quan comprova que un alumne està ja relaxat, diu el seu nom, s'alça i es prepara per a la següent activitat. Abans d'iniciar la següent activitat, es realitza una posada en comú d'allò que han sentit en cada moment: tempesta-prenent el sol		

OBSERVACIONS
Escoltem algunes tempestes retratades musicalment per grans compositors: Tempesta de "Les quatre estacions", de Vivaldi https://youtu.be/NqAOGdulFbg Tempesta de la 6ª simfonia, de Beethoven http://youtube.com/watch?v=DLbO-Aos9os Cloudburst de "El Gran Canyon" (F. Grofe) http://youtube.com/watch?v=Ca0wQVoOTF4
RECURSOS
Espai lliure Instruments de percussió o música que descriga una tempesta

BLOC 1, 2 i 3		4tEA-M.BL1.3/2.4/3.1
ACTIVITAT 18: AUDICIÓ ACTIVA DE “VIVA LA VIDA” de Coldplay.		
DIMENSIÓ: COMPETÈNCIA SOCIAL		
DURADA: 30 MINUTS		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
- Expressa verbalment la seua opinió sobre la música que escolta i les emocions que evoca amb actitud oberta i respectuosa davant dels gustos aliens. (4tEA-M.BL1.3.3). - Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) - Marca, alternadament, els temps del compàs i la subdivisió binària del temps. - Practica tècniques bàsiques de moviment grupal: figures de dansa en fila i en cercle, desplaçament per parelles i en xicotets grups, ball en parelles, coordinació amb el grup. (4tEA-M.BL3.1.1)		- Expressa corporalment amb la música. - Afavoreix la trobada amb l'altre mitjançant el contacte corporal diferent a l'agressió física. - Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal i para verbal) a través del moviment propiciant el control, coordinació i sincronització del cos. - S'involucra amb el moviment, instintivament i per imitació treballant la relació dintre del grup i entre diferents grups, tant a nivell individual com col·lectiu.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Dansa Chapelloise: Organitzarem el grup per parelles en dos rotgles concèntrics. Mentre sona “Viva la Vida” de Coldplay, farem els següents moviments: Sense desplaçament, marcarem la pulsació amb els peus, agafats de la mà i per parelles. En sonar l'estrofa, i mirant al front donarem, 4 passos (pulsacions) endavant, 4 passos (pulsacions) marxa enrere. Farem un giravolta de 180° i farem el mateix, 4 passos (pulsacions) endavant i 4 passos (pulsacions) enrere. Seguidament i sense perdre la pulsació farem dos salts (cap a dins i cap a fora) amb les cames juntes fent coincidir ambdues malucs. Intercanviarem el lloc amb el company (3 pulsacions), repetirem els dos salts anteriors i per acabar farem un giravolta per baix del braç per tal d'intercanviar la parella. Just, ens trobarem amb un nou company/a situat al darrere. Els desplaçaments es faran fent un zig-zag. Aquests moviments seran repetitius fins acabar la cançó. Per acabar farem una posada en comú i reflexió.		
OBSERVACIONS		
Haurem d'estar atents no únicament a la mecànica i la tècnica sinó també al seu aire i a la seua fluïdesa.		
RECURSOS		
Reproductor d'àudio. Espai lliure per al moviment. https://youtu.be/sG3pYzNQp0s		

BLOC 2		4tEA-M.BL2.1/2.2/2.4
ACTIVITAT 19: DIRECTOR D'ORQUESTRA		
DIMENSIÓ: AUTONOMIA EMOCIONAL		
DURADA: 15 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Interpretar amb el propi cos, i de manera individual, el ritme a partir de la lectura en pentagrama. (4tEA-M.BL2.2.1) 2. Escalfa les extremitats i controla l'expressió de sentiments i emocions en conflicte. (Contingut Bloc 2) 3. Exercita la pràctica rítmica a través de moviments corporals i millora la precisió i independència de mans. (4tEA-M.BL2.2.2) 4. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir el seu. (4tEA-M.BL2.4.1)		1. Millora en l'adquisició de l'autoconcepte i l'autoestima tenint una imatge positiva d'un mateix. 2. Expressa sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment natural. 3. Es sent identificat i integrat amb el grup per tal de conviure i treballar en equip. 4. Pren iniciativa, es creatiu i comunicatiu.
DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS		
Demanarem a un alumne/a que isca de l'aula. La resta de companys/es formarà un rotgle i triarà un director d'orquestra, de qui hauran d'imitar els diferents moviments i percussions corporals (amb les extremitats inferiors i superiors). Exemples:  L'alumne/a que estava fora entrarà a l'aula i es col·locarà al mig del rotgle. Aquest haurà d'endevinar qui és el director (el director haurà de moure's o canviar el gest evitant ser vist per l'alumne que està al mig). Fa referència al seguiment espontani del gest. Un alumne assumirà el rol de director del grup, i amb els gests transmetrà els diferents paràmetres artístics (eufòria, força, suavitat, velocitat, direcció) a la resta d'alumnes.  Variant:		

Una **Roda de percussió** és un grup de gent disposats en rotllana, amb instruments de percussió. És un grup que funciona seguint l'instint propi i les directrius del conductor, situat al mig del cercle, que és qui dóna forma i dirigeix la música que es genera in situ. El professor es posa en el centre d'un cercle format pels alumnes, ells han de respondre amb exactitud i reflex davant els moviments del professor. P. ex. si el professor salta, en caure els peus els alumnes donen una palmada. Si el professor aixeca una mà, els alumnes peguen un crit, etc... d'aquesta forma s'aconsegueix fer un bloc i aconseguir un so uniforme del grup fomentant la concentració.

És un espai i un temps per desenvolupar la creativitat individual i col·lectiva. Una activitat per jugar, divertir-se, generar cohesió grupal, noves relacions, trencar barreres, sentir i compartir l'espontaneïtat de generar una expressió rítmica grupal al moment.

És una experiència sensorial que posa a tothom en un mateix estadi dins una mateix rotgle, sense fer diferències ni d'edat, sexe, estament social, procedència cultural o religiosa, ni tampoc de "nivell musical", per posar en comú la creativitat i l'esperit de cadascú i generar una orquestra de percussió única, present i exclusiva.

És una finalitat en sí mateix. No és un assaig ni un concert. La seua principal finalitat és el propi procés i el descobrir-se un mateix com a individu i com a membre del col·lectiu.

RECURSOS

Espai obert.

Instruments de xicoteta percussió.

BLOC 1, 2 i 3		4tEA-M.BL1.3/ 2/3.1
ACTIVITAT 20: ALEGRIA		
DIMENSIÓ: COMPETÈNCIA SOCIAL		
DURADA: 10 MINUTS		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Escolta de forma atenta i silenciosa mentre participa en les audicions de qualsevol tipus. (4tEA-M.BL1.3.2) 2. Practica tècniques bàsiques de moviment grupal de forma coordinada i en xicotet grup. (4tEA-M.BL3.1.1) 3. Ajuda, treballa amb tots/es i accepta tots/es. (Contingut Bloc 2) 4. Amplia el repertori de cançons a l'uníson, diferenciant l'estrofa i la tornada. (Contingut Bloc 2).		1. Aprén l'estructura dels moviments i es coordina amb la resta del grup. 2. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment tenint el control, coordinació i sincronització del cos. 3. S'involucra amb el moviment, instintivament i per imitació treballant la relació dintre del grup i entre diferents grups, tant a nivell individual com col·lectiu. 4. Estableix relacions socials a través de la cançó facilitant estats d'ànim positius, alegres i de bon humor.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Escoltarem la cançó "Alegria" del finale de l'espectacle de "Cirque di Soleil". Ens disposarem en rotlle agafant-nos de les mans i mentre sona l'estrofa de la cançó anirem girant. En sonar la paraula "Alegria" ens dirigim tots cap al mig del rotlle aconseguint tancar-lo.		
OBSERVACIONS		
Plantegem la interpretació, en cant grupal, de la tornada d'aquesta cançó per tal de reconèixer i experimentar l'emoció d'alegria. La veu connecta cos i ment, pensaments i emocions.		
RECURSOS		
Reproductor d'àudio Espai que permeti el moviment del grup. Finale Alegria http://youtube.com/watch?v=XnXnGzEht8g		

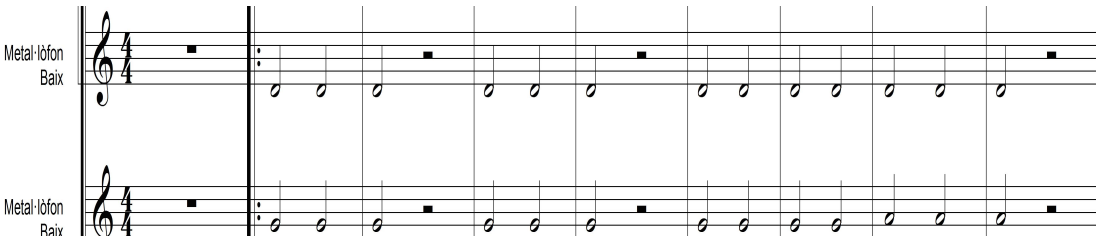
BLOC 2 i 3		4tEA-M.BL2.2/2.4/3.1
ACTIVITAT 21: DESCÀRREGA DE LA TENSIÓ MUSCULAR		
DIMENSIÓ: REGULACIÓ EMOCIONAL		
DURADA: 5 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Controla l'expressió de sentiments i emocions en conflicte. (Contingut Bloc 2) 2. Exercita la pràctica rítmica a través de moviments corporals i millora la precisió i independència de mans. (4tEA-M.BL2.2.2) 3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) 4. Practica tècniques bàsiques de moviment grupal: coordinació amb el grup. (4tEA-M.BL3.1.1)		1. Pren consciència de les pròpies eines i recursos personals de regulació emocional per tal d'ampliar el coneixement amb altres estratègies 2. Expressa de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) per tal de trobar l'equilibri entre l'expressió i el control de les emocions. 3. Accepta el propi cos i el dels demés fent servir el cos com a descàrrega de tensions. 4. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment natural.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Els components del grup es col·loquen drets formant un rotgle. Mentre escoltem "Mazel Tov" de Budapest Klezmer Band, col·locarem les mans a la cintura flexionant el tronc (per la cintura), lateralment (5 vegades) i endavant i endarrere (5 vegades). Amb els malucs: endavant i endarrere (cinc vegades), lateralment (cinc vegades) i fer la rotació complerta en un sentit i l'altre (5 vegades).		
OBSERVACIONS		
AUDICIÓ: MAZEL TOV (Budapest Klezmer Band) https://www.youtube.com/watch?v=QI1BPEjYij0		
RECURSOS		
Reproductor d'àudio. Espai lliure per al moviment.		

BLOC 2		4tEA-M.BL2.1
ACTIVITAT 22: FELICITAT		
DIMENSIÓ: AUTONOMIA EMOCIONAL		
DURADA: 20 MINUTS		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta cançons a partir de la lectura en el pentagrama o per imitació respectant les aportacions dels altres i de la persona que assumeix la direcció. (4tEA-M.BL2.1.1) 2. Participa, amb responsabilitat, en la interpretació grupal de cançons per tal d'expressar i fer sentir cadascú la seua veu. (4tEA-M.BL2.1.2) 3. Coordina i sincronitza individual i col·lectivament en la interpretació vocal. (Contingut Bloc 2) 4. Amplia el repertori de cançons a l'uníson, diferenciant l'estrofa i tornada. (4tEA-M.BL2.1.3)		1. Millora en l'adquisició de l'autoconcepte i l'autoestima tenint una imatge positiva d'un mateix. 2. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través de la cançó. 3. Gaudeix, ho passa bé i fa servir la veu com a element mediador de comunicació. 4. Facilita estats d'ànim positius, alegres i de bon humor.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Per tal d'aprendre la cançó "Felicitat", escoltarem una versió de la mateixa i seguirem el procés normal d'aprenentatge d'una cançó, és a dir, per frases i fent servir el ritme i la prosòdia. Una vegada apresada, ens disposem en rotlle agafant-nos de les mans i un alumne voluntari es col·loca al mig. Si escau, buscarem aquell alumne més engrescador o el més tímid. Mentre sona l'estrofa de la cançó anirem girant al voltant de l'alumne voluntari que balla dins del rotlle. En sonar la paraula "Felicitat" ens aturarem i l'alumne situat en mig del rotlle haurà d'agafar a la persona que tinga més a prop i acompanyar-la a dins del rotlle. La dansa és eliminativa, per tant cada vegada hi haurà més gent dins del rotlle i menys al voltant. Quan no es dispose de parella ballarem sols. S'haurà de ballar fins que tots estiguin dins del rotlle.		

Si estàs trist, i et manca l'alegria Corre, fes fora la malenconia Vine amb mi, t'ensenyaré La cançó de la felicitat (dum, dum, dum) Bat les ales, mou les antenes Dóna'm les dues potetes Vola per aquí, vola per allà La cançó de la felicitat 
OBSERVACIONS
Plantegem l'aprenentatge i interpretació, en cant grupal, d'aquestes cançons per tal de reconèixer l'emoció d'alegria, felicitat. La veu connecta cos i ment, pensaments i emocions.
RECURSOS
Instrument harmònic per a l'acompanyament (teclat, guitarra). Reproductor d'àudio. Espai que permeti el moviment del grup. https://youtu.be/M4mFM3OhO_w

BLOC 2		4tEA-M.BL2.2
ACTIVITAT 23: IMPROVISACIÓ		
DIMENSIÓ: AUTONOMIA EMOCIONAL		
DURADA: 20 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
1. Interpreta, amb la flauta dolça, de manera individual a partir de la lectura en pentagrama: silenci de blanca, blanca, silenci de negra, negra, silenci de corxera, corxera i les notes de l'escala pentatònica de do. (4tEA-M.BL2.2.3) 2. Improvisa acompanyaments amb la flauta dolça amb l'escala pentatònica a partir dels elements del llenguatge musical treballat. (4tEA-M.BL2.2.5) 3. Consolidació d'una tècnica instrumental adequada amb la flauta dolça i instruments de làmines: precisió i independència de mans. (Contingut Bloc 2)		1. Expressa emocions. 2. Recull informació sobre l'estat emocional a través de la interpretació d'una improvisació. 3. Experimenta la seua llibertat interior i la seua creativitat, el coneixement de si mateix i el dels altres, la seua autoestima i valoració, la seua relació amb l'altre i el respecte a les preferències de l'altre, el coneixement del seu entorn. 4. Es sent part del grup i genera cohesió, molt necessària per al treball en equip i la convivència.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Les improvisacions són per definició irrepetibles, una mostra de fantasia, d'expressió personal de l'interpret, de llibertat. Dóna LA nota 1. Et proposem que comences a improvisar d'una forma molt senzilla: amb una sola nota. Toca la nota LA amb qualsevol instrument mentre sona el blues (base instrumental) d'aquest enllaç: https://youtu.be/g3JR_4cx2Bw Juga amb els ritmes i matisos.... Encara que és recomanable fer ús d'un instrument melòdic i harmònic, no és necessari tenir a mà un instrument, perquè pots fer música amb la teua pròpia veu. Es tracta de modificar tots els paràmetres del so excepte, és clar, el de l'altura. Canvia la durada de les notes (notes llargues o breus). Altera la intensitat dels sons (sons forts o febles, crescesdo o diminuendo). Varia el ritme (notes a contratemps, etc.). 2. Una vegada que ho hages fet amb una sola nota, prova a incorporar més sons. Improvisa sobre l'escala pentatònica (do, re , mi, sol, la) seguint les instruccions de l'exercici 1. Pots utilitzar algun dels patrons rítmics que et proposem. També pots combinar-los o crear-ne de nous.		
IMPROVISACIÓ 		

OBSERVACIONS
Una bona manera d'abordar el tema de la improvisació és escoltant primer exemples trets de diferents llocs i èpoques. Al llarg de la història els grans compositors sovint han estat també grans improvisadors, com és el cas de Bach o Beethoven per posar un parell d'exemples: https://youtu.be/CwEbTD5kc2s (J.S. Bach) https://youtu.be/Uq3KAR_w24A (L. V. Beethoven) El llenguatge de la improvisació: Jazz https://youtu.be/3fgxyyrgZ-I (Charlie Parker) Es dona la consigna de total llibertat en el cant i instrumentació encara que es suggereixen alguns patrons rítmics. Pel que fa a la instrumentació, es farà servir instruments harmònics i melòdics. Es recomanable l'exploració de diferents instruments (flauta dolça i instrumental Orff).
RECURSOS
Reproductor de música. Instruments melòdics i harmònics.

BLOC 2	4tEA-M.BL2/2.6
ACTIVITAT 24: COMPOSICIÓ D'UN FRAGMENT MUSICAL	
DIMENSIÓ: CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL	
DURADA: 25 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Crea melodies i cançons a partir dels elements del llenguatge musical treballats, per a interpretar-les amb la flauta. (4tEA-M.BL2.2.6) 2. Aplica els elements i procediments del llenguatge musical treballats a produccions pròpies. (4tEA-M.BL2) 3. És creatiu i produeix elements melòdics i rítmics que desenvolupen el sentit artístic. 4. Practica la improvisació a través de la fusió de diversos elements rítmics, sensorials, melòdics i harmònics.	1. Expressa emocions i sentiments. 2. Recull informació sobre l'estat emocional a través de la composició d'un fragment musical. 3. Experimenta algunes de les emocions bàsiques (alegria, por, agressivitat, tristesa) a través de la música. 4. Pren consciència del pensament intern.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Es tracta de crear un fragment musical o cançó, a partir dels elements del llenguatge musical treballats, per a ser interpretat amb la flauta o altres instruments de l'aula de música.	
OBSERVACIONS	
Es recomana crear un acompanyament amb instrumental Orff de làmines. Proposem : 	
RECURSOS	
Instrumental Orff Flauta Faristols Paper pautat	

BLOC 2		4tEA-M.BL2.4
ACTIVITAT 25: PIM PAM PUM		
DIMENSIÓ: REGULACIÓ EMOCIONAL		
DURADA: 15 minuts		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Controla l'expressió de sentiments i emocions en conflicte. (Contingut Bloc 2) 2. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1)		1. Pren consciència de les pròpies eines i recursos personals de regulació emocional per tal d'ampliar el coneixement amb altres estratègies. 2. Expressa de manera adequada les emocions i impulsos conflictius (autocontrol) per tal de trobar l'equilibri entre expressió i el control de les emocions. 3. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal i no verbal) a través del moviment natural. 4. Fa servir el cos com a descàrrega de tensions.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
Es tracta de moure l'energia que estem enviant amb el cos. Hem d'intentar "NO DEIXAR CAURE L'ENERGIA". "PIM, PAM, PUM" és una dinàmica que consisteix en passar l'energia de manera divertida i constant perquè sinó l'energia cau. Per començar, tots els participants necessiten posar-se en rotlle i haver après els moviments. Per això, anem a practicar els moviments: PIM: Moure tot el teu cos (energia) i braços a la dreta. Tot el teu cos ha de dir PIM!!! En aquest moviment únicament es pot fer quan es desitja enviar l'energia cap al company de la dreta. PAM: Moure tot el teu cos (energia) i braços a l'esquerra. Tot el teu cos ha de dir PAM!!! Aquest moviment únicament es pot fer quan es desitja enviar l'energia cap al company de l'esquerra. PUM: El teu cos s'expressa enviant energia cap al front. En aquest moviment solament envia energia cap a al capdavant o cap al company que es troba després del que tens a la teua dreta o esquerra. Els moviments han de ser amb força. Anem a parar esment en tots els companys, i fixar-nos bé cap a qui enviarem l'energia. Es fa un assaig repetint 3 vegades aquests moviments. Després de l'assaig comença el joc i anirem augmentant la dificultat, perquè qui s'equivoque en manar l'energia i dona el moviment i un senyal equivocada queda fora. La Dinàmica acaba quan quedem solament 3 persones.		
OBSERVACIONS		
Els participants han de confiar en el grup i mantenir una actitud distesa, amb tota la disposició de divertir-se i de moure's sense vergonya. Hem de ser audaços i estar ben concentrats per no oblidar els moviments i el seu nom tant com les regles del joc.		
RECURSOS		

Espai obert per al moviment.	
BLOC 2	4tEA-M.BL2.2
ACTIVITAT 26: PASSA'M EL RITME	
COMPETÈNCIA EMOCIONAL: COMPETÈNCIA SOCIAL	
DURADA: 20 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Interpreta, amb instruments de percussió, i de manera individual, el ritme a partir de lectura en pentagrama. (4tEA-M.BL2.2.2) 2. És creatiu i produeix elements rítmics. 3. Crea, amb ajuda de guies, ritmes a partir dels elements del llenguatge musical treballat. (4tEA-M.BL2.2.6) 4. Selecciona els materials necessaris per a desenvolupar un producte o una tasca prèviament planificada. (4tEA-M.BL2.5.1)	1. Integració del grup, acceptació i satisfacció. 2. Treballa destreses socials: respectar el material, respectar el company, respectar els torns. 3. Aconsegueix involucrar-se instintivament i per imitació treballant la relació dintre del grup i entre diferents grups, tant a nivell individual com col·lectiu. 4. Es sent part del grup i genera cohesió, molt necessària per al treball en equip i la convivència.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Xiquets/es, distribuïts per tota l'aula, romanen drets amb un instrument de xicoteta percussió o objecte sonor. Practicarem patrons rítmics: PASSA'M EL RITME  El mestre/a amb un instrument de percussió, crearà un obstinat rítmic i l'interpretarà caminant fins el lloc on es troba un xiquet/a per tal de expressar-li un aspecte positiu de la seua personalitat: <i>“Atrevit, actiu, vigorós, positiu, espontani, efusiu, enèrgic, entusiasta, aventurer, comunicatiu, franc, cridaner, sorollós, dominant, sociable. Amable, cooperatiu, després, flexible, just, cortès, confiat, indulgent, servicial, agradable, afectuós, tendre, bondadós, compassiu, considerat, conforme, organitzat, dependent, escrupolós, responsable, treballador, eficient, planador, capaç, deliberat, acurat, precís, pràctic, seriós, estalviador, Impassible, no envejós, relaxat,</i>	

objectiu, tranquil, calmat, serè, bondadós, estable, satisfet, segur, poc exigent, constant, pacífic. Intel·ligent, perceptiu, curios, imaginatiu, analític, reflexiu, artístic, perspicaç, enginyós, refinat, creatiu, sofisticat, ben informat, intel·lectual, hàbil, versàtil, original, profund, culte."

Aquest xiquet/a rebrà el ritme i l'haurà de passar al següent company seguint el mateix procediment i així successivament fins que tots hagen "passat el ritme". Cada xiquet/a es queda al lloc on ha arribat.

Variant: es pot fer que els xiquets/es estiguen col·locats en dues fileres i caminen en "zig- zag"

OBSERVACIONS

Cal practicar i respectar els matisos dinàmics.

RECURSOS

Instrument harmònic: teclat, guitarra.

Equip de so

ACTIVITAT 27: AUDICIÓ ACTIVA DE LA DANSA DE LA FADA	
DIMENSIÓ: COMPETÈNCIA SOCIAL	
DURADA: 10 MINUTS	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1) 2. Escolta de forma atenta i silenciosa mentre participa en l'audició. (4tEA-M.BL1.3.2) 3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) 4. Marca, alternadament, els temps del compàs i la subdivisió binària del temps. 5. Practica tècniques bàsiques de moviment grupal: figures de dansa en fila i en cercle, i en xicotets grups, coordinació amb el grup. (4tEA-M.BL3.1.1)	1. Desenvolupa l'audició afectiva i la imaginació a través de la música i l'expressa a través del moviment corporal. 2. S'involucra treballant la relació dintre del grup i entre diferents grups. 3. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment propiciant el control, coordinació i sincronització del cos. 4. Es sent identificat com a part del grup i genera cohesió, molt necessària per al treball en equip i la convivència.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Mentre sona la "Dansa de la Fada de sucre" del ballet "Trencanous" de Txaikovsky, farem els següents moviments: Contracció-distensió amb els braços: Contraure un múscul o un grup durant uns segons per a després afluixar la contracció progressivament. Balanceig del cos: Imitar el moviment d'un balancí. Realitzar un moviment d'anada i tornada de dreta a esquerra. La part del cos relaxada haurà d'estar distesa. Estirament d'extremitats superiors cap amunt: Estirar, progressivament, una part del cos. Allargar el màxim possible. Mantenir durant uns segons. Afluixar amb suavitat, deixant caure. Després balancejar lleugerament. Caiguda després d'un salt: Deixar que la força de la gravetat actue sobre el cos. Repetir el moviment dos o tres vegades. Tots aquests moviments es faran marcant, alternadament, els temps del compàs i la subdivisió binària del temps.	
OBSERVACIONS	
Podem fer els moviments tenint a les mans mocadors o paper de seda de colors. D'aquesta manera queda més bonic i vistós.	
RECURSOS	
Reproductor d'àudio Mocadors Papers de seda	

BLOC 1	4tEA-M.BL1.3
ACTIVITAT 28: AUDICIÓ DE LA COMPOSICIÓ D'UN FRAGMENT MUSICAL	
DIMENSIÓ: CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL	
DURADA: 20 minuts	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1) 2. Desenvolupa la sensorialitat auditiva centrant l'atenció i l'escolta mentre es realitza la tasca d'aprenentatge. (4tEA-M.BL1.3.2) 3. Diferencia instruments reconeixent el tipus de material i el mode d'acció i identifica auditivament les famílies orquestrals i les agrupacions. (4tEA-M.BL1.1) 4. Participa en converses i col·loquis expressant els seus punts de vista de forma respectuosa. (4tEA-M.BL1.3.3)	1. Pren consciència d'algunes emocions bàsiques i donar-les nom. 2. Aprofita la capacitat evocadora de la música i experimenta, amb moviment, algunes de les emocions bàsiques (alegria, por, agressivitat, tristesa) a través de la música. 3. Desenvolupa l'audició afectiva i la imaginació a través de la música i l'expressar a través del dibuix i el color. 4. Reflexiona al voltant dels estats emocionals propis de cadascú.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Es tracta d'escoltar els fragments musicals o cançons creades pels alumnes a partir dels elements del llenguatge musical treballats, per a ser interpretat amb la flauta o altres instruments de l'aula de música	
OBSERVACIONS	
Cal insistir en la necessitat d'escoltar de manera respectuosa.	
RECURSOS	
Instrumental Orff	
Faristols	

BLOC 1, 2 i 3		4tEA-M.BL1.3/2.4/3.1
ACTIVITAT 29: NO DEIXES DE CAMINAR		
COMPETÈNCIA EMOCIONAL: COMPETÈNCIA SOCIAL		
DURADA: 15 MINUTS		
INDICADORS D'ÈXIT		
ÀREA MUSICAL		ÀREA EMOCIONAL
1. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1) 2. Escolta de forma atenta i silenciosa mentre participa en l'audició. (4tEA-M.BL1.3.2) 3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) 4. Marca, alternadament, els temps del compàs i la subdivisió binària del temps. 5. Practica tècniques bàsiques de moviment grupal: figures de dansa en fila i en cercle, i en xicotets grups, coordinació amb el grup. (4tEA-M.BL3.1.1)		1. Desenvolupa l'audició afectiva i la imaginació a través de la música i l'expressa a través del moviment corporal. 2. S'involucra treballant la relació dintre del grup i entre diferents grups. 3. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment propiciant el control, coordinació i sincronització del cos. 4. Es sent identificat com a part del grup i genera cohesió, molt necessària per al treball en equip i la convivència.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT		
En escoltar la cançó "No deixis de caminar" de Txarango, farem els següents moviments: 1. Caminarem per l'aula marcant la pulsació sobre els peus. Sobre la vuitena pulsació farem dos colps de mans. Ho repetirem 4 vegades (32 pulsacions). 2. Seguidament, farem la mateixa acció canviant els dos colps de mans per una salutació verbalitzada: HO-LA. Ho repetirem 4 vegades i per acabar anirem alternant colps de mans i salutació.		
OBSERVACIONS		
RECURSOS		
Reproductor d'àudio		

BLOC 1	4tEA-M.BL1.3
ACTIVITAT 30: AUDICIÓ ACTIVA DE “MÚSICA AQUÀTICA” DE HAENDL	
DIMENSIÓ: CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL	
DURADA: 15 MINUTS	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MÚSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Reconeix i aprecia exemples variats d'obres de diferents estils i autors a través d'audicions en l'aula i el centre. (4tEA-M.BL1.3.1) 2. Escolta de forma atenta i silenciosa mentre participa en l'audició. (4tEA-M.BL1.3.2) 3. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1) 4. Marca, alternadament, els temps del compàs i la subdivisió binària i ternària del temps. 5. Practica tècniques bàsiques de moviment grupal: figures en cercle, i en xicotets grups, coordinació amb el grup. (4tEA-M.BL3.1.1)	1. Desenvolupa l'audició afectiva i la imaginació a través de la música i l'expressa a través del moviment corporal. 2. S'involucra treballant la relació dintre del grup i entre diferents grups. 3. Expressa els sentiments i emocions (llenguatge verbal, no verbal) a través del moviment propiciant el control, coordinació i sincronització del cos. 4. Es sent identificat com a part del grup i genera cohesió, molt necessària per al treball en equip i la convivència.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Fent rotlle i asseguts com els indis, escoltarem dos danses de Música Aquàtica de Haendl, una darrere l'altra sense interrupció. En la primera, la bourrée, marcarem, amb la mà i els dits, la pulsació i la seua subdivisió sobre les parts del cos del nostre company per tal de crear un ambient juganer i alegre. En la segona dansa, el minuet, els alumnes s'agafen de les mans i fan un moviment de balanceig marcant el temps fort d'un compàs ternari.	
OBSERVACIONS	
Han d'escoltar atentament per tal d'adonar-se i captar el canvi de dansa i expressar-lo corporalment. La primera dansa és de temps binari mentre que la segona és ternari.	
RECURSOS	
Reproductor d'àudio.	

BLOC 2	4tEA-M.BL2.2.1
ACTIVITAT 31: IMPROVISACIÓ AMB PERCUSSIÓ CORPORAL	
COMPETÈNCIA EMOCIONAL: REGULACIÓ EMOCIONAL	
DURADA: 20 MINUTS	
INDICADORS D'ÈXIT	
ÀREA MUSICAL	ÀREA EMOCIONAL
1. Controla l'expressió de sentiments i emocions en conflicte. (Contingut Bloc 2) 2. Exerceix correctament el seu rol en un equip de treball i ajuda els altres membres del grup a complir amb el seu. (4tEA-M.BL2.4.1)	1. Interactua socialment creant un ambient agradable i distès amb els companys. 2. S'Integra al grup, és acceptat i es sent satisfet. 3. Accepta el propi cos i el dels demés fent servir el cos com a descàrrega de tensions. 4. Treballa la relació dintre del grup tant a nivell individual com col·lectiu generant cohesió, molt necessària per al treball en equip i la convivència.
DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT	
Treballarem la percussió corporal seguint aquest ordre: 1. El mestre/a proposa un obstinat improvisant un ritme de 4 pulsacions amb percussió corporal. 2. Els xiquets/es es van incorporant, a mida que avança l'obstinat, repetint-lo contínuament fins que tot el grup el pot reproduir. 3. El mestre/a proposa nous obstinats tenint en compte que el grup l'ha d'interioritzar i és per això que ens esperarem per tal de fer els canvis de fórmules rítmiques. 4. Es proposa als xiquets/es que improvisen fórmules rítmiques amb percussió corporal. 5. Tot el grup repeteix.	
OBSERVACIONS	
S'ha de procurar que tots/es els membres del grup facen un ritme creat per ells.	
RECURSOS	

3.8 Recursos

3.8.1 Recursos ambientals.

Els recursos a utilitzar en el propi centre per al desenvolupament del PEEM, a part del propi espai-aula, són els que el centre disposa: l'aula, el pati o el gimnàs per a representacions de danses i activitats d'expressió corporal.

Com que els centres que formen part del grup control d'aquesta recerca tenen com a centre d'interès l'Ed. Emocional. Per tant s'ha fomentat la realització de xicotetes audicions així com l'exhibició de les danses i en general, tot allò que s'ha treballat a través del PEEM.

Es fomenten les eixides fora del centre, en concerts de caràcter pedagògic, mostres de grups musicals, tant de música popular valenciana com d'altres estils musicals, exposicions musicals, etc que potencien l'enriquiment musical i emocional.

Cal destacar la participació dels centres del grup experimental en la Trobada Escolar Musical "Musiescola" 2016 on totes les activitats desenvolupades per més de 700 xiquets/es han tingut com a fil conductor les emocions. (www.musiescola.wix.com/musiescola)

Aquestes eixides exerceixen un important paper en l'aplicació del programa ja que afavoreixen l'adquisició d'hàbits d'autonomia, el desenvolupament d'actituds com el respecte cap a l'entorn cultural i social i permeten als alumnes gaudir i aprofitar totes les possibilitats que l'experiència els ofereix.

3.8.2 Recursos materials.

Els recursos materials són suports físics, facilitadors de la informació en el procés comunicatiu-educatiu, ja que la seua missió consisteix en vehiculitzar eixa informació, a ser en definitiva, elements físics i materials, transportadors i/o clarificadors dels missatges educatius.

Els recursos materials de què disposa l'aula de música del centre són:

- Materials impresos: partitures, llibres de consulta musical, llibres d'activitats, etc.

- Materials audiovisuals: vídeos educatius, cd's de distinta música i èpoques musicals, així com distints compositors; làmines d'instruments musicals, fotografies, equip de música, micròfons, ...
- Materials específics, com l'instrumental Orff, un teclat, flautes i altres que es necessiten com a suport a les activitats de moviment i dansa (cercles, cintes, mocadors, bastons, etc.).
- Materials informàtics: ordinador i PDI amb programes interactius de música per als alumnes, programes per al professor/a, editors de partitures, programes de composició, enregistrament i connexió a Internet.

3.8.3 Recursos personals.

Els recursos personals posseeixen un valor fonamental en el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge des d'una perspectiva constructivista.

El docent exerceix un paper mediador entre cultura i alumne/a. L'exercici de la tasca docent es revela complexa; és necessària una disposició i preparació.

La funció educadora docent es defineix com una tasca cooperativa en què intervenen els docents amb diferents graus d'implicació.

Com ja hem esmentat en anteriors capítols, dins les qualitats i capacitats que hem de trobar en un mestre han d'estar la capacitat per establir relacions e interaccions personals amb els alumnes i les alumnes i les famílies d'aquests. A més a més, la capacitat de saber negociar i mediar en els conflictes que es plantegen en l'aula. El domini en profunditat dels coneixements de les diferents àrees que haurà d'impartir i del currículum de les mateixes, així com coneixements generals del plantejament curricular de l'etapa en la que es treballa per a ser capaç d'integrar els diferents elements del currículum.

Per a nosaltres els mestres, es convenient desenvolupar el nostre propi mètode de treball a partir del coneixement a més de servir-nos i aplicar els corrents metodològics musicals i emocionals més rellevants.

3.9 Avaluació

Per a l'avaluació de la competència emocional i l'autoconcepte, tant dels grups experimentals com dels grups control, hem fet servir instruments com qüestionaris, escales i autoinformes basats en mesurar el grau de desenvolupament i aprenentatge de les competències emocionals (QDE 9-13) i l'autoconcepte (Piers-Harris).

El primer d'ells, el qüestionari de desenvolupament emocional QDE 9-13 (Bisquerra i Pérez, 2007) està centrat en obtenir dades sobre el grau de desenvolupament emocional de l'alumnat.

L'alumnat que forma la mostra va respondre al qüestionari QDE 9-13 via online a través d'un enllaç facilitat per Núria Pérez Escoda, coautora del qüestionari i membre del Grup de Recerca Psicopedagògica (GROP).

A la taula de resultats del QDE 9-13 obtenim les puntuacions mitjanes que corresponen a les respostes de cada xiquet/a donades al qüestionari per a cadascuna de les 5 dimensions i en el total de la prova. Les puntuacions sempre oscil·len entre el 0 i 10, significant 0 mancança absoluta de competència en la dimensió i 10 domini absolut. Així doncs, les puntuacions més altes són indicadores de major domini i les baixes indicadores de menor domini.

En aquest cas (xiquet/a) es compara amb sí mateix, no amb una població de referència.

Per exemple, una puntuació de 6'2 a total QDE significa que el xiquet/a disposa en aquest moment d'un nivell de desenvolupament de competència emocional de 6'2 en una escala que oscil·la entre el 0 i 10, per tant està una mica per sobre d'un domini bàsic. Això és precís interpretar-ho que disposa d'un potencial de millora o desenvolupament de 3'8 punts.

És interessant valorar quina de les dimensions és la més dèbil per a cadascú i així poder-lo ajudar a desenvolupar les dimensions que reclamen més atenció.

En el cas de grups (classe, equips, etc.) convé valorar les puntuacions mitjanes del grup en cadascuna de les cinc dimensions ja que això pot orientar quins

són els aspectes prioritaris a tenir en compte en el disseny d'un programa d'educació emocional adaptat a les seues necessitats.

El segon qüestionari, l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris 7-12, està centrat en recopilar dades al voltant de les dimensions relacionades amb l'autoconcepte dels alumnes.

Aquesta escala consta de 80 frases senzilles amb resposta dicotòmica (SI-NO) en les quals es demana a l'alumne/al fet que decidisca SI coincideixen o NO amb el que pensa, ratllant una de les dues respostes.

En aplicar la prova convé crear un clima de confiança o fer referència al caràcter confidencial de les respostes, aclarint que no existeixen respostes correctes ni incorrectes i que allò important és l'opinió sincera de cadascun/a.

Cada alumne/a ha de contestar segons creu que és en realitat, i no segons li agradaria ser o pensa que hauria de ser.

No cal deixar cap pregunta sense respondre. Si en algun cas dubten entre el sí i el no, cal contestar pensant en com són la majoria de les vegades.

La persona que aplique la prova ha de llegir dues vegades en veu alta i clara cada ítem, a un ritme adequat de manera que puga ser seguit per, tots els/les alumnes i que no resulte tan lent per a permetre donar les respostes "socialment desitjables".

Puntuacions altes en les diferents dimensions es corresponen amb un autoconcepte positiu, excepte para la subescala ansietat, en la qual puntuacions majors reflecteixen menors nivells d'ansietat. Les propietats psicomètriques d'aquesta escala han estat documentades en altres treballs que mostren una adequada consistència interna i una alta fiabilitat i validesa (Gálvez i cols., 2015, $\alpha = ,892$; Rodríguez i cols., 2014, $\alpha = ,892$).

En l'avaluació contínua també s'han utilitzat altres instruments de recollida d'informació com les valoracions dels alumnes i dels mestres, l'observació directa dels mestres i les entrevistes personals.

L'alumnat valorava el grau de satisfacció de les activitats i el mestre especialista feia un seguiment de participació i assoliment dels continguts per

part de l'alumnat.

La resposta dels alumnes davant les experiències i activitats realitzades en cadascuna de les sessions han estat registrades mitjançant una graella d'observació sistemàtica.

El mestre/a observa l'actitud del alumne/a registrant el treball en grup, l'interès, participació, la relació amb els companys, clima d'aula, etc.

Una vegada finalitzada l'aplicació del programa durant un quadrimestre es va realitzar l'avaluació final, passant les proves posttest, i la valoració final, mitjançant entrevista, dels mestres sobre l'aplicació del programa PEEM. Una vegada emplenats els qüestionaris i realitzades les entrevistes, es van obtenir i analitzar les dades a través de l'anàlisi descriptiu-comparatiu dels documents i l'anàlisi quantitatiu dels qüestionaris.

CAPÍTOL VII

RESULTATS I CONCLUSIONS

CAPÍTOL VII: RESULTATS I CONCLUSIONS

1. Introducció

Aquest capítol conté la recopilació de les dades i la presentació estadística d'una recerca quasi-experimental, pretest i postest amb grup control sense tractament.

L'objectiu d'aquesta recerca era demostrar que la intervenció planificada a través del programa PEEM contribueix a desenvolupar les competències emocionals, l'autoconcepte i optimitzar l'aprenentatge d'una mostra N de 88 alumnes de 4t d'Educació Primària de centres públics valencians.

Donat el seu caràcter exploratori, es discuteixen els resultats i, després, s'exposen les dades detalladament per justificar la conclusió.

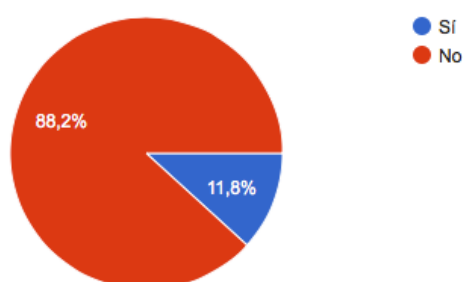
2. Qüestionari inicial d'anàlisi de la realitat educativa.

Les respostes al qüestionari adreçat als mestres (annex 1) revelen que existia la necessitat de desenvolupar en l'alumnat les competències emocionals.

Entre d'altres, les qüestions plantejades van estar:

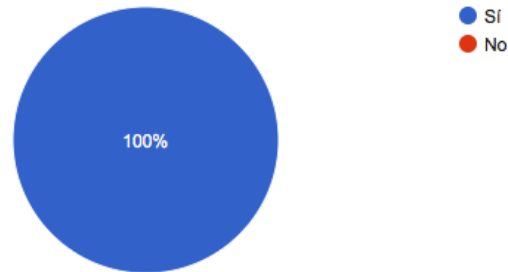
Partint d'una concepció d'educació de qualitat (integral, inclusiva i equitativa), el currículum de primària contempla l'educació emocional i afavoreix el seu desenvolupament?

(17 respuestas)



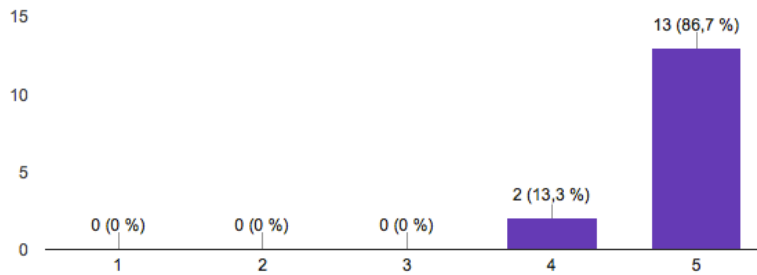
Considera important que l'educació emocional estiga integrada en el PEC i en les programacions d'aula?

(17 respuestas)



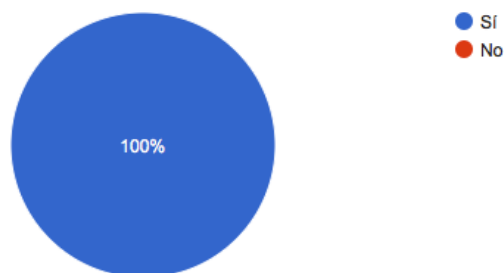
La música és una eina molt eficaç per a l'educació emocional donada la seua capacitat d'evocar emocions, expressar sentiments i motivar a l'alumnat?

(15 respuestas)



Considera que necessita rebre formació per poder donar resposta als nous reptes de l'educació actual?

(17 respuestas)



3. Descripció de la mostra.

Taula 42: Distribució de freqüències per grups de pre/post i control/experimental

Distribució de freqüències per grups de pre/post i control/experimental			Pre/post			
			Pretest		Postest	
			Recompte	% del N de fila	Recompte	% del N de fila
Control - Experimental	Control	Divina Aurora	15	48,4%	16	51,6%
		Serreria	23	48,9%	24	51,1%
	Experimental	Sant Miquel	15	50,0%	15	50,0%
		Torreíel	32	49,2%	33	50,8%

La mostra objecte d'estudi correspon a 88 alumnes, entre 9-10 anys. Aquests alumnes estan distribuïts en cinc grups de 4t d'educació primària pertanyents a quatre centres educatius valencians. S'ha de ressaltar que el CEIP Torreíel aporta dos grups de 4t d'Educació Primària amb un total de 33 alumnes.

El recompte del nombre d'alumnes evidencia pràcticament la igualtat en els percentatges de participació tant en el pretest com en el postest.

Taula 43: Distribució de la mostra per sexe en pre/post

Distribució de la mostra per sexe		Pre-post			
		Pretest		Postest	
		Recompte	% del N de fila	Recompte	% del N de fila
Sexe	Xic	46	50,5%	45	49,5%
	Xica	40	48,2%	43	51,8%

Tanmateix, si analitzem la distribució de freqüència de la variable gènere de la mostra en pretest i postest, comprovem, tal i com s'observa en la taula 43, que els percentatges de xics i xiques són pràcticament semblants.

4. Anàlisi de freqüències

A continuació mostrem l'anàlisi de freqüències per als grups considerats.

Taula 44: Resultats del QDE 9-13

QDE 9-13 (Bisquerra i Pérez, 2007)			Pre/post	
			Pretest	Posttest
			Mitjana	Mitjana
Control - Experimental	Control	Conscienciació Emocional	7,60	.
		Regulació Emocional	6,02	.
		Autonomia emocional	6,30	.
		Competència Social	6,57	.
		Habilitats per a la vida	7,34	.
		Global	6,82	.
	Experimental	Conscienciació Emocional	8,21	7,60
		Regulació Emocional	6,65	6,55
		Autonomia emocional	7,17	6,92
		Competència Social	7,84	7,42
		Habilitats per a la vida	8,48	8,24
		Global	7,66	7,29

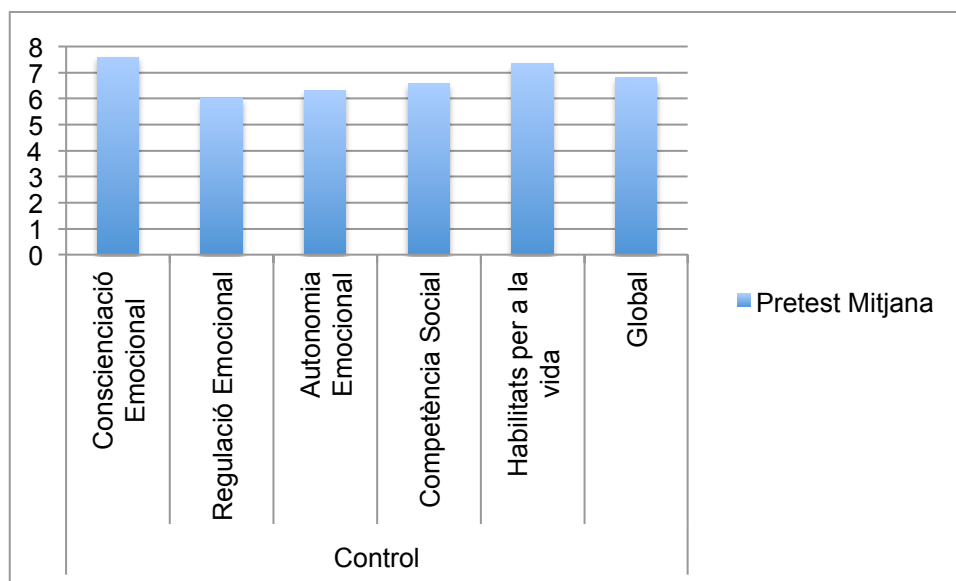
Seguidament exposem les puntuacions mitjanes obtingudes pels grups control i experimental en cadascuna de les cinc dimensions emocionals que contempla el marc teòric de Bisquerra i Pérez, 2007 (Conscienciació Emocional, Regulació Emocional, Autonomia Emocional, Competència Social i Habilitats per a la Vida).

El Qüestionari de Desenvolupament Emocional QDE 9-13 no es categoritza en nivells de desenvolupament competencials. Els seus valors oscil·len en una escala entre el 0 i el 10, entenent que el 0 és quan el subjecte percep que no hi ha desenvolupament competencial i el 10 quan aquest ha arribat al seu màxim.

A la taula 44 de resultats, podem comprovar que tant el grup experimental com el grup control obtenen, en pretest i posttest, puntuacions mitjanes superiors a 6 en totes les dimensions emocionals. Això significa que el xiquet/a disposa d'un nivell de desenvolupament de competència emocional una mica per dalt d'un domini bàsic.

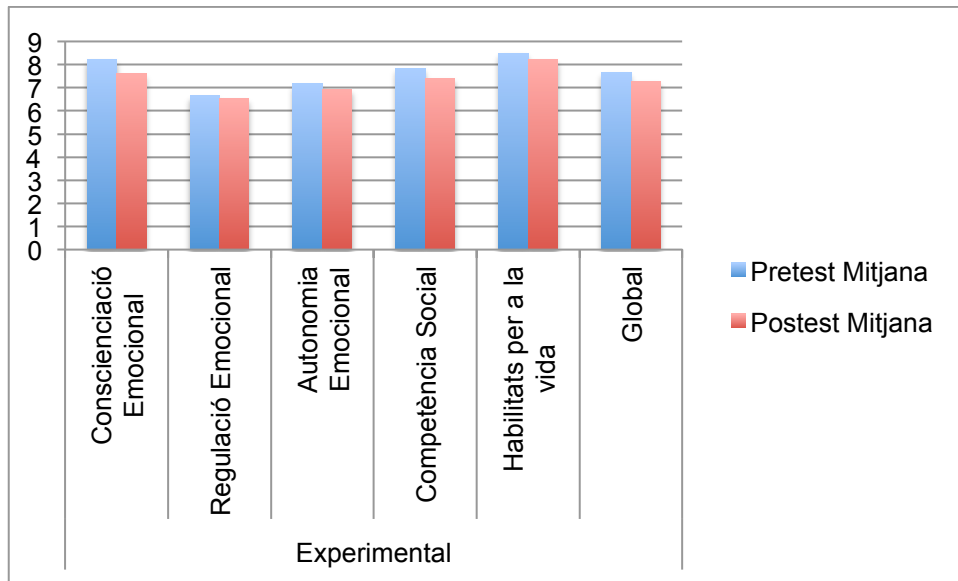
Els resultats mostren que el grup experimental obté puntuacions superiors a les del grup control. La puntuació mitjana global de competència emocional del grup experimental és de 7,66 sobre 10 en el pretest, mentre que al postest, la puntuació mitjana global és de 7,29 sobre 10.

Figura 17: Mitjana en pretest de grup control



Les dades corresponents al postest del grup control es donen per perdudes ja que un grup no va poder respondre al qüestionari per dificultats amb l'accès a la xarxa. Recordem que la resposta al qüestionari QDE 9-13 era online i havia de ser simultània per la qual cosa s'havia de disposar de l'aula d'informàtica.

Figura 18: Mitjana de grup experimental en pretest i posttest



En la Figura 18 cal ressaltar que, encara que no són destacables, es donen valors lleugerament superiors en el pretest que en el posttest.

En el pretest, tant el grup control com el grup experimental obtenen major puntuació en les dimensions Consciència Emocional i Habilitats per a la vida, sent la puntuació més baixa en Regulació Emocional.

Tal i com hem comentat amb anterioritat, les dades corresponents al posttest del grup control es donen per perdudes.

Amb les puntuacions mitjanes del grup experimental en el posttest, comprovem que es repeteixen els resultats pel que fa a les mitjanes de les dimensions emocionals. Segueixen sent Consciència Emocional i Habilitats per a la Vida les puntuacions més altes i la més baixa correspon a Regulació Emocional.

La dimensió més dèbil per a cadascun dels grups correspon a Regulació Emocional amb una mitjana de 6,02 (grup control) i 6,55 (grup experimental). Per tant, aquesta dimensió disposa d'un potencial de millora o desenvolupament de 3,98 i 3,45 punts en una escala que oscil·la entre el 0 i 10.

Això és important interpretar-ho ja que ens permet orientar els aspectes prioritaris a tindre en compte en el disseny d'un programa d'educació

emocional adaptat a les necessitats de l'alumnat i així poder-los ajudar a desenvolupar les dimensions que reclamen més atenció.

Taula 45: Qualificacions trimestrals

Qualificacions trimestrals (1ª avaluació i avaluació final)			Pre-post	
			Pretest	Posttest
			Mitjana	Mitjana
Control - Experimental	Control	Ciències Naturals	5.6	5.3
		Educació Artística	5.6	6.5
		Educació Física	7.1	7.3
		Castellà	6.3	6.0
		Ciències Socials	5.9	5.3
		Anglès	4.9	5.7
		Matemàtiques	4.7	5.5
		Valencià	5.9	5.9
		Religió/Valors	7.3	7.3
	Experimental	Ciències Naturals	6.3	6.4
		Educació Artística	6.9	7.3
		Educació Física	6.8	7.6
		Castellà	5.9	6.5
		Ciències Socials	5.3	6.3
		Anglès	6.5	6.8
		Matemàtiques	6.0	6.1
		Valencià	6.6	6.8
		Religió/Valors	7.1	7.5

En la variable rendiment acadèmic es pren com a dada representativa la puntuació que l'alumne/a ha obtingut en l'avaluació de les àrees que contempla el currículum.

El grup control, tant en pretest com en posttest, obté les puntuacions més altes en les àrees d'Educació Física i Religió/Valors, sent la mitjana més baixa en Matemàtiques.

El grup experimental, tant en pretest com en posttest, obté les puntuacions més altes en les àrees d'Educació Artística, Educació Física i Religió/Valors, sent les mitjanes més baixes en Matemàtiques i Ciències Socials.

L'anàlisi de les dades ens permet destacar, tal com apuntàvem inicialment, que l'alumnat que puntua alt en les qualificacions trimestrals de les àrees del currículum també ho fa, amb puntuacions molt semblants, en el qüestionari de desenvolupament emocional QDE 9-13.

Encara que les diferències entre pretest i posttest són aparentment baixes, aquestes són significatives. Els resultats van suggerir que l'aplicació del programa PEEM va ajudar a facilitar el procés d'optimització de l'aprenentatge i millora del rendiment acadèmic.

5. Anàlisi de Fiabilitat

Els instruments d'avaluació utilitzats han demostrat una adequada fiabilitat seguint el coeficient Alpha Cronbach.

Com tenim els resultats per dimensions, s'ha realitzat una anàlisi per a l'aplicació pre i una altra per a la post en les dimensions considerades.

L'anàlisi de dades d'aquesta recerca s'ha realitzat mitjançant el programa estadístic SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versió 22.

5.1 Qüestionari de Desenvolupament Emocional QDE 9-13

Pretest

Per a determinar la consistència interna en cada una de les escales s'ha utilitzat com a indicador el coeficient alfa de Cronbach i la correlació mitjana inter-elements. L'anàlisi s'ha realitzat sobre les dimensions. Els resultats recollits mostren que el coeficient alfa de Cronbach mostra valors superiors $\alpha = 0.75$.

Taula 46: Matriu de correlacions inter-elements^a en pretest de QDE 9-13

Matriu de correlacions inter-elements ^a					
QDE 9-13	Conscienciació Emocional	Regulació Emocional	Autonomia emocional	Competència Social	Habilitats per a la vida
Conscienciació Emocional	1,000	,030	,283	,754	,647
Regulació Emocional	,030	1,000	,281	,170	,338
Autonomia emocional	,283	,281	1,000	,333	,470
Competència Social	,754	,170	,333	1,000	,634
Habilitats per a la vida	,647	,338	,470	,634	1,000

La taula 46 mostra que les correlacions inter-elements en pretest del QDE 9-13 són positives i més o menys elevades.

La correlació més baixa ve representada per la correlació entre les dimensions emocionals Conscienciació Emocional-Regulació Emocional (0,30).

Les correlacions més altes venen representades entre les dimensions de Competència Social–Conscienciació emocional (0,754), Habilitats per a la vida-Conscienciació Emocional (0,647) i Habilitats per a la vida-Competència Social (0,634).

Taula 47: Estadístics total-element en pretest de QDE 9-13

Estadístics total-element ^a					
QDE 9-13	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de		Alfa de Cronbach	
		l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	si s'elimina l'element
Conscienciació Emocional	28,9954	24,468	,604	,647	,692
Regulació Emocional	30,5927	27,955	,253	,202	,810
Autonomia emocional	30,1500	26,197	,450	,242	,741
Competència Social	29,5936	20,058	,651	,613	,666
Habilitats per a la vida	28,8846	22,376	,750	,584	,639

Les correlacions element total en pretest són positives, el que senyala que totes les dimensions mesuren en el mateix sentit.

Posttest

El Qüestionari de Desenvolupament Emocional QDE 9-13 mostra una elevada fiabilitat seguint el coeficient Alpha Cronbach ($\alpha = 0.83$).

Taula 48: Matriu de correlacions inter-elements en posttest de QDE 9-13

Matriu de correlacions inter-elements ^a					
QDE 9-13	Conscienciació Emocional	Regulació Emocional	Autonomia emocional	Competència Social	Habilitats per a la vida
Conscienciació Emocional	1,000	,438	,201	,719	,569
Regulació Emocional	,438	1,000	,464	,538	,596
Autonomia emocional	,201	,464	1,000	,391	,459
Competència Social	,719	,538	,391	1,000	,578
Habilitats per a la vida	,569	,596	,459	,578	1,000

Coïncidint amb el pretest, la taula 48 mostra que les correlacions inter-elements del QDE 9-13 en posttest són positives i més o menys elevades.

La correlació més baixa ve representada entre les dimensions emocionals Conscienciació Emocional-Autonomia Emocional (0,201).

Les correlacions més altes s'han donat entre les dimensions de Competència Social–Conscienciació emocional (0,719), Habilitats per a la vida-Regulació Emocional (0,596) i Competència Social-Habilitats per a la vida (0,578).

Taula 49: Estadístics total-element en posttest de QDE 9-13

Estadístics total-element ^a					
QDE 9-13	Variança de				
	Mitjana de	l'escala si	Correlació	Alfa de Cronbach	
	l'escala si	s'elimina	element-total	Correlació	si s'elimina
	s'elimina l'element	l'element	corregida	múltiple al quadrat	l'element
Conscienciació Emocional	29,2052	22,411	,631	,576	,798
Regulació Emocional	30,3960	21,368	,643	,443	,795
Autonomia emocional	30,0090	26,371	,459	,312	,840
Competència Social	29,5129	19,185	,730	,608	,769
Habilitats per a la vida	28,5969	22,478	,713	,519	,778

Les correlacions element total en posttest són positives, el que indica que totes les dimensions estan mesurant en el mateix sentit que el text en el seu conjunt.

5.2 Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris

Pretest

L'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris mostra en pretest una elevada fiabilitat seguint el coeficient Alpha Cronbach ($\alpha = 0.785$).

Taula 50: Matriu de correlacions inter-elements en pretest de l'Escala d'Autoconcepte

Matriu de correlacions inter-elements ^a						
Piers-Harris	Popularitat	Felicitat	Ansietat	Físic	Intel·lectual	Conductual
Popularitat	1,000	,563	,348	,471	,433	,310
Felicitat	,563	1,000	,237	,495	,579	,524
Ansietat	,348	,237	1,000	-,034	,186	,360
Físic	,471	,495	-,034	1,000	,510	,194
Intel·lectual	,433	,579	,186	,510	1,000	,499
Conductual	,310	,524	,360	,194	,499	1,000

La taula 50 mostra que les correlacions inter-elements en pretest de l'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris són positives excepte la correlació entre les dimensions Ansietat i Físic, la qual és negativa (-0,34). La correlació més alta ve representada entre les dimensions Felicitat-Intel·lectual (0,579).

Taula 51: Estadístics element total en pretest de l'escala d'autoconcepte

Estadístics total-element ^a					Alfa de Cronbach
Piers-Harris	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al quadrat	si s'elimina l'element
Popularitat	48,82	79,565	,584	,439	,709
Felicitat	50,81	90,670	,712	,533	,699
Ansietat	53,81	101,426	,317	,249	,772
Físic	51,31	92,291	,436	,418	,748
Intel·lectual	50,05	88,290	,642	,468	,703
Conductual	43,04	73,718	,510	,400	,747

Les correlacions element total en pretest són positives, el que indica que totes les dimensions estan mesurant en el mateix sentit que el text en el seu conjunt.

Postest

La taula 51 mostra que l'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris mostra en pretest una fiabilitat acceptable, per aquest tipus d'escala, seguint el coeficient Alpha Cronbach ($\alpha = 0.638$).

Taula 52: Matriu de correlacions inter-elements en postest de l'escala d'autoconcepte

Matriu de correlacions inter-elements ^a						
Piers-Harris	Popularitat	Felicitat	Ansietat	Físic	Intel·lectual	Conductual
Popularitat	1,000	,510	,192	,337	,444	,327
Felicitat	,510	1,000	,199	,278	,454	,367
Ansietat	,192	,199	1,000	-,196	,151	,003
Físic	,337	,278	-,196	1,000	,317	,167
Intel·lectual	,444	,454	,151	,317	1,000	,361
Conductual	,327	,367	,003	,167	,361	1,000

La taula 52 mostra que les correlacions inter-elements en postest de l'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris són positives excepte la correlació entre les dimensions Físic-Ansietat la qual és negativa (-0,196). La correlació més alta ve representada entre les dimensions Felicitat-Popularitat (0,510).

Taula 53: Estadístics element total

Estadístics total-element ^a					
Piers-Harris	Mitjana de l'escala si s'elimina l'element	Variança de l'escala si s'elimina l'element	Correlació element-total corregida	Correlació múltiple al	Alfa de Cronbach si s'elimina l'element
				quadrat	
Popularitat	52,71	43,428	,573	,368	,517
Felicitat	55,77	49,276	,591	,366	,546
Ansietat	59,19	56,670	,084	,157	,692
Físic	55,95	53,339	,257	,238	,632
Intel·lectual	55,04	46,304	,556	,324	,535
Conductual	47,90	38,039	,369	,204	,625

Les correlacions element total en pretest són positives, el que indica que totes les dimensions s'estan mesurant en el mateix sentit que el text en el seu conjunt.

6. Proves de normalitat

El primer pas per a analitzar si hi ha diferències entre els resultats és comprovar si els valors s'adeqüen a una distribució normal, utilitzant la prova de Kolmogorov-Smirnov d'una mostra.

El p-valor major a 0,05 representa que la diferència entre les puntuacions dels grups control i experimental no és significativa, pel que considerem que les variables segueixen una distribució normal.

L'estudi de normalitat demostra que la majoria de les mesures del grup experimental i el grup control, tant en el pretest com en el posttest, mostren la no significació del valor $p > \alpha$ en la prova de Kolmogorov-Smirnov, la qual cosa significa que les dades tenen d'una distribució normal, excepte en algunes variables.

No obstant això, donat el caràcter exploratori de l'estudi, aplicarem les proves paramètriques per a analitzar les diferències, tot i tenint en compte que la N no és molt elevada.

6.1 Proves no paramètriques

En primer lloc analitzarem la normalitat de les qualificacions.

Taula 54: Qualificacions de grup control i experimental en pretest i posttest

Àrea	Control				Experimental			
	pretest		posttest		pretest		posttest	
	Z de K-S	Sig. asintót.	Z de K-S	Sig. asintót.	Z de K-S	Sig. asintót.	Z de K-S	Sig. asintót.
Ed Artística	1,056	0,215	1,312	0,064	1,154	0,14	1,266	0,081
Ed. Física	1,307	0,066	1,275	0,078	1,503	0,022	1,059	0,212
Castellano	1,161	0,135	1,117	0,165	0,989	0,282	1,251	0,088
CCSS	0,999	0,271	1,019	0,25	1,035	0,234	1,304	0,067
Anglès	1,532	0,018	1,454	0,029	0,954	0,322	0,855	0,457
MAtemàtiques	1,201	0,112	0,856	0,457	1,094	0,182	1,365	0,048
VALENCIÀ	1,226	0,099	1,216	0,104	1,089	0,186	0,936	0,345
REL/VAL	1,078	0,196	1,391	0,042	1,313	0,064	1,327	0,059

A través de la taula 54 comprovem que el grup control presenta diferència significativa en l'àrea d'anglès tant en el pretest com en el posttest. A més, el grup control mostra una lleugera diferència significativa en l'àrea de Religió/Valors en el posttest.

El grup experimental mostra, en el pretest, diferència significativa en Ed. Física. A més, en el posttest hi ha una lleugera diferència significativa en l'àrea de Matemàtiques.

Taula 55: QDE 9-13 de grup control i experimental en pretest i posttest

QDE 9-13	Control				Experimental			
	pretest		posttest		pretest		posttest	
	Z de K-S	Sig. asintót.	Z de K-S	Sig. asintót.	Z de K-S	Sig. asintót.	Z de K-S	Sig. asintót.
Conscienciació	0,568	0,904			0,747	0,632	0,827	0,501
Regulació	0,557	0,916			0,652	0,789	0,676	0,751
Autonomia	0,428	0,993			0,55	0,923	0,958	0,318
C. Social	0,695	0,72			1,024	0,245	893	0,402
Habilitats Vida	0,865	0,442			0,957	0,319	1,007	0,263
GLOBAL	0,602	0,862			1,181	0,123	601	0,863

La taula 55 ens mostra que no hi ha diferències significatives ni en pre-postets ni grup control-experimental.

Taula 56: Escala d'Autoconcepte de grup control i experimental en pretest i posttest

Piers-Harris	Control				Experimental			
	pretest		posttest		pretest		posttest	
	Z de Kolmogorov	Sig. asintót.	Z de Kolmogorov	Sig. asintót.	Z de Kolmogorov	Sig. asintót.	Z de Kolmogorov	Sig. asintót.
Popularitat	0,861	0,448	1	0,27	1,251	0,087	1,25	0,088
Felicitat	1,215	0,105	1,255	0,085	1,62	0,011	1,602	0,012
Ansietat	0,759	0,612	0,887	0,411	1,331	0,058	1,163	0,134
Físic	1,154	0,14	0,743	0,638	1,47	0,027	1,573	0,014
Intel·lectual	1,076	0,198	1,243	0,091	1,29	0,072	1,515	0,02
Conductual	1,122	0,161	0,992	0,278	1,046	0,224	1,018	0,251
GLOBAL	0,922	0,363	0,858	0,453	0,768	0,597	0,767	0,598

Mitjançant la taula 56 comprovem que hi ha diferències significatives en el grup experimental. En el pretest, la dimensió Felicitat (0,011) i en el posttest, les dimensions Felicitat (0,012), Físic (0,014) i Intel·lectual (0,02).

Una vegada comprovat que la pràctica totalitat de les variables segueixen una distribució normal segons la prova de Kolmogorov-Smirnov, s'han utilitzat proves de contrast paramètriques, tal i com hem comentat amb anterioritat.

7. Anova d'un Factor

S'ha aplicat la prova d'Anàlisi de Variància per a comprovar si hi ha diferències entre les diferents grups i variables considerades entre els grups Control i experimental en Pretest i Posttest i entre Pretest i Posttest en els grups de Control i experimental.

En primer lloc analitzem si hi ha diferències en les qualificacions.

Qualificacions Pretest * Control-experimental

La taula 57 mostra les qualificacions mitjanes en pretest del grup control i experimental en les nou àrees del currículum de 4t d'Educació Primària.

Taula 57: Descriptius de les qualificacions en pretest de grup control-experimental

Descriptivos ^a									
		95% del intervalo de confianza para la media							
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Ciències Naturals	Control	23	5,61	1,901	,396	4,79	6,43	2	10
	Experimental	47	6,26	2,345	,342	5,57	6,94	1	10
	Total	70	6,04	2,216	,265	5,51	6,57	1	10
Educació Artística	Control	23	5,57	1,996	,416	4,70	6,43	3	9
	Experimental	46	6,93	1,451	,214	6,50	7,37	4	9
	Total	69	6,48	1,762	,212	6,05	6,90	3	9
Educació Física	Control	23	7,09	1,041	,217	6,64	7,54	5	9
	Experimental	46	6,85	1,173	,173	6,50	7,20	5	9
	Total	69	6,93	1,129	,136	6,66	7,20	5	9
Castellà	Control	23	6,26	1,453	,303	5,63	6,89	5	9
	Experimental	47	5,94	1,811	,264	5,40	6,47	1	9
	Total	70	6,04	1,698	,203	5,64	6,45	1	9
Ciències Socials	Control	23	5,87	1,687	,352	5,14	6,60	4	10
	Experimental	47	5,34	2,452	,358	4,62	6,06	1	10
	Total	70	5,51	2,231	,267	4,98	6,05	1	10
Anglès	Control	23	4,87	2,242	,468	3,90	5,84	3	9
	Experimental	46	6,54	2,208	,326	5,89	7,20	3	10
	Total	69	5,99	2,342	,282	5,42	6,55	3	10
Matemàtiques	Control	23	4,65	1,824	,380	3,86	5,44	1	10
	Experimental	47	6,00	1,877	,274	5,45	6,55	1	9
	Total	70	5,56	1,953	,233	5,09	6,02	1	10
Valencià	Control	23	5,87	1,392	,290	5,27	6,47	4	8
	Experimental	47	6,60	1,896	,277	6,04	7,15	1	10
	Total	70	6,36	1,770	,212	5,94	6,78	1	10
Religió/Valors	Control	23	7,30	1,663	,347	6,59	8,02	5	10
	Experimental	46	7,07	1,323	,195	6,67	7,46	4	9
	Total	69	7,14	1,438	,173	6,80	7,49	4	10

a. Pre post = Pretest

Les mitjanes totals més elevades corresponen a les àrees de Religió/Valors (7,14), d'Ed. Física (6,93) i Ed. Artística (6,48) mentre que les puntuacions totals més baixes corresponen a Ciències Socials (5,51) i Matemàtiques (5,56).

El grup control obté una mitjana més elevada que el grup experimental en les àrees d'Ed. Física, Castellà, Ciències Socials i Religió/Valors. D'altra banda, el grup experimental obté millor mitjana en les àrees de Ciències Naturals, Ed. Artística, Anglès, Matemàtiques i Valencià.

Per a demostrar la igualtat de variància en pretest, es realitzen els següents còmputos:

Taula 58: Prova d'homogeneïtat de variances de qualificacions en pretest

Prueba de homogeneidad de varianzas^a				
	Estadístico de			
	Levene	df1	df2	Sig.
Ciències Naturals	3,686	1	68	,059
Educació Artística	2,779	1	67	,100
Educació Física	2,369	1	67	,129
Castellà	,774	1	68	,382
Ciències Socials	3,651	1	68	,060
Anglès	,227	1	67	,635
Matemàtiques	,125	1	68	,725
Valencià	1,454	1	68	,232
Religió/Valors	2,482	1	67	,120

a. Pre post = Pretest

La taula 58 mostra que les variables de qualificacions en pretest tenen homogeneïtat de variances.

Taula 59: Anova pretest * Control-Experimental

ANOVA ^a						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ciències Naturals	Entre grupos	6,457	1	6,457	1,321	,254
	Dentro de grupos	332,414	68	4,888		
	Total	338,871	69			
Educació Artística	Entre grupos	28,761	1	28,761	10,561	,002
	Dentro de grupos	182,457	67	2,723		
	Total	211,217	68			
Educació Física	Entre grupos	,877	1	,877	,685	,411
	Dentro de grupos	85,761	67	1,280		
	Total	86,638	68			
Castellà	Entre grupos	1,628	1	1,628	,561	,456
	Dentro de grupos	197,243	68	2,901		
	Total	198,871	69			
Ciències Socials	Entre grupos	4,324	1	4,324	,867	,355
	Dentro de grupos	339,162	68	4,988		
	Total	343,486	69			
Anglès	Entre grupos	42,964	1	42,964	8,722	,004
	Dentro de grupos	330,022	67	4,926		
	Total	372,986	68			
Matemàtiques	Entre grupos	28,054	1	28,054	8,110	,006
	Dentro de grupos	235,217	68	3,459		
	Total	263,271	69			
Valencià	Entre grupos	8,144	1	8,144	2,663	,107
	Dentro de grupos	207,928	68	3,058		
	Total	216,071	69			
Religió/Valors	Entre grupos	,877	1	,877	,421	,519
	Dentro de grupos	139,674	67	2,085		
	Total	140,551	68			

a. Pre post = Pretest

En la taula 59, F mostra el grau de semblança existent entre les mitjanes de les qualificacions del grup control. Com que el valor de la probabilitat del valor F és superior a 0.05 concloem que no es pot rebutjar la igualtat de mitjanes entre grups.

A més, comprovem que hi ha una diferència significativa en les àrees d'Educació Artística (0,002), Anglès (0,004) i Matemàtiques (0,006).

Qualificacions Posttest *- Control –Experimental

La taula 60 mostra les puntuacions mitjanes en posttest del grup control i experimental en les nou àrees del currículum de 4t d'Educació Primària.

Taula 60: Descriptius de qualificacions en posttest de grup control-experimental

Descriptivos ^a									
		95% del intervalo de confianza para la media							
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Ciències Naturals	Control	32	5,34	2,026	,358	4,61	6,07	1	9
	Experimental	47	6,36	1,882	,274	5,81	6,91	3	10
	Total	79	5,95	1,993	,224	5,50	6,40	1	10
Educació Artística	Control	32	6,50	1,414	,250	5,99	7,01	4	9
	Experimental	47	7,26	1,481	,216	6,82	7,69	5	10
	Total	79	6,95	1,493	,168	6,62	7,28	4	10
Educació Física	Control	32	7,31	1,230	,217	6,87	7,76	5	10
	Experimental	47	7,55	1,396	,204	7,14	7,96	5	10
	Total	79	7,46	1,328	,149	7,16	7,75	5	10
Castellà	Control	32	5,97	2,102	,372	5,21	6,73	1	9
	Experimental	47	6,51	1,864	,272	5,96	7,06	3	10
	Total	79	6,29	1,969	,221	5,85	6,73	1	10
Ciències Socials	Control	32	5,25	2,079	,368	4,50	6,00	1	10
	Experimental	47	6,26	2,131	,311	5,63	6,88	3	10
	Total	79	5,85	2,155	,242	5,37	6,33	1	10
Anglès	Control	32	5,69	2,039	,360	4,95	6,42	3	10
	Experimental	47	6,81	2,039	,297	6,21	7,41	2	10
	Total	79	6,35	2,100	,236	5,88	6,82	2	10
Matemàtiques	Control	32	5,53	2,125	,376	4,77	6,30	1	10
	Experimental	47	6,11	1,797	,262	5,58	6,63	3	10
	Total	79	5,87	1,944	,219	5,44	6,31	1	10
Valencià	Control	32	5,88	2,121	,375	5,11	6,64	1	9
	Experimental	47	6,79	1,910	,279	6,23	7,35	3	10
	Total	79	6,42	2,036	,229	5,96	6,87	1	10
Religió/Valors	Control	32	7,34	1,516	,268	6,80	7,89	5	10
	Experimental	47	7,49	1,317	,192	7,10	7,88	5	9
	Total	79	7,43	1,393	,157	7,12	7,74	5	10

a. Pre post = Posttest

Les mitjanes totals més elevades corresponen a les àrees de Valors (7,43), d'Ed. Física (7,46) i Ed. Artística (6,95) mentre que les mitjanes més baixes corresponen a Ciències Socials (5,85), Ciències Naturals (5,95) i Matemàtiques (5,87).

El grup experimental obté una mitjana més elevada que el grup control en totes es àrees.

Per a demostrar la igualtat de variància en posttest, es realitzen els següents còmputs:

Taula 61: Prova d'homogeneïtat de variàncies de qualificacions en posttest

Prueba de homogeneidad de varianzas^a				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Ciències Naturals	,001	1	77	,971
Educació Artística	,550	1	77	,461
Educació Física	,507	1	77	,479
Castellà	,099	1	77	,754
Ciències Socials	1,137	1	77	,290
Anglès	,122	1	77	,728
Matemàtiques	,234	1	77	,630
Valencià	,006	1	77	,939
Religió/Valors	,133	1	77	,716

a. Pre post = Posttest

La taula 61 mostra que les variables de qualificacions en posttest tenen homogeneïtat de variàncies.

Taula 62: Anova inter-intra grups de les qualificacions en postest

ANOVA ^a						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ciències Naturals	Entre grupos	19,728	1	19,728	5,237	,025
	Dentro de grupos	290,070	77	3,767		
	Total	309,797	78			
Educació Artística	Entre grupos	10,861	1	10,861	5,133	,026
	Dentro de grupos	162,936	77	2,116		
	Total	173,797	78			
Educació Física	Entre grupos	1,103	1	1,103	,622	,433
	Dentro de grupos	136,492	77	1,773		
	Total	137,595	78			
Castellà	Entre grupos	5,590	1	5,590	1,451	,232
	Dentro de grupos	296,713	77	3,853		
	Total	302,304	78			
Ciències Socials	Entre grupos	19,241	1	19,241	4,320	,041
	Dentro de grupos	342,936	77	4,454		
	Total	362,177	78			
Anglès	Entre grupos	23,924	1	23,924	5,754	,019
	Dentro de grupos	320,152	77	4,158		
	Total	344,076	78			
Matemàtiques	Entre grupos	6,297	1	6,297	1,681	,199
	Dentro de grupos	288,437	77	3,746		
	Total	294,734	78			
Valencià	Entre grupos	15,843	1	15,843	3,969	,050
	Dentro de grupos	307,372	77	3,992		
	Total	323,215	78			
Religió/Valors	Entre grupos	,404	1	,404	,206	,651
	Dentro de grupos	150,963	77	1,961		
	Total	151,367	78			

a. Pre post = Postest

En la taula 62, F mostra el grau de semblança existent entre les mitjanes de les qualificacions en postest. Com que el valor de la probabilitat del valor F és superior a 0.05 no es pot rebutjar la igualtat de mitjanes entre grups.

En segon lloc, analitzem el Qüestionari de Desenvolupament Emocional QDE 9-13

QDE 9-13 Pretest * Control experimental

La taula 63 mostra les puntuacions mitjanes en pretest del grup control i experimental en el QDE 9-13.

Taula 63: Descriptius del QDE 9-13 en pretest de grup control-experimental

Descriptivos ^a									
QDE 9-13		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Conscienciació Emocional	Control	15	7,624	1,9929	,5146	6,520	8,728	2,9	10,0
	Experimental	44	8,207	1,2844	,1936	7,816	8,597	4,0	10,0
	Total	59	8,059	1,4990	,1952	7,668	8,449	2,9	10,0
Regulació Emocional	Control	15	5,896	1,3630	,3519	5,141	6,651	4,2	7,9
	Experimental	44	6,654	1,8324	,2762	6,097	7,211	2,3	9,7
	Total	59	6,461	1,7461	,2273	6,006	6,916	2,3	9,7
Autonomia emocional	Control	15	6,133	1,3883	,3585	5,365	6,902	3,8	8,3
	Experimental	44	7,167	1,5165	,2286	6,706	7,628	4,2	10,0
	Total	59	6,904	1,5415	,2007	6,502	7,306	3,8	10,0
Competència Social	Control	15	6,355	2,6451	,6830	4,890	7,819	2,0	10,0
	Experimental	44	7,837	1,5865	,2392	7,355	8,320	3,7	10,0
	Total	59	7,461	1,9947	,2597	6,941	7,980	2,0	10,0
Habilitats per a la vida	Control	15	7,255	1,5275	,3944	6,409	8,101	5,0	10,0
	Experimental	44	8,481	1,4308	,2157	8,046	8,916	4,0	10,0
	Total	59	8,169	1,5398	,2005	7,768	8,571	4,0	10,0
Global	Control	15	6,723	1,3148	,3395	5,995	7,451	4,7	9,0
	Experimental	44	7,661	1,0245	,1545	7,350	7,973	4,4	9,1
	Total	59	7,423	1,1684	,1521	7,118	7,727	4,4	9,1

a. Pre post = Pretest

Les mitjanes més elevades corresponen a les dimensions de Conscienciació Emocional (8,059) i Habilitats per a la vida (8,169) mentre que la puntuació total més baixa correspon a Regulació Emocional (6,46)

El grup experimental obté una mitjana més elevada que el grup control en totes les dimensions de desenvolupament emocional.

Per a analitzar la igualtat de variància en el pretest, es realitzen els següents còmputos:

Taula 64: Prova d'homogeneïtat de variances de QDE 9-13 en pretest

Prueba de homogeneidad de varianzas^a				
QDE 9-13	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Conscienciació Emocional	4,945	1	57	,030
Regulació Emocional	1,781	1	57	,187
Autonomia emocional	,300	1	57	,586
Competència Social	14,266	1	57	,000
Habilitats per a la vida	,776	1	57	,382
Global	3,430	1	57	,069

a. Pre post = Pretest

La taula 64 mostra que les variables de QDE 9-13 en pretest tenen homogeneïtat de variances excepte en les dimensions de Conscienciació Emocional (0,03) i Competència Social la qual mostra una diferència significativa amb un valor de 0.

Taula 65: Anova inter-intra grups de QDE 9-13 en pretest

ANOVA^a						
QDE 9-13		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Conscienciació Emocional	Entre grupos	3,800	1	3,800	1,712	,196
	Dentro de grupos	126,534	57	2,220		
	Total	130,334	58			
Regulació Emocional	Entre grupos	6,429	1	6,429	2,151	,148
	Dentro de grupos	170,395	57	2,989		
	Total	176,824	58			
Autonomia emocional	Entre grupos	11,948	1	11,948	5,411	,024
	Dentro de grupos	125,871	57	2,208		
	Total	137,820	58			
Competència Social	Entre grupos	24,597	1	24,597	6,800	,012
	Dentro de grupos	206,181	57	3,617		
	Total	230,777	58			
Habilitats per a la vida	Entre grupos	16,809	1	16,809	7,938	,007
	Dentro de grupos	120,701	57	2,118		
	Total	137,510	58			
Global	Entre grupos	9,838	1	9,838	8,088	,006
	Dentro de grupos	69,335	57	1,216		
	Total	79,173	58			

a. Pre post = Pretest

En la taula 65, el valor de la probabilitat del valor F en pretest és superior a 0.05 i per tant no es pot rebutjar la igualtat de mitjanes entre grups.

Es mostra una diferència significativa en pretest en les dimensions emocionals d'Autonomia (0,024), Competència Social (0,012) i Habilitats per a la vida (0,007).

QDE 9-13 Posttest: No es pot fer. Les dades del grup control es donen per perdudes ja que un grup no va poder realitzar el qüestionari online en posttest.

Per últim, analitzem l'Escala d'Autoconcepte Piers-Harris .

Escala d'Autoconcepte Piers Harris Pretest Control-Experimental

La taula 66 mostra les puntuacions mitjanes de grup control i experimental en pretest de les sis dimensions de l'escala d'Autoconcepte de Piers-Harris.

Taula 66: Descriptius de l'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris en pretest de grup control-experimental

Descriptivos ^a									
Escala d'Autoconcepte		95% del intervalo de confianza para la media							
Piers-Harris		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Popularidad	Control	39	10,23	2,960	,474	9,27	11,19	3	15
	Experimental	44	11,20	3,077	,464	10,27	12,14	2	15
	Total	83	10,75	3,044	,334	10,08	11,41	2	15
Felicidad	Control	39	8,56	2,245	,360	7,84	9,29	3	11
	Experimental	44	8,93	1,605	,242	8,44	9,42	4	11
	Total	83	8,76	1,929	,212	8,34	9,18	3	11
Ansiedad	Control	39	5,87	2,922	,468	4,92	6,82	1	12
	Experimental	44	5,66	1,363	,205	5,24	6,07	1	9
	Total	83	5,76	2,223	,244	5,27	6,24	1	12
Físico	Control	39	7,51	2,855	,457	6,59	8,44	1	15
	Experimental	44	8,91	2,133	,322	8,26	9,56	2	11
	Total	83	8,25	2,580	,283	7,69	8,82	1	15
Intelectual	Control	39	8,77	2,170	,347	8,07	9,47	4	12
	Experimental	44	10,18	2,138	,322	9,53	10,83	5	13
	Total	83	9,52	2,254	,247	9,03	10,01	4	13
Conductual	Control	39	15,79	4,473	,716	14,34	17,24	5	21
	Experimental	44	17,18	2,855	,430	16,31	18,05	8	21
	Total	83	16,53	3,746	,411	15,71	17,35	5	21
Global	Control	39	56,51	12,464	1,996	52,47	60,55	27	77
	Experimental	44	61,77	9,104	1,372	59,00	64,54	35	75
	Total	83	59,30	11,065	1,215	56,89	61,72	27	77

a. Pre post = Pretest

Comprovem que excepte en la dimensió d'Ansietat, el grup experimental mostra mitjanes superiors que el grup control.

Per a demostrar la igualtat de variància en pretest, es realitzen els següents còmputos:

Taula 67: Prova d'homogeneïtat de variances de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en pretest

Prueba de homogeneidad de varianzas^a				
Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Popularidad	,012	1	81	,914
Felicidad	6,570	1	81	,012
Ansiedad	16,649	1	81	,000
Físico	2,739	1	81	,102
Intelectual	,008	1	81	,928
Conductual	9,568	1	81	,003
Global	3,345	1	81	,071

a. Pre post = Pretest

La taula 67 mostra que en pretest, les variables de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris tenen homogeneïtat de variances excepte les dimensions de Felicitat (0,012) i Ansietat (0).

Taula 68: Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte Piers-Harris en pretest

ANOVA^a						
Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Popularidad	Entre grupos	19,605	1	19,605	2,146	,147
	Dentro de grupos	740,082	81	9,137		
	Total	759,687	82			
Felicidad	Entre grupos	2,796	1	2,796	,749	,389
	Dentro de grupos	302,385	81	3,733		
	Total	305,181	82			
Ansiedad	Entre grupos	,935	1	,935	,187	,666
	Dentro de grupos	404,245	81	4,991		
	Total	405,181	82			
Físico	Entre grupos	40,307	1	40,307	6,460	,013
	Dentro de grupos	505,380	81	6,239		
	Total	545,687	82			
Intelectual	Entre grupos	41,254	1	41,254	8,900	,004
	Dentro de grupos					

	Dentro de grupos	375,469	81	4,635		
	Total	416,723	82			
Conductual	Entre grupos	39,770	1	39,770	2,900	,092
	Dentro de grupos	1110,904	81	13,715		
	Total	1150,675	82			
Global	Entre grupos	571,999	1	571,999	4,894	,030
	Dentro de grupos	9467,471	81	116,882		
	Total	10039,470	82			

a. Pre post = Pretest

La taula 68 mostra que hi ha diferències significatives en el pretest de l'escala d'autoconcepte en les dimensions Físic (0,013), Intel·lectual (0,004). A més, el valor de la probabilitat del valor F és superior a 0.05 en totes les dimensions i per tant no es pot rebutjar la igualtat de mitjanes entre grups.

Escala d'autoconcepte Piers-Harris Posttest * Control – Experimental

Taula 69: Descriptius de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en posttest de grup control-experimental

Descriptivos ^a									
Escala Autoconcepte de Piers Harris		95% del intervalo de confianza para la media							
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Popularidad	Control	40	12,25	2,499	,395	11,45	13,05	6	15
	Experimental	43	12,93	1,724	,263	12,40	13,46	8	15
	Total	83	12,60	2,147	,236	12,13	13,07	6	15
Felicidad	Control	40	9,38	1,750	,277	8,82	9,93	5	11
	Experimental	43	9,70	1,282	,196	9,30	10,09	6	11
	Total	83	9,54	1,525	,167	9,21	9,88	5	11
Ansiedad	Control	39	6,74	2,653	,425	5,88	7,60	2	12
	Experimental	43	5,70	1,245	,190	5,31	6,08	2	8
	Total	82	6,20	2,093	,231	5,74	6,66	2	12
Físico	Control	40	8,60	2,351	,372	7,85	9,35	3	15
	Experimental	43	10,07	1,009	,154	9,76	10,38	7	11
	Total	83	9,36	1,923	,211	8,94	9,78	3	15
Intelectual	Control	40	9,65	1,942	,307	9,03	10,27	5	13
	Experimental	43	10,86	1,670	,255	10,35	11,37	5	13
	Total	83	10,28	1,896	,208	9,86	10,69	5	13
Conductual	Control	40	16,43	4,018	,635	15,14	17,71	5	21
	Experimental	43	18,33	2,201	,336	17,65	19,00	12	21
	Total	83	17,41	3,328	,365	16,68	18,14	5	21
Global	Control	40	63,03	9,593	1,517	59,96	66,09	43	77
	Experimental	43	67,40	6,261	,955	65,47	69,32	54	76
	Total	83	65,29	8,287	,910	63,48	67,10	43	77

a. Pre post = Posttest

La taula 69 mostra les puntuacions mitjanes de grup control i experimental en posttest de les sis dimensions de l'escala d'Autoconcepte de Piers-Harris.

Comprovem que el grup experimental, en línies generals mostra mitjanes superiors al grup control excepte en la dimensió Ansietat.

Per a demostrar la igualtat de variància en posttest, es realitzen els següents còmputos:

Taula 70: Prova d'homogeneïtat de variances de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris en posttest

Prueba de homogeneidad de varianzas^a					
Escala d'autoconcepte de Piers Harris	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.	
Popularidad	7,002	1	81	,010	
Felicidad	5,144	1	81	,026	
Ansiedad	13,800	1	80	,000	
Físico	24,253	1	81	,000	
Intelectual	1,089	1	81	,300	
Conductual	10,612	1	81	,002	
Global	7,835	1	81	,006	

a. Pre post = Posttest

La taula 70 mostra que les variances de l'escala d'autoconcepte de Piers Harris en el posttest no tenen homogeneïtat excepte la dimensió Intel·lectual (0,3).

Taula 71: Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte de Piers Harris en posttest

ANOVA^a						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Popularidad	Entre grupos	9,589	1	9,589	2,109	,150
	Dentro de grupos	368,291	81	4,547		
	Total	377,880	82			
Felicidad	Entre grupos	2,158	1	2,158	,927	,338
	Dentro de grupos	188,445	81	2,326		
	Total	190,602	82			
Ansiedad	Entre grupos	22,372	1	22,372	5,383	,023
	Dentro de grupos	332,506	80	4,156		
	Total	354,878	81			
Físico	Entre grupos	44,766	1	44,766	14,033	,000
	Dentro de grupos	258,391	81	3,190		
	Total	303,157	82			
Intelectual	Entre grupos	30,364	1	30,364	9,307	,003
	Dentro de grupos	264,263	81	3,263		
	Total					

	Total	294,627	82			
Conductual	Entre grupos	74,855	1	74,855	7,277	,008
	Dentro de grupos	833,217	81	10,287		
	Total	908,072	82			
Global	Entre grupos	395,806	1	395,806	6,124	,015
	Dentro de grupos	5235,254	81	64,633		
	Total	5631,060	82			

a. Pre post = Posttest

La taula 71 mostra que hi ha diferències significatives en el posttest de l'escala d'autoconcepte en les dimensions Ansietat (0,023), Físic (0), Intel·lectual (0,003) i Conductual (0,008). A més, el valor de la probabilitat del valor F és superior a 0.05 en totes les dimensions.

Qualificacions de grup control * Pretest-Posttest

Taula 72: Descriptius en pretest-posttest de les qualificacions del grup control

Descriptivos ^a									
Qualificacions		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Ciències Naturals	Pretest	23	5,61	1,901	,396	4,79	6,43	2	10
	Posttest	32	5,34	2,026	,358	4,61	6,07	1	9
	Total	55	5,45	1,961	,264	4,92	5,98	1	10
Educació Artística	Pretest	23	5,57	1,996	,416	4,70	6,43	3	9
	Posttest	32	6,50	1,414	,250	5,99	7,01	4	9
	Total	55	6,11	1,729	,233	5,64	6,58	3	9
Educació Física	Pretest	23	7,09	1,041	,217	6,64	7,54	5	9
	Posttest	32	7,31	1,230	,217	6,87	7,76	5	10
	Total	55	7,22	1,150	,155	6,91	7,53	5	10
Castellà	Pretest	23	6,26	1,453	,303	5,63	6,89	5	9
	Posttest	32	5,97	2,102	,372	5,21	6,73	1	9
	Total	55	6,09	1,849	,249	5,59	6,59	1	9
Ciències Socials	Pretest	23	5,87	1,687	,352	5,14	6,60	4	10
	Posttest	32	5,25	2,079	,368	4,50	6,00	1	10
	Total	55	5,51	1,933	,261	4,99	6,03	1	10
Anglès	Pretest	23	4,87	2,242	,468	3,90	5,84	3	9
	Posttest	32	5,69	2,039	,360	4,95	6,42	3	10
	Total	55	5,35	2,145	,289	4,77	5,93	3	10
Matemàtiques	Pretest	23	4,65	1,824	,380	3,86	5,44	1	10
	Posttest	32	5,53	2,125	,376	4,77	6,30	1	10
	Total	55	5,16	2,035	,274	4,61	5,71	1	10
Valencià	Pretest	23	5,87	1,392	,290	5,27	6,47	4	8
	Posttest	32	5,88	2,121	,375	5,11	6,64	1	9
	Total	55	5,87	1,836	,248	5,38	6,37	1	9

Religió/Valors	Pretest	23	7,30	1,663	,347	6,59	8,02	5	10
	Posttest	32	7,34	1,516	,268	6,80	7,89	5	10
	Total	55	7,33	1,564	,211	6,90	7,75	5	10

a. Control - Experimental = Control

La taula 72 mostra les puntuacions mitjanes totals en pretest i posttest de les qualificacions trimestrals del grup control.

Comprovem que s'obtenen millor qualificacions en posttest que en pretest llevat de les àrees de Castellà i Ciències Socials.

Les mitjanes més altes corresponen a les àrees d'Ed. Física (7,22) i Religió/Valors (7,33), sent les més baixes les de l'àrea de Matemàtiques (5,16).

Per a comprovar la igualtat de variància en el grup control, es realitzen els següents còmputs:

Taula 73: Prova d'homogeneïtat de variàncies en pretest-posttest de qualificacions grup control

Prueba de homogeneidad de varianzas ^a				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Ciències Naturals	,018	1	53	,894
Educació Artística	2,238	1	53	,141
Educació Física	2,182	1	53	,146
Castellà	,642	1	53	,427
Ciències Socials	,622	1	53	,434
Anglès	1,197	1	53	,279
Matemàtiques	,854	1	53	,360
Valencià	1,170	1	53	,284
Religió/Valors	,376	1	53	,542

a. Control - Experimental = Control

Com podem comprovar en la taula 73, les variables de qualificacions en grup control tenen homogeneïtat de variàncies.

Taula 74: Anova en pretest-postest de qualificacions grup control

ANOVA ^a						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ciències Naturals	Entre grupos	,939	1	,939	,241	,626
	Dentro de grupos	206,697	53	3,900		
	Total	207,636	54			
Educació Artística	Entre grupos	11,693	1	11,693	4,141	,047
	Dentro de grupos	149,652	53	2,824		
	Total	161,345	54			
Educació Física	Entre grupos	,681	1	,681	,510	,478
	Dentro de grupos	70,701	53	1,334		
	Total	71,382	54			
Castellà	Entre grupos	1,142	1	1,142	,330	,568
	Dentro de grupos	183,404	53	3,460		
	Total	184,545	54			
Ciències Socials	Entre grupos	5,137	1	5,137	1,385	,245
	Dentro de grupos	196,609	53	3,710		
	Total	201,745	54			
Anglès	Entre grupos	8,953	1	8,953	1,981	,165
	Dentro de grupos	239,484	53	4,519		
	Total	248,436	54			
Matemàtiques	Entre grupos	10,341	1	10,341	2,571	,115
	Dentro de grupos	213,186	53	4,022		
	Total	223,527	54			
Valencià	Entre grupos	,000	1	,000	,000	,991
	Dentro de grupos	182,109	53	3,436		
	Total	182,109	54			
Religió/Valors	Entre grupos	,021	1	,021	,008	,928
	Dentro de grupos	132,088	53	2,492		
	Total	132,109	54			

a. Control - Experimental = Control

S'han detectat diferències lleugerament significatives en l'àrea d'Ed. Artística ($p < ,05$).

Qualificacions de grup experimental pretest-posttest

La taula 75 mostra les puntuacions mitjanes totals en pretest i posttest de les qualificacions trimestrals del grup experimental.

Taula 75: Descriptius en pretest-posttest de les qualificacions del grup experimental

Descriptivos ^a									
Qualificacions		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Ciències Naturals	Pretest	47	6,26	2,345	,342	5,57	6,94	1	10
	Posttest	47	6,36	1,882	,274	5,81	6,91	3	10
	Total	94	6,31	2,115	,218	5,88	6,74	1	10
Educació Artística	Pretest	46	6,93	1,451	,214	6,50	7,37	4	9
	Posttest	47	7,26	1,481	,216	6,82	7,69	5	10
	Total	93	7,10	1,468	,152	6,79	7,40	4	10
Educació Física	Pretest	46	6,85	1,173	,173	6,50	7,20	5	9
	Posttest	47	7,55	1,396	,204	7,14	7,96	5	10
	Total	93	7,20	1,332	,138	6,93	7,48	5	10
Castellà	Pretest	47	5,94	1,811	,264	5,40	6,47	1	9
	Posttest	47	6,51	1,864	,272	5,96	7,06	3	10
	Total	94	6,22	1,850	,191	5,84	6,60	1	10
Ciències Socials	Pretest	47	5,34	2,452	,358	4,62	6,06	1	10
	Posttest	47	6,26	2,131	,311	5,63	6,88	3	10
	Total	94	5,80	2,331	,240	5,32	6,28	1	10
Anglès	Pretest	46	6,54	2,208	,326	5,89	7,20	3	10
	Posttest	47	6,81	2,039	,297	6,21	7,41	2	10
	Total	93	6,68	2,117	,220	6,24	7,11	2	10
Matemàtiques	Pretest	47	6,00	1,877	,274	5,45	6,55	1	9
	Posttest	47	6,11	1,797	,262	5,58	6,63	3	10
	Total	94	6,05	1,828	,189	5,68	6,43	1	10
Valencià	Pretest	47	6,60	1,896	,277	6,04	7,15	1	10
	Posttest	47	6,79	1,910	,279	6,23	7,35	3	10
	Total	94	6,69	1,895	,195	6,30	7,08	1	10
Religió/Valors	Pretest	46	7,07	1,323	,195	6,67	7,46	4	9
	Posttest	47	7,49	1,317	,192	7,10	7,88	5	9
	Total	93	7,28	1,330	,138	7,01	7,55	4	9

a. Control - Experimental = Experimental

Comprovem que s'obtenen millor qualificacions en posttest que en pretest. Les mitjanes més altes corresponen a les àrees d'Educació Artística (7,1), Ed. Física (7,2) i Religió/Valors (7,28), sent les més baixes les de l'àrea de Matemàtiques (6,05).

Per a comprovar la igualtat de variància en el grup experimental, es realitzen els següents còmputos:

Taula 76: Prova d'homogeneïtat de variances en pre-postest de grup experimental

Prova d'Homogeneïtat de variances				
Àrees Grup Experimental	Estadístic de Levene	gl1	gl2	Sig.
Ciències Naturals	4,877	1	92	0,03
Educació Artística	0,843	1	91	0,361
Educació Física	0,985	1	91	0,323
Castellà	0,387	1	92	0,535
Ciències Socials	0,148	1	92	0,702
Anglès	0,195	1	91	0,66
Matemàtiques	0,167	1	92	0,683
Valencià	0,066	1	92	0,798
Religió/Valors	0,771	1	91	0,382

Com podem comprovar en la taula 76, les variables de qualificacions en grup experimental tenen homogeneïtat de variances excepte Ciències Naturals (0,03).

Taula 77: Anova en pretest-postest de qualificacions grup experimental

ANOVA ^a						
Àrees Grup Experimental		Suma de quadrats	gl	Mitjana quadràtica	F	Sig.
Ciències Naturals	Inter-grups	0,266	1	0,266	0,059	0,809
	Intra-grups	415,787	92	4,519		
	Total	416,053	93			
Ed. Artística	Inter-grups	2,389	1	2,389	1,11	0,295
	Intra-grups	195,741	91	2,151		
	Total	198,129	92			
Educació Física	Inter-grups	11,566	1	11,566	6,945	0,01
	Intra-grups	151,552	91	1,665		
	Total	163,118	92			
Castellano	Inter-grups	7,755	1	7,755	2,297	0,133
	Intra-grups	310,553	92	3,376		
	Total	318,309	93			
Ciències Socials	Inter-grups	19,67	1	19,67	3,727	0,057
	Intra-grups	485,489	92	5,277		
	Total	505,16	93			
Anglès	Inter-grups	1,633	1	1,633	0,362	0,549

	Intra-grups	410,69	91	4,513		
	Total	412,323	92			
Matemàtiques	Inter-grups	0,266	1	0,266	0,079	0,78
	Intra-grups	310,468	92	3,375		
	Total	310,734	93			
Valencià	Inter-grups	0,862	1	0,862	0,238	0,627
	Intra-grups	333,191	92	3,622		
	Total	334,053	93			
Religió/Valors	Inter-grups	4,182	1	4,182	2,4	0,125
	Intra-grups	158,549	91	1,742		
	Total	162,731	92			

S'han detectat diferències estadísticament significatives en l'àrea d'Educació Física (0,01), ($p < ,05$).

QDE 9-13 grup control pre-post

Com s'ha argumentat amb anterioritat, no hi havia un grup control per al QDE 9-13, per la qual cosa no es poden fer les anàlisi pre-post.

QDE 9-13 grup experimental pre-postest

La taula 78 mostra les puntuacions mitjanes en pretest i postest de les cinc dimensions del QDE 9-13 en grup experimental.

Taula 78: Descriptius en pretest-postest de QDE 9-13 del grup experimental.

Descriptivos ^a									
QDE 9-13		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media			
						Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Conscienciació Emocional	Pretest	44	8,207	1,2844	,1936	7,816	8,597	4,0	10,0
	Postest	43	7,598	1,6907	,2578	7,078	8,118	2,3	10,0
	Total	87	7,906	1,5214	,1631	7,582	8,230	2,3	10,0
Regulació Emocional	Pretest	44	6,654	1,8324	,2762	6,097	7,211	2,3	9,7
	Postest	43	6,550	1,5947	,2432	6,059	7,041	3,3	10,0
	Total	87	6,603	1,7098	,1833	6,238	6,967	2,3	10,0
Autonomia	Pretest	44	7,167	1,5165	,2286	6,706	7,628	4,2	10,0

emocional	Posttest	43	6,915	1,1944	,1821	6,548	7,283	3,5	10,0
	Total	87	7,042	1,3648	,1463	6,752	7,333	3,5	10,0
Competència Social	Pretest	44	7,837	1,5865	,2392	7,355	8,320	3,7	10,0
	Posttest	42	7,417	1,7591	,2714	6,869	7,965	3,5	10,0
	Total	86	7,632	1,6765	,1808	7,273	7,992	3,5	10,0
Habilitats per a la vida	Pretest	44	8,481	1,4308	,2157	8,046	8,916	4,0	10,0
	Posttest	43	8,236	1,4873	,2268	7,779	8,694	4,2	10,0
	Total	87	8,360	1,4557	,1561	8,050	8,670	4,0	10,0
Global	Pretest	44	7,661	1,0245	,1545	7,350	7,973	4,4	9,1
	Posttest	43	7,290	1,2544	,1913	6,904	7,676	4,2	9,9
	Total	87	7,478	1,1524	,1236	7,232	7,723	4,2	9,9

a. Control - Experimental = Experimental

Les mitjanes més altes corresponen a les dimensions de Conscienciació Emocional (7,9), Competència Social (7,63) i Habilitats per a la Vida (8,36), sent les més baixes les de Regulació Emocional (6,6).

Comprovem que el pretest mostra mitjanes lleugerament superiors al posttest en totes les dimensions.

Per a comprovar la igualtat de variància en el grup control, es realitzen els següents còmputs:

Taula 79: Prova d'homogeneïtat de variàncies en pre-posttest de QDE 9-13 grup experimental

Prueba de homogeneidad de varianzas ^a				
Estadístico de				
	Levene	df1	df2	Sig.
Conscienciació Emocional	1,909	1	85	,171
Regulació Emocional	2,010	1	85	,160
Autonomia emocional	5,200	1	85	,025
Competència Social	,924	1	84	,339
Habilitats per a la vida	,751	1	85	,389
Global	1,659	1	85	,201

a. Control - Experimental = Experimental

La taula 79 mostra que les variables del QDE 9-13 del grup experimental tenen homogeneïtat de variances excepte la dimensió d'Autonomia Emocional (0,025).

Taula 80: Anova inter-intra grups de QDE 9-13 grup experimental

ANOVA ^a						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Conscienciació Emocional	Entre grupos	8,063	1	8,063	3,589	,062
	Dentro de grupos	190,985	85	2,247		
	Total	199,049	86			
Regulació Emocional	Entre grupos	,236	1	,236	,080	,778
	Dentro de grupos	251,188	85	2,955		
	Total	251,423	86			
Autonomia emocional	Entre grupos	1,378	1	1,378	,737	,393
	Dentro de grupos	158,802	85	1,868		
	Total	160,180	86			
Competència Social	Entre grupos	3,797	1	3,797	1,357	,247
	Dentro de grupos	235,107	84	2,799		
	Total	238,904	85			
Habilitats per a la vida	Entre grupos	1,304	1	1,304	,612	,436
	Dentro de grupos	180,945	85	2,129		
	Total	182,249	86			
Global	Entre grupos	2,999	1	2,999	2,292	,134
	Dentro de grupos	111,219	85	1,308		
	Total	114,218	86			

a. Control - Experimental = Experimental

La taula 80 mostra que no hi ha diferències significatives en el QDE 9-13 del grup experimental. A més, el valor de la probabilitat del valor F és superior a 0.05 i per tant no es pot rebutjar la igualtat de mitjanes entre grups.

Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris en pre-postest de grup control

La taula 81 mostra les puntuacions mitjanes en pretest i postest de les sis dimensions de l'Escala d'Autoconcepte en grup control.

Taula 81: Descriptius en pretest-postest de l'Escala d'Autoconcepte Piers-Harris del grup control

Descriptivos ^a									
Escala d'autoconcepte de Piers Harris		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Popularidad	Pretest	39	10,23	2,960	,474	9,27	11,19	3	15
	Postest	40	12,25	2,499	,395	11,45	13,05	6	15
	Total	79	11,25	2,902	,327	10,60	11,90	3	15
Felicidad	Pretest	39	8,56	2,245	,360	7,84	9,29	3	11
	Postest	40	9,38	1,750	,277	8,82	9,93	5	11
	Total	79	8,97	2,038	,229	8,52	9,43	3	11
Ansiedad	Pretest	39	5,87	2,922	,468	4,92	6,82	1	12
	Postest	39	6,74	2,653	,425	5,88	7,60	2	12
	Total	78	6,31	2,807	,318	5,67	6,94	1	12
Físico	Pretest	39	7,51	2,855	,457	6,59	8,44	1	15
	Postest	40	8,60	2,351	,372	7,85	9,35	3	15
	Total	79	8,06	2,652	,298	7,47	8,66	1	15
Intelectual	Pretest	39	8,77	2,170	,347	8,07	9,47	4	12
	Postest	40	9,65	1,942	,307	9,03	10,27	5	13
	Total	79	9,22	2,092	,235	8,75	9,68	4	13
Conductual	Pretest	39	15,79	4,473	,716	14,34	17,24	5	21
	Postest	40	16,43	4,018	,635	15,14	17,71	5	21
	Total	79	16,11	4,234	,476	15,17	17,06	5	21
Global	Pretest	39	56,51	12,464	1,996	52,47	60,55	27	77
	Postest	40	63,03	9,593	1,517	59,96	66,09	43	77
	Total	79	59,81	11,508	1,295	57,23	62,39	27	77

a. Control - Experimental = Control

La mitjana més alta correspon a la dimensió Conductual (16,11) mentre que la més baixa ve representada per Ansietat (6,31).

Comprovem que el postest mostra mitjanes superiors al pretest en totes les dimensions.

Per a comprovar la igualtat de variància en el grup control, es realitzen els següents còmputos:

Taula 82: Prova d'homogeneïtat de variances en pre-postest de Piers Harris grup control

Prueba de homogeneidad de varianzas^a				
Escala d'autoconcepte Piers Harris	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Popularidad	,860	1	77	,357
Felicidad	2,222	1	77	,140
Ansiedad	,368	1	76	,546
Físico	,469	1	77	,495
Intelectual	,752	1	77	,388
Conductual	,783	1	77	,379
Global	1,981	1	77	,163

a. Control - Experimental = Control

La taula 82 mostra que les variables de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris del grup control tenen homogeneïtat de variances en totes les dimensions.

Taula 83: Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris grup control

ANOVA^a						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Popularidad	Entre grupos	80,514	1	80,514	10,755	,002
	Dentro de grupos	576,423	77	7,486		
	Total	656,937	78			
Felicidad	Entre grupos	12,985	1	12,985	3,215	,077
	Dentro de grupos	310,965	77	4,039		
	Total	323,949	78			
Ansiedad	Entre grupos	14,821	1	14,821	1,903	,172
	Dentro de grupos	591,795	76	7,787		
	Total	606,615	77			
Físico	Entre grupos	23,340	1	23,340	3,421	,068
	Dentro de grupos	525,344	77	6,823		
	Total	548,684	78			
Intelectual	Entre grupos	15,319	1	15,319	3,618	,061
	Dentro de grupos	326,023	77	4,234		
	Total	341,342	78			
Conductual	Entre grupos	7,841	1	7,841	,434	,512
	Dentro de grupos	1390,134	77	18,054		
	Total	1397,975	78			
Global	Entre grupos	837,433	1	837,433	6,793	,011
	Dentro de grupos	9492,719	77	123,282		
	Total	10330,152	78			

a. Control - Experimental = Control

En la taula 83, comprovem que tots els valors de F de l'escala d'autoconcepte del grup control són superiors a 0.05 i per tant no es pot rebutjar la igualtat de mitjanes entre grups.

A més, comprovem que hi ha una diferència significativa en la dimensió de Popularitat (0,002).

Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris en pre-postest de grup experimental

La taula 84 mostra les puntuacions mitjanes en pretest i postest de les sis dimensions de l'Escala d'Autoconcepte en grup experimental.

Taula 84: Descriptius en pretest-postest de l'Escala d'Autoconcepte Piers-Harris del grup experimental

Descriptivos ^a									
Escala d'autoconcepte Piers-Harris		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Popularidad	Pretest	44	11,20	3,077	,464	10,27	12,14	2	15
	Posttest	43	12,93	1,724	,263	12,40	13,46	8	15
	Total	87	12,06	2,634	,282	11,50	12,62	2	15
Felicidad	Pretest	44	8,93	1,605	,242	8,44	9,42	4	11
	Posttest	43	9,70	1,282	,196	9,30	10,09	6	11
	Total	87	9,31	1,497	,160	8,99	9,63	4	11
Ansiedad	Pretest	44	5,66	1,363	,205	5,24	6,07	1	9
	Posttest	43	5,70	1,245	,190	5,31	6,08	2	8
	Total	87	5,68	1,298	,139	5,40	5,95	1	9
Físico	Pretest	44	8,91	2,133	,322	8,26	9,56	2	11
	Posttest	43	10,07	1,009	,154	9,76	10,38	7	11
	Total	87	9,48	1,764	,189	9,11	9,86	2	11
Intelectual	Pretest	44	10,18	2,138	,322	9,53	10,83	5	13
	Posttest	43	10,86	1,670	,255	10,35	11,37	5	13
	Total	87	10,52	1,940	,208	10,10	10,93	5	13
Conductual	Pretest	44	17,18	2,855	,430	16,31	18,05	8	21
	Posttest	43	18,33	2,201	,336	17,65	19,00	12	21
	Total	87	17,75	2,602	,279	17,19	18,30	8	21
Global	Pretest	44	61,77	9,104	1,372	59,00	64,54	35	75
	Posttest	43	67,40	6,261	,955	65,47	69,32	54	76
	Total	87	64,55	8,281	,888	62,79	66,32	35	76

a. Control - Experimental = Experimental

La mitjana més alta correspon a la dimensió Conductual (17,75) mentre que la més baixa ve representada per Ansietat (5,68). Comprovem que el postest mostra mitjanes superiors al pretest en totes les dimensions.

Per a comprovar la igualtat de variància en el grup experimental, es realitzen els següents còmputs:

Taula 85: Prova d'homogeneïtat de variàncies en pre-postest de l'escala d'autoconcepte de Piers Harris grup experimental

Prueba de homogeneidad de varianzas^a				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
Popularidad	8,660	1	85	,004
Felicidad	,498	1	85	,482
Ansiedad	,040	1	85	,843
Físico	10,684	1	85	,002
Intelectual	4,689	1	85	,033
Conductual	1,276	1	85	,262
Global	5,482	1	85	,022

a. Control - Experimental = Experimental

La taula 85 mostra que les variables de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris del grup experimental tenen homogeneïtat de variàncies en totes les dimensions excepte Popularitat (0,004), Físic (0,002) i Intel·lectual (0,033).

Taula 86: Anova inter-intra grups de l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris grup experimental

ANOVA^a						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Popularidad	Entre grupos	64,763	1	64,763	10,348	,002
	Dentro de grupos	531,950	85	6,258		
	Total	596,713	86			
Felicidad	Entre grupos	12,755	1	12,755	6,028	,016
	Dentro de grupos	179,865	85	2,116		
	Total	192,621	86			
Ansiedad	Entre grupos	,032	1	,032	,019	,891
	Dentro de grupos	144,956	85	1,705		
	Total	144,989	86			
Físico	Entre grupos	29,297	1	29,297	10,445	,002
	Dentro de grupos	238,427	85	2,805		
	Total	267,724	86			
Intelectual	Entre grupos	10,016	1	10,016	2,714	,103
	Dentro de grupos	313,708	85	3,691		
	Total	323,724	86			
Conductual	Entre grupos	28,449	1	28,449	4,365	,040

	Dentro de grupos	553,987	85	6,517		
	Total	582,437	86			
Global	Entre grupos	687,511	1	687,511	11,217	,001
	Dentro de grupos	5210,006	85	61,294		
	Total	5897,517	86			

a. Control - Experimental = Experimental

En la taula 86, comprovem que tots els valors de F de l'escala d'autoconcepte del grup experimental són superiors a 0.05 excepte Ansietat (0,019).

A més, comprovem que hi ha una diferència significativa en la dimensió de Popularitat (0,002), Felicitat (0,016), Físic (0,002) i Conductual (0,040).

8. Anàlisi Cluster de K-Medias

S'aplica una anàlisi Cluster de K-Medias en les dades experimentals per a estudiar si a partir dels resultats en les qualificacions trimestrals, QDE 9-13 i l'Escala d'Autoconcepte Piers-Harris podem determinar agrupaments.

L'anàlisi mostra que podem establir dos grups que tenen els següents centres en l'agrupament final (veure taula 90).

La prova d'ANOVA realitzada entre els grups mostra que existeixen diferències significatives en la pràctica totalitat de les variables, encara que aquests resultats hem d'entendre'ls a nivell exploratori.

No obstant això, les proves F (utilitzades de forma predeterminada per al contrast de grups pel propi programa SPSS) només s'han d'utilitzar amb una finalitat descriptiva posat que els conglomerats han estat triats per maximitzar les diferències entre els casos en diferents conglomerats.

Els nivells crítics no són corregits, per la qual cosa no poden interpretar-se com a proves dels objectius que els centres dels conglomerats són iguals. Per a un major detall de les anàlisis de conglomerats les taules de resultats es presenten en l'Annex 12.

Els centres es presenten en les figures 19, 20 i 21.

Taula 87: Centres de clústers finals

Centres de clústers finals				
	Clúster		ANOVA	
	Baix 1	Alt 2	F	Sign
Ciències Naturals	6	7	7,078	,011
Educació Artística	7	8	2,205	,146
Educació Física	7	8	5,226	,028
Castellà	6	7	7,392	,010
Notes Ciències Socials	6	7	4,077	,051
Notes Anglès	7	7	1,447	,237
Notes Matemàtiques	5	7	6,477	,015
Notes Valencià	6	8	5,900	,020
REL/VAL	7	8	12,191	,001
QDE 9-13 Conscienciació Emocional	7,8	7,7	,035	,853
QDE 9-13 Regulació Emocional	6,0	7,0	3,518	,069
QDE 9-13 Autonomia emocional	6,3	7,3	6,270	,017
QDE 9-13 Competència Social	6,8	7,8	2,923	,096
QDE 9-13 Habilitats per a la vida	8,1	8,5	,949	,336
QDE 9-13 Global	7,0	7,6	2,240	,143
PIERS-HARRIS Popularitat	12	14	24,727	,000
PIERS-HARRIS Felicitat	9	10	28,779	,000
PIERS-HARRIS Ansietat	5	6	13,319	,001
PIERS-HARRIS Físic	9	10	9,765	,003
PIERS-HARRIS Intel·lectual	10	12	16,179	,000
PIERS-HARRIS Conductual	17	19	21,061	,000
PIERS-HARRIS Global	60	72	101,668	,000

En la taula 87 dels clústers finals s'identifiquen dos grups ben diferenciats. S'observa l'existència de diferències entre el grup alt i baix en les competències emocionals, autoconcepte i rendiment acadèmic. Els valors del grup alt demostren que l'alumnat competent emocionalment i amb major autoconcepte aconsegueix millor rendiment escolar.

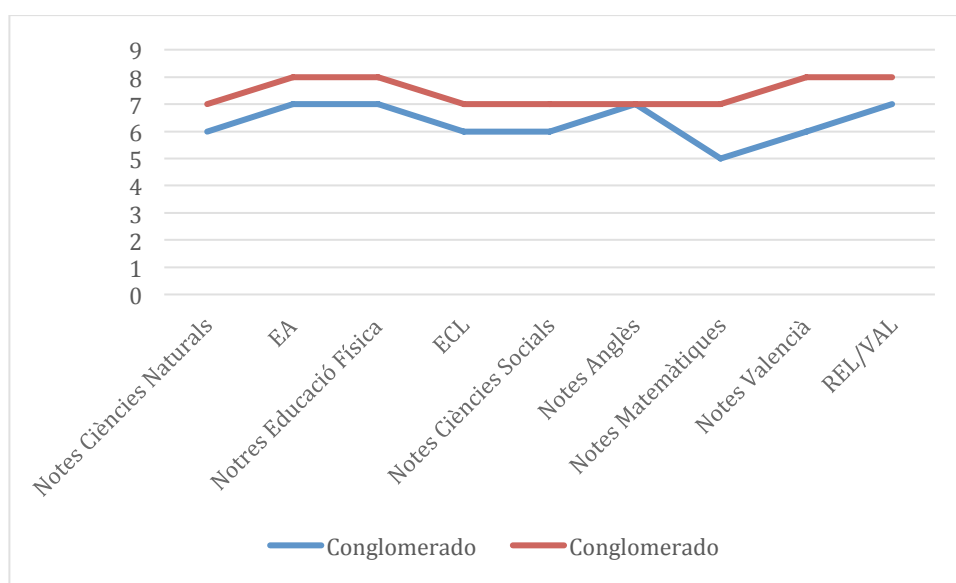


Figura 19: Representació dels centres de conglomerats finals en les variables Qualificacions

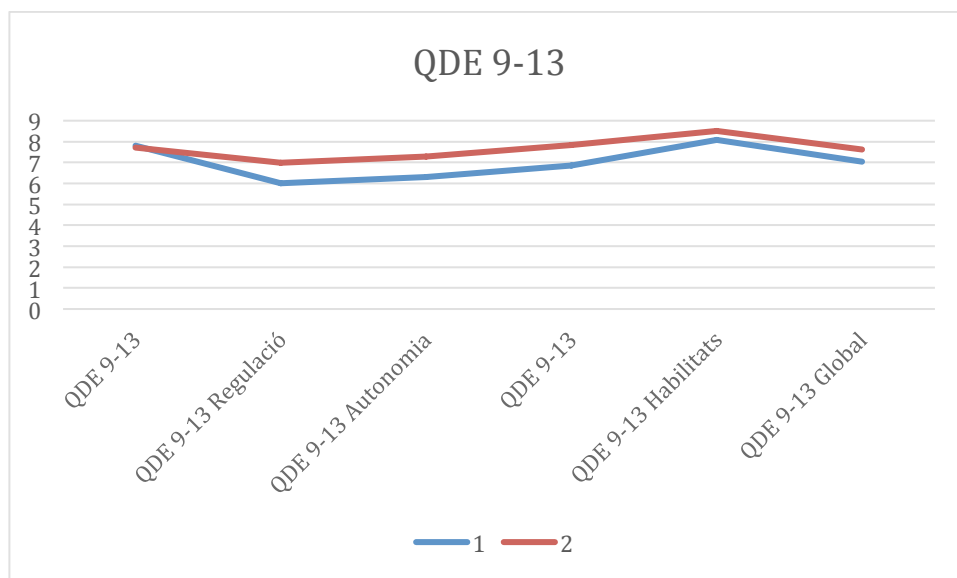


Figura 20: Representació dels centres de conglomerats finals en les variables QDE 9-13

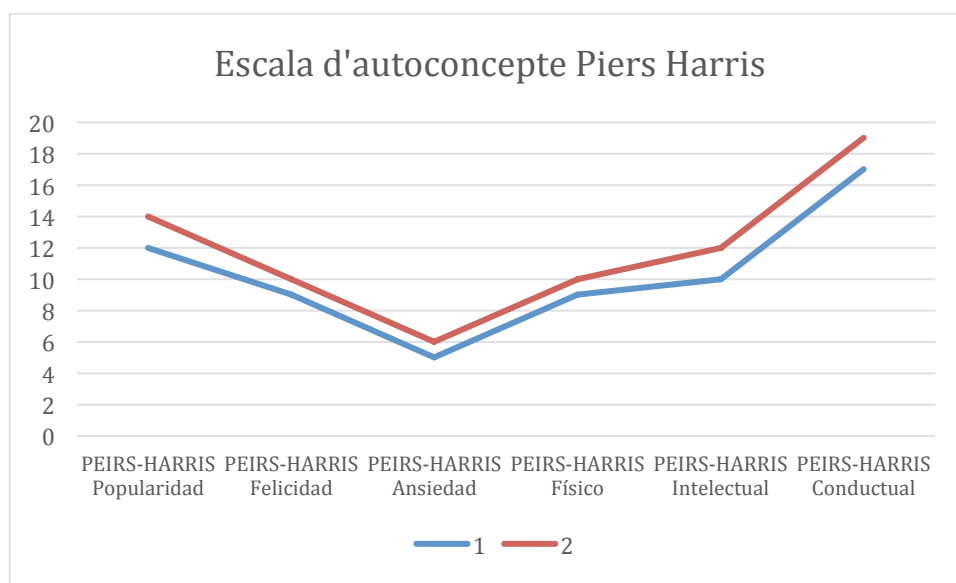


Figura 21: Representació dels centres de conglomerats finals en les variables de l'escala de Piers-Harris

A partir de les figures 19, 20 i 21 comprovem que es poden caracteritzar dos agrupaments en el quals destaca la diferència entre les puntuacions d'autoconcepte i en general de les puntuacions de competència emocional.

Açò sembla indicar que en general, els alumnes que obtenen un major rendiment escolar tenen associades també uns valors més alts de competència emocional i d'autoconcepte.

Els estadístics descriptius dels grups formats són:

Taula 88: Nombre inicial de casos en qualificacions

Qualificacions	Número inicial de casos					
	Baix (1)			Alt (2)		
	Mltjana	Mínim	Màxim	Mltjana	Mínim	Màxim
Ciències Naturals	5.4	3	7	8.6	6	10
Educació Artística	6.6	5	9	8.6	7	10
Educació Física	7.1	5	9	8.1	5	10
Castellà	5.4	3	7	8.8	7	10
Ciències Socials	5.1	3	7	8.9	6	10
Anglès	6.2	3	9	8.6	6	10
Matemàtiques	5.2	3	8	8.1	5	10
Valencià	5.8	3	7	9.1	8	10
Religió/Valors	7.0	5	9	8.7	7	9

De la mateixa manera, definim els estadístics descriptius per als valors en el qüestionari QDE 9-13.

Taula 89: Nombre inicial de casos en QDE 9-13

QDE 9-13	Número inicial de casos					
	Bajo			Alto		
	Media	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo
Conscienciació Emocional	7.5	5,1	10,0	8.3	3,6	10,0
Regulació Emocional	6.2	3,3	8,9	7.4	3,9	10,0
Autonomia emocional	6.4	3,5	8,3	7.8	6,5	10,0
Competència Social	6.9	3,5	9,5	8.4	3,7	10,0
Habilitats per a la vida	8.2	4,8	10,0	8.7	5,8	10,0
Global	7.0	5,1	9,1	8.1	4,7	9,9

Els estadístics descriptius de l'Escala de Piers-Harris es mostren seguidament.

Taula 90: Nombre inicial de casos en l'Escala d'Autoconcepte de Piers Harris

Escala d'autoconcepte de Piers-Harris	Número inicial de casos					
	Bajo			Alto		
	Mitjana	Mínim	Màxim	Mitjana	Mínim	Màxim
Popularitat	12.6	8	15	13.6	10	15
Felicitat	9.2	6	11	10.3	9	11
Ansietat	5.4	2	8	5.9	5	7
Físic	9.8	7	11	10.4	9	11
Intel·lectual	10.2	5	12	12.0	9	13
Conductual	18.0	14	21	19.1	12	21
Global	65.0	54	76	71.3	60	76

A partir dels grups formats, podem caracteritzar-los en variables de grup, centre i sexe.

Taula 91: Nombre inicial de casos per grup, centre i sexe

		Número inicial de casos			
		1		2	
		Recompte	% de la fila	Recompte	% de la fila
Sexe	Xic	14	82,4%	3	17,6%
	Xica	11	50,0%	11	50,0%
Centre	S. Miquel	7	58,3%	5	41,7%
	Torrefiel	18	66,7%	9	33,3%

La taula 90 mostra dos agrupaments formats per 25 subjectes el grup 1 i per 14 el grup 2. El percentatge de xics (82,4 %) és més elevat en el grup 1, sent equilibrat (50 %) en el grup 2.

9. Entrevistes

Una vegada finalitzada l'aplicació del programa PEEM, concertàrem entrevista amb els/les mestres responsables per tal de comprovar el grau de satisfacció i extraure conclusions. A través d'entrevista (annex 8), els/les mestres ens manifestàren que les dades recollides en l'observació directa i el seguiment dels alumnes (annex 9) els permetia afirmar que la intervenció encaminada a desenvolupar les competències emocionals a través de la música havia millorat la qualitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

En l'aplicació del programa PEEM, ressalten que a l'inici de la intervenció les relacions entre els alumnes eren complicades la qualcosa dificultava la posada en marxa de les activitats. No obstant això, els/les mestres consideraven que les estratègies plantejades eren adequades per a l'alumnat, atractives, motivadores, promovien l'activitat i la comunicació entre iguals i el docent.

A més, ressalten que, una vegada finalitzada la intervenció a través del programa PEEM, es va comprovar que el clima de l'aula havia millorat, els/les alumnes participaven cada vegada més en les activitats, la comunicació entre ells era més fluïda i, encara més, proposaven noves variacions d'una mateixa activitat o volien repetir alguna d'una sessió anterior.

També ens traslladaren que una durada més extensa en l'aplicació del programa havera permès obtindre millors resultats.

10. Valoracions de l'alumnat i Observació sistemàtica

Les valoracions dels alumnes respecte a les activitats varen estar satisfactòries. Al final de cada sessió l'alumne havia de respondre a les següents qüestions encerclant l'emoiconona corresponent (annex 7):

- Què has après?
- Com t'has sentit?
- El que més t'ha agradat és:
- El que menys m'ha agradat és:
- Com t'ho has passat?

Les activitats valorades més positivament pels alumnes han estat:

- El viatge musical per les emocions
- Cançó Olelé
- Passa'm el ritme
- Alegria, de Cirque du Soleil
- La Reina de la Nit de la Flauta Màgica

Quant a l'observació sistemàtica i seguiment de l'evolució de l'alumnat, el mestre/a ha fet servir una graella (annex 9). Els resultats en postest d'aquesta graella mostra les següents dades:

Taula 92: Observació sistemàtica

Valoració	Treball en equip	Relació amb companys/es	Actitud	Participació	Afavoreix clima d'aula
SI	61,5%	53,9%	53,8%	53,8%	53,8%
DE VEGADES	38,4%	38,4%	46,15%	46,15%	46,15%
NO	0%	7,6%	0%	0%	0%

11. Conclusions

11.1 Conclusions derivades de la fonamentació teòrica

Tindre intel·ligència acadèmica, és a dir, un alt quocient intel·lectual, no garanteix assolir l'èxit personal. Per tal d'obtenir èxit personal és necessari desenvolupar-se a nivell socioemocional. Un alumne emocionalment intel·ligent és aquell que percep, assimila, comprèn i regula correctament i eficaçment les seues emocions.

Les aportacions més significatives de la comunitat científica, al voltant d'aquest constructe dins l'àmbit educatiu, demostren que la salut emocional és fonamental en la vida de les persones i en l'educació perquè ens facilita l'adaptació a l'entorn i ens proporciona un major benestar.

Les recerques més recents aporten dades que avalen els efectes beneficiosos de la Intel·ligència Emocional a l'aula, enumerant dades empíriques sobre la seua influència en el context escolar. A més, mostren resultats positius sobre

intel·ligència emocional i l'ajust psicològic, intel·ligència emocional i rendiment escolar i intel·ligència emocional i les conductes disruptives. (Apartat 4)

Les dades provinents de la neurociència assenyalen que en el cervell, per baix de l'escorça, existeixen unes grans estructures que tenen un paper clau en el desenvolupament emocional.

Del constructe d'Intel·ligència Emocional deriva el desenvolupament de la competència emocional com a factor essencial per a la prevenció i desenvolupament personal i social.

L'Educació Emocional està sent un camp emergent. Com a moviment educatiu d'innovació psicopedagògica naix amb la finalitat de desenvolupar integralment la personalitat de l'alumne introduint l'educació de les emocions a l'escola.

Molts educadors tenen l'esperança de que aquest moviment es convertisca en una via d'intervenció que millori molts dels problemes escolars actuals. Però fins ara, el sistema educatiu, a través del currículum, ha potenciat, sobretot, l'àmbit cognitiu basant la seua acció en l'adquisició i acumulació de coneixements deixant de banda i ignorant el desenvolupament emocional dels xiquets/es.

La recerca que es presenta està basada en el model proposat pel GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de Barcelona, el qual proposa un model de competències avaluat i basat en un marc teòric sòlid. (Apartat 7.2)

Els estudis realitzats fins el moment al nostre país conclouen que, els programes d'educació emocional, a partir de la proposta de diferents estratègies, constitueixen una excel·lent via per contribuir al màxim desenvolupament de les competències emocionals de l'alumnat.

Un dels punts clau perquè l'Educació Emocional arribi a les aules i provoqui el canvi educatiu esperat és la tasca del mestre/a. Hi ha evidències que els centres educatius que es preocupen per formar en competències emocionals i apliquen aquest tipus de programes, els seus alumnes obtenen, com a

conseqüència, millors resultats acadèmics. (Apartat 7.3)

Per tant concloem que és recomanable implementar programes integrals i permanents en el currículum amb aplicació en tots els nivells escolars.

El sistema educatiu s'ha d'aprofitar del potencial que suposa desenvolupar competències emocionals per assolir l'èxit acadèmic. (Apartat 8)

En el capítol referent a la Música, les conclusions extretes dels darrers estudis realitzats des de la neurociència ens permeten afirmar que, per a desenvolupar la intel·ligència i potenciar les capacitats dels nostres alumnes, la música es presenta como una eina imprescindible en la pràctica educativa.

Els estudis realitzats demostren que el cervell, caracteritzat per la seua neuroplasticitat, és capaç de modelar-se a causa de la pràctica musical arribant a alterar determinades funcions cognitives i influint en la densitat neuronal de diverses àrees cerebrals.

La música exerceix una funció comunicativa. És un vehicle de comunicació molt expressiu que té els seus propis codis de representació i interpretació, eines necessàries per a emprar la música com a forma de transmissió. (Apartat 3.1)

La música ens permet experimentar i vivenciar les emocions com la millor manera de comprendre-les i comprendre'ns. La Música, a través dels seus elements naturals (melodia, ritme, harmonia, timbre i forma) ens facilita l'expressió de la pròpia personalitat fent servir l'evocació i expressió de les emocions com a canal de comunicació.

La música activa cadascuna de les estructures emocionals en el cervell. En el procés d'escolta, la música incideix en el cervell per a produir emocions, sentiments i estats emocionals. Els estímuls musicals evoquen emocions específiques que permeten avaluacions afectives, cognitives i fisiològiques en temps real. Això significa que existeix una estreta relació entre les emocions i el control de les mateixes, i la música.

Queda demostrada l'eficàcia de la pràctica musical per aconseguir el desenvolupament integral de l'alumnat.

La relació que s'estableix entre música i emoció possibilita la creació d'un espai d'aprenentatge que permet millorar les habilitats socials i assolir una autonomia psicològica i emocional que contribuïska al desenvolupament integral de la personalitat del nostre alumnat.

11.2 Conclusions derivades dels objectius

Els resultats d'aquest treball són coherents tant amb els estudis revisats en el marc teòric com en el plantejament dels objectius.

L'anàlisi de la realitat que envolta als centres participants en la recerca i el resultat de les entrevistes i reunions realitzades amb els equips directius ens va deixar entreveure la manca d'ensenyament de la competència emocional de l'alumnat.

Els estudis revelen que les connexions que s'estableixen entre la música i les emocions possibiliten la creació d'un espai d'aprenentatge que permet el màxim desenvolupament de les capacitats de l'alumnat incloent les competències emocionals com a nou contingut d'aprenentatge adreçat a l'educació integral.

El programa PEEM ofereix una formació integral, inclusiva, equitativa, harmònica i equilibrada de l'alumnat que inclou el desenvolupament de les competències emocionals i de relació interpersonal a través de la música. Per tant, podem concloure que s'ha assolit el primer objectiu general de la tesi.

A més, aquest programa permet integrar l'educació emocional en el currículum a través de la correlació de les dimensions emocionals amb els elements prescriptius del currículum de l'àrea de Música de 4t d'Educació Primària (annex 12). Podem concloure que d'aquesta manera s'assoleix el segon objectiu general de la tesi.

Per tal d'assolir el tercer objectiu general d'aquesta tesi s'ha elaborat un programa d'educació emocional. A través d'activitats musicals, s'ha ajudat a l'alumne/a a posar nom a les seues emocions, a regular-les i compartir-les. D'aquesta manera s'ha aconseguit que els xiquets/es associen l'emoció amb una situació viscuda, la qual cosa afavoreix el desenvolupament integral de la

seua personalitat.

Per tal de comprovar i avaluar la utilitat i eficàcia del programa una variable fonamental ha estat la relació entre el desenvolupament emocional de l'alumnat de 4t d'Educació Primària a través d'activitats musicals i la seua incidència en el rendiment escolar.

D'una banda, els resultats avalen la fiabilitat i donen evidències de la validesa del Qüestionari de Desenvolupament Emocional QDE 9-13 i l'Escala d'Autoconcepte de Piers-Harris, havent trobat diferències en els resultats de rendiment en les qualificacions trimestrals de l'alumnat de 4t d'Educació Primària.

Els resultats de l'ANOVA no mostren diferències estadístiques en les dimensions analitzades en el QDE 9-13. D'altra banda s'han observat diferències en els resultats de l'escala d'autoconcepte de Pier-Harris, i en el rendiment acadèmic, la qual cosa indica que hi ha hagut una millora en aquests resultats. Cal ressaltar que, una major durada en l'aplicació del programa probablement hauria permès un major desenvolupament en l'àmbit emocional.

L'agrupament realitzat mitjançant l'anàlisi Cluster ens permet configurar dos grups, que indiquen que els alumnes amb major desenvolupament emocional i major autoconcepte obtenen major rendiment escolar.

Les dades recollides ens permeten concloure que les accions educatives encaminades a desenvolupar les competències emocionals a través de la música milloren l'autoconcepte i el rendiment escolar. Això pot demostrar l'estreta relació que hi ha entre l'aplicació del Programa PEEM, el desenvolupament emocional assolit per l'alumne/a i la millora del rendiment escolar, encara que hem de tindre en compte el caràcter exploratori de l'estudi.

Tanmateix, es pot afirmar que els/les alumnes que han participat en l'aplicació del programa PEEM (grup experimental) han assolit major grau d'autoconcepte que aquells que no han gaudit de les activitats musicals que desenvolupa el programa (grup control).

Pel que es dedueix de les valoracions del mestres i alumnes (annexes 7 i 8), en l'aplicació del programa PEEM, les estratègies plantejades han estat adequades per a l'alumnat, atractives, motivadores, han promogut l'activitat i la comunicació entre iguals i el docent.

S'ha comprovat que, una vegada finalitzada la intervenció a través del programa PEEM, el clima de l'aula havia millorat, els/les alumnes participaven cada vegada més en les activitats, la comunicació entre ells era més fluïda i, encara més, proposaven noves variacions d'una mateixa activitat o volien repetir alguna d'una sessió anterior.

L'alumnat competent emocionalment, afavoreix la creació d'un ambient adequat per a l'aprenentatge la qual cosa provoca una millora del procés educatiu i en definitiva del rendiment escolar.

Els resultats d'aquesta recerca confirmen les aportacions dels estudis previs realitzats al nostre país. Aquests estudis conclouen que amb l'aplicació de programes d'educació emocional, els/les alumnes adquireixen els coneixements, competències i destreses necessàries per a reconèixer i gestionar les seues emocions, millorar l'autoconcepte, mostrar l'empatia i els comportaments adequats cap als altres, establir relacions positives, prendre decisions responsables i fer front a situacions conflictives de forma constructiva (Abarca, 2003; Agulló, Filella, Soldevila i Ribes, 2011; Bar-On i Parker, 2000; Bisquerra i Pérez, 2007; Carpena, 2003;; Extremera i Fernández-Berrocal, 2003; López Cassá i Pérez-Escoda, 2010; Obiols, 2005; Pena i Repetto, 2008).

Els resultats d'aquesta recerca es mostren també en la mateixa línia que els estudis realitzats per Balsera (2006); Bermell (2004); Buzzian i Herrera, (2014); López Bernad (2015); Martínez Zabaleta (2014); Petrides (2006); Ramos (2009). Aquests treballs observen una associació entre emocions i música. A més, reforcen la idea que la música és una eina molt eficaç per al desenvolupament emocional i l'aprenentatge, donada la seua capacitat d'evocar emocions, expressar sentiments i motivar a l'alumnat. La música compleix amb una funció social i emocional evident.

Els resultats són coherents amb el que manifesta Aritzeta (2016). Aquest autor afirma que les recerques en les quals s'estudia la relació entre la competència emocional i el rendiment acadèmic de l'alumnat demostren que si es gestionen degudament les emocions a les aules s'aconsegueix la millora del rendiment acadèmic.

La intervenció planificada a través del programa PEEM està justificada i fonamentada. Existeix la necessitat de desenvolupar en l'alumnat les competències emocionals. fet que parteix del plantejament que aquest desenvolupament, a través d'activitats musicals, contribueix a la millora acadèmica basant-nos en la vinculació posada de manifest.

11.3 Entrebancs en l'aplicació del programa PEEM

Aquest estudi no es troba exempt de limitacions, inherents al seu caràcter transversal i a la utilització d'una mesura per avaluar el desenvolupament emocional i el rendiment escolar a través d'activitats musicals.

En primer lloc cal ressaltar que el poc temps que s'ha disposat per a l'aplicació del programa PEEM (un quadrimestre) no ha estat suficient per assolir resultats més òptims.

Per tal d'aconseguir l'optimització en l'aplicació del programa PEEM i obtenir en l'avaluació uns resultats significatius que evidencien el canvi, és recomanable la intervenció a través d'un Pla Integral d'Actuació a nivell de centre que tingués major durada, la qual cosa, sense dubte, facilitaria una major solidesa en els resultats.

La intervenció hauria d'estar complementada i reforçada per l'aplicació, a nivell de centre, d'altres plans i programes.

D'aquesta manera, s'apunta la possibilitat d'introduir l'educació emocional com a centre d'interès o eix transversal en el currículum d'educació primària. Les emocions i la música s'haurien de configurar com a fil conductor de totes les festes, celebracions i activitats que es celebren al llarg del curs amb l'objectiu de desenvolupar la competència emocional del nostre alumnat i optimitzar l'aprenentatge.

D'altra banda, cal ressaltar l'excel·lent col·laboració i suport dels companys/es mestres que han participat en aquesta experiència, així com l'alumnat objecte de la intervenció.

11.4 Propostes de millora

D'acord amb el marc teòric de l'educació emocional, els programes per al desenvolupament de les competències personals de l'alumnat haurien d'introduir-se en el currículum a l'inici mateix d'escolarització i estendre's al llarg de tota l'escolaritat.

S'han trobat algunes evidències de que l'educació emocional i la música influeixen en el rendiment escolar i en la formació integral de l'alumnat la qual cosa s'hauria de tindre en compte a l'hora de proposar millores en els centres educatius i en les polítiques educatives.

Tot això reclama seguir investigant sobre aquest particular per incrementar les evidències que permeten demostrar els nostres plantejaments.

BIBLIOGRAFIA

Basada en lectures analítiques de llibres de caràcter científic, tesis, revistes, articles, publicacions electròniques, i altres fonts documentals consultades en les bases de dades TESEO, EBSCO, World Science and Research Publishing, DIALNET I SCHOLAR GOOGLE, al voltant del tema que ens ocupa.

Abarca, M. M. (2003). *Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica; La* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Agulló Morera, M. J., et al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

Ainscow, West Mel, (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Edit. Narcea.

Alfonso, V. (2006). Desarrollo de la personalidad. En A. Córdoba,

Alonso, M. L., Pereira, M. C., & Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención.

Alonso Brull, V. (2004) Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.

Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

Antunes, C. (2000). *Estimular las inteligencias Múltiples*. Madrid: Narcea.

Alsina, P. (2012). *7 ideas clave: La competencia cultural y artística* (Vol. 18). Graó.

Amador, J., M. Forns, and T. Kirchner. "Tests de factor G y factoriales." *Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico, facultad de psicología. España, Universidad de Barcelona* (2005).

Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M. y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school p..., 9 (1), 1-8. doi: 10.1016/j.ejeps. 2015.11.001

Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Editorial Trillas, 55-107.

- Azorín Abellán, C. M. (2012). Educar en valores a través de la música en una escuela para todos. Ponencia presentada en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación pedagógica y praxis educativa: Innovagogia.
- Bach, E. (2001). Educación emocional. Los padres, los primeros. *Temáticos de la escuela española*, I (1), 10-11. Barcelona: Cisspraxis.
- Bach, E., i Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Balsera, F. J. (2006). La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música (Tesis doctoral). *Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid*.
- Balsera, Francisco J.; Gallego, Domino J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: Dinsic.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory, Technical Manual*. New York: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. & Parker J.D. (2000) EQ-i:YV. *Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- Bastian, H. G. (2001): Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz: Atlantis-Schott-Verlag.
- Bastian, H. G. y cols. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grunddschulen. Mainz: Schott.

- Bear, M. F., Connors, B. W., i Paradiso, M. A. (1998). *Neurociencia: explorando el cerebro*. Barcelona: Masson - Williams & Wilkins España, cop.
- Benenzon, R. *Teoría de la musicoterapia*, Madrid: Mandala Ediciones.
- Bermell Corral, M. A. (2004). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Betés de Toro, M. (Comp.) (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Ed. Morata. Madrid.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *L'annee Psychologique*, 12, 191-244.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española*, I (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2002a). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2002b). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (p.69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M.J. Iglesias (ed.): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (p. 121-161). A Coruña, Universidad de Coruña.
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional: marco conceptual y aplicaciones prácticas*. En M. Pérez Solís, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 287-318). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Bisquerra, R. i Pérez Escoda, N. (2007) Competencias emocionales. *Revista Educación XXI*. Monográfico: Orientación y Formación en Competencias, num. 10.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, 48, 5-14.
- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(20), 11818-11823.
- Bozal, R. G., & Márquez, P. G. O. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. In *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189-216). Ediciones Pirámide.
- Brandler, S., & Rammsayer, T. H. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of music*, 31(2), 123-138.
- Buendía, L., Colás, P. i Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Bulla, R. (2009). *Nociones preliminares de teoría de conocimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Bruscia, K. (1997). *Definiendo musicoterapia*. Salamanca: Amarú.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Madrid: Siglo XXI. (7a edición).
- Camarasa Solé, M. D. (2016). Les Competències Bàsiques a l'Educació Primària. Elements de Concreció.
- Carbajo Martínez, C. (2009). El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula. Tesis para optar al grado de Doctor, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España, 2009. Recuperat de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/12493>
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.
- Carpena, A. (2001): *Educació socioemocional a primària: materials pràctics i de reflexió*. Eumo editorial.
- Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro.
- Cava, M. J., i Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia.
- Cid, F. M. (2001). *Neurociencia y Educación. Campos*, 3.
- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar

- Coll, C., & Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C, Palacios, J., Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación Escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Coll, C. (2005) *Las competencias básicas reflexiones. Las competencias básicas en el currículo de Castilla la Mancha*. Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Coordinación y Política Educativa
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*(161), 34-39. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/CC_Competencias_Aula_07.pdf
- Conde, M.I., Guerrero, M.D., Claros, R.M., ..., (2004). *¡Con música maestros!*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista De Educação e Humanidades*, (2), 263-278.
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. *Investigar la experiencia educativa*, 21-86.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (pp. 41-71). Buenos Aires: Paidós.
- Cunillera Puigcerver (2009). *Estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat a l'ESO. Anàlisi de la realitat a Tarragona*
- Dalcroze, J. (1965). *El ritmo, la Música y la educación*. Freres S.A. Lausana.
- Dalcroze, J. (1909). *L'éducation par le rythme. Le Rythme*. 7, p. 63-70.
- Damasio, A. (2001a). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001b). *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Editorial Debate.

- Damasio, A.(2005). En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos. Editorial Crítica. Barcelona
- Darder, P. (2001). Emociones y desarrollo personal. *Temáticos de la escuela española*, I (1), 4-6. Barcelona: Cisspraxis.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Davies, M. A. (2000). Learning... the best goes on. *Childhood Education*, 76, 148-154
- Del Barrio, M^a V. (2005) Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención. Madrid: Pirámides.
- De la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Volumen 10*.
- Delors, J. *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Del Campo, P. (2001). Lecciones de Musicoterapia. <http://www.inocente.com/wp-content/uploads/2011/10/MTERAPIA-2002.pdf>
- Díaz, M. (2001). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la comunidad autónoma vasca*. Tesis doctoral. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. file:///C:/Users/Grupo%20Rede/Downloads/diazgomez%20(2).pdf
- Díaz, M.; Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Biblioteca de Eufonía*. Serie Didáctica de la expresión musical. Graó [d'IRIF, S.L.]. Barcelona
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551.

- Díez de Ulzurrun, A., & Martí, J. (1998). La educación emocional. Estrategias y actividades para educación infantil, primaria y secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 75, 83-89.
- Doménech, F. (1995). *Aproximación Experimental a la Situación Educativa desde el MISE: Una aproximación diferencial y estructural* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Edel Navarro, R (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. En <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf> Recuperat 11 de gener de 2016)
- Elcarte, N. M., & Rodrigo, S. R. (2012). Neurociencia y Educación: Una aproximación interdisciplinar. *Encuentros multidisciplinares*, 14(42), 2-10
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elichiry, N. E. (2004). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Escribano, E. M. (2013). El cerebro musical en Educación Primaria.
- Evans, D. (2002). Emoción: La ciencia del sentimiento. Madrid: Taurus.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers*.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia Emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una Brújula para el siglo XXI*, 146-157.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997): Implicaciones educativas para padres y profesores. *III Jornadas de Innovación Pedagógica*. Granada, España.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2). Consultat en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fernández-Abascal, E.G. (2009). Emociones positivas. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. & Mestre, J. M. (coord.) (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Ed. Pirámides.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). Corazón y razón. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (Edits.).
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Morera, M. J. A., & Granado, X. O. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria/Results of an Emotional Education Program in Primary School. *Estudios Sobre Educación*, 26, 125.
- Filella, G., Pérez, N., Cabello, E., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Revista de Educación*.
- Flavell, J., Miller, P. y Miller, S. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice- Hall.
- Fontelles Rodriguez, V. L. (2016). Metodologies musicals s. XX i s. XXI.

- Frankl, Viktor Emil, and Marciano Villanueva (1980). Ante el vacío existencial: hacia una humanización de la psicoterapia.
- Gagnon L, Peretz I. (2000). Laterality effects in processing tonal and atonal melodies with affective and non-affective task instructions. *Brain Cognition* 43, p. 206-210.
- Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Gallardo-Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18(2006), 143-159.
- Gallifa, J., Pérez, C. i Rovira, F. (Coords.). (2002). La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent. Barcelona: EDB.
- Galton, M., Hargreaves, L., & Pell, T. (2003). Progress in the middle years of schooling: continuities and discontinuities at transfer. *Education 3-13*, 31(2), 9-18.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Gardner, H.; Feldman, D.H.; Krechevski, M. (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Morata. Madrid.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. i Mangun, G.R. (2002). *Cognitive Neuroscience*. New York: W.W. Norton.

- Gertrudix, M. (2003). La pantalla ante el espejo. Luces en el Laberinto Audiovisual. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Huelva: Grupo Comunicar, 204-207.
- Gertrudix Barrio, F., & Gertrudix Barrio, M. (2011). Percepción y expresión musical.
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria: Measuring primary school students' family socioeconomic status. Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Currículum y diversidad cultural. *Revista Educación y sociedad*, (11). Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). La educación que aún es posible. Ediciones Morata.
- Giménez-Dasí, M., Sánchez, M. F., & Daniel, M. F. (2014). Pensando las emociones. Ediciones Pirámide.
- Godoy, Joan de la Creu; Alsina, Miquel. "L'educació musical avui: diagnosi i reflexions." *Perspectiva escolar*, 2013, núm. 372, p.46- 50.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona. Kairos
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam.
- Goleman, D. (2006). Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2013). Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional. España: Ediciones BSA
- Gonçalves, T. N. (2012). El sujeto neuronal: Aportaciones para una pedagogía de la posibilidad.
- González, A. E. (2011). Las competencias en la programación de aula.(Vol. II): Educación secundaria (12-18) (Vol. 286). Graó.
- Gómez, M. A. (2007). Música y neurología. *Neurología*, 22(1), 39-45.

- Gómez Bruguera, J. (2003). Educación emocional y lenguaje en la escuela. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Greenberg, L. (1996 en comunicación personal). Conferencia impartida el 12 de septiembre del año 1996 en la Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- GROP (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Barcelona: Parramón. (versión en castellano, catalán, francés, portugués, holandés y esloveno).
- Güel, M. y Muñoz, J. (2000). Desconócete a ti mismo: Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós.
- Güel, M. y Muñoz, J. (2002). Programa de alfabetización emocional. Desconócete a ti mismo. Temáticos de la escuela española, I (1), 20-21. Barcelona: Cisspraxis.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Guil Bozal, M. d. R., Mestre Navas, J. M., González de la Torre Benítez, Gabriel, Foncubierta Delgado, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de educación infantil.
- Gustems, J. (2012). Música y sonido en los audiovisuales (Vol. 10). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Hardy, T. (1992). Historia de la psicología. Madrid: Debate.
- Hargreaves, D.J. (1986). Developmental psicologia of music. Cambridge University Press. Cambridge.
- Hargreaves, D. (1998). Música y desarrollo psicológico. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado (P. Manzano, Trad.) (5a. ed.). España: Ediciones Morata

- Hartup, W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Hemsey De Gainza, V. (1964). La iniciación musical en el niño. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey De Gainza, V. (1986). La improvisación musical. Buenos Aires. Ricordi.
- Hernández-Guanir, P. (2009). Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI). Madrid: TEA.
- Hernández-Guanir, P. (2009). Manual MOLDES.
- Higuera Bilbao, M. G. (2015). Acciones socio-educativas de las Orquestas Sinfónicas Españolas y de Gran Bretaña.
- Ibarrola, B., & Delfo, E. (2003). Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años. SM.
- Jauset Berrocal, J. A. (2012). Música y neurociencia: la musicoterapia: sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas.
- Jauset, J. A. (2013). Cerebro y Música, una pareja saludable. El Ejido (Almería): Círculo Rojo.
- Jerez García, O. (2014). Propuesta de diseño de unidades didácticas organizadas en torno a la adquisición de competencias geográficas. R. Martínez Medina y E. M^a. Tonda Monllor (eds.). Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica, 1, 421-440.
- Jiménez, M (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad.
- Juslin, P.N.; Sloboda, J.A. (2001). Music and emotion. Theory and research. Oxford University press. Oxford.
- Kodaly, Z. (1974). 15 cantos a dos voces. Budapest: Editio Musica.
- Kodaly, Z. (1975). 66 cantos a dos voces. Budapest: Editio Musica.
- Kodaly, Z. (1975). Pentafonía. (3 Vols.). Budapest: Editio Musica.

- Koelsch, S. Y Siebel, W. A. (2005) Towards a neural basis of processing musical semantics. *Physics of Life Reviews*, vol. 9, no. 12, pages 89–105, 2005.
- Kraus, N. and Banai, K. (2007) Auditory-Procesing Malleability - Focus on Language and Music. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 16, no. 2, pages 105–110(6), 2007.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Lacárcel Moreno, J. (2003). *Psicología de la música y emoción musical*. *Educatio Siglo XXI: Revista de La Facultad de Educación*, (20), 213-226.
- Lafuente Delgado, X. (2014). *Metodologías innovadoras bajo un enfoque constructivista de la educación*.
- Lagúña, F. J. R., Gascueña, M. H., & Cano, A. M. (2010). *Las competencias básicas y la programación didáctica*.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key*. Harvard University Press.
- Lavall, E. N. L., & Aldeguer, S. P. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (13), 102-122.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*.
- LeDoux, J. E. (1986). Sensory systems and emotion. *Integrative Psychiatry*, 4, 237-248.
- LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion*, 4, 267-289.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Praxis.

- LeDoux, J. (2002). El aprendizaje del miedo: de los sistemas a las sinapsis. En Morgado, I. (Edit.). *Emoción y Conocimiento. La evolución del cerebro y la inteligencia.* (pp. 107-133) Barcelona: Tusquets.
- Lehman, P.R. (1993): "Panorama de la Educación Musical en el mundo". En *La Educación Musical frente al futuro.* Buenos Aires. Guadalupe. pp.13-23
- Leonora, B. S., Martín, F. P., Mariano, P., Joaquín, M., Manuel, C. P., & Demian, R. R. (2015). *Propuesta Analítica para la Música Electroacústica. AÑO VII-N 2 Diciembre 2015, 3.*
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- López-Bernad, L. (2015). PIEC: Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de música. Recuperat de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Llopez>
- López-Cassà, E. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* Barcelona: Praxis.
- López Cassà, E. i Pérez-Escoda, N. (2010). Les competències emocionals a l'alumnat de primària. Comunicació presentada en les VI Jornades d'Educació Emocional: "Emocions positives i benestar".
- López Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. (2010). Un nuevo recurso para la convivencia: CDE 9-13. Comunicació presentada en el I Congreso Internacional: "Reinventar la profesión docente". Universidad de Málaga.
- López Cassà, È. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas.* Madrid: Wolters Kluwer.
- López Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. i Torrado, M. (2013). Instrumento de evaluación de las competencias emocionales: CDE (9-13). Comunicació presentada al ICEI 2013-4th International Congress on Emotional Intelligence 9th September 2013. New York City, USA.
- López Cirugeda, I. (2014). *Comunicación emocional efectiva en el aula de inglés. Una experiencia de investigación en acción.*

- López González, L. (2007): *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- López-González, L., y Oriol, X. (2014). ¿Existe relación entre educación emocional, clima de aula y rendimiento académico? Estudio en un centro de secundaria. En B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, N. García, A. Giner, N. Pérez-Escoda, y A. Tey (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional, Psicología Positiva y Bienestar* (pp. 39-53). Barcelona, España. Recuperado de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11626/3/Congr%C3%A9sEmocional_2014%20pdf
- Llongueres, J. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Labor.
- Luria, A. R. (1978). *El cerebro en acción*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En Levis, M. y Haviland, J. (Eds.) *Handbooks of emotions*. (pp. 67-83). Nueva York: Guilford.
- Maideu, Joaquim (1997). *Música, Societat i Educació: recull d'escrits i allocucions sobre educació i música tradicional*. Berga: Amalgama.
- Mariscal, S., Jiménez-Dasi, M., Carriedo, N., y Corral, A. (2009) *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Pamplona: UNED.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Martínez Díaz, M.L (2010) *Presentación del I Congreso Internacional Investigación En Música. Actas del 1er Congreso Internacional de Música Valencia 2010*.
- Martínez Miguélez. M. (2008). *Criterios para la Superación del Debate Metodológico Cuantitativo/Cualitativo*. Recuperat el 9 de gener de 2017 <http://prof.usb.ve/miguelm/superaciondebate.html>
- Martínez Zabaleta, U. (2014). *Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la música en infantil*. Treball Fi de Grau. Facultad de las Ciencias Humanas y sociales. Universidad Pública de Navarra.

- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México:Trillas.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995) Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4 (3), 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

- Mayer, J.D. (2001). Emotion, intelligence, and emotional intelligence. En J.P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Medrano Callejas, G.; Medrano Callejas, R., Arreaza Beberide, F. (2008). Las competencias básicas. [En línea] <<http://lascompetenciasbasicas.es/>>.
- Megías Cuenca, M. I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Melero, M. A., & Palomera, R. (2011). Evaluación psicológica del proyecto VyVE. *Fundación Botín*.
- Meyer, D.K. y Turner, J.C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.
- Minuchin, S. (1984). *Calidoscopio familiar*, Paidós, Buenos Aires; Barcelona (1991).
- Monfort i Juárez (1980). *El niño que habla*. Nuestra Cultura, Madrid.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2001). *Motivación y emoción*. Psicología. México. Prentice Hall,.
- Morales, M. I. J., i Zafra, E. L. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Moya Otero, J. (coord.) (2008). *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid. Septiembre
- Moya Otero, J. ; Luengo Horcajo, F. (coord.) (2011): *Teoría y práctica de las competencias básicas*, Barcelona, Graó

- Moya, J., & Luengo, F. (2013). Módulo 2. La concreción curricular de las competencias básicas desde un modelo de integración. *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital*.
- Nakamura, S y otros. (1999) Analysis of music–brain interaction with simultaneous measurement of regional cerebral blood flow and electroencephalogram beta rhythm in human subjects. Elsevier Science Ireland Ltd.
- Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29,1005-1016.
- OCDE (2002). Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Document de strategie. DEELSA/ED/CERI/CD (2002) 9.<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>
- Ordóñez López, A. (2015). Ajuste psicológico en la infancia: aspectos emocionales y variables asociadas. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/45665>
- Orff, C. (1963). Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick. *Orff-Institut Jahrbuch*. Mainz: Schott.
- Oriol De Alarcón, N. (2007). Enseñanza musical en España. Díaz, M.; Giráldez, A. (Coord.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, 87-93. Barcelona: Ed. Graó.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, Spain: Pearson Educación.
- Otero, J. M., & Atlántida, P. PROYECTO PARA EL ASESORAMIENTO: HACIA UN CURRÍCULO INTEGRADO ORIENTADO A LA CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Carretero, M. (1985). *Psicología evolutiva*.
- Palou Vicens, S. (2004). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Barcelona: Graó.

- Panksepp, J., & Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation. *Behavioural processes*, 60(2), 133-155.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Salinas, M. E. O. (2005). *Desarrollo humano*. México, DF: McGraw-Hill.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Payne, W.L. (1983/1986). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, p. 203A (University microfilms No. AAC 8605928)
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge : Cambridge University Press. (Versión cast. *Sonido y estructura*. Madrid: Akal, 1999)
- Pennac, D. (2008). *Mal d'Escola*. Editorial Empúries
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84. Recuperat de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/handle/10651/26951>
- Peretz, I. (1990). Processing of local and global musical information by unilateral brain-damaged patients. *Brain*, 113(4), 1185-1205.
- Peretz, I., & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature neuroscience*, 6(7), 688-691.
- Pérez Escoda, N.; Cabero, M. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: proyectos innovadores y temáticas emergentes. (versión electrónica). En Álvarez, M. i Bisquerra, R. (Coord.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

- Pérez Escoda, N. i Bisquerra, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de pedagogía*, 54-56.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21, 2, 367-379.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. i Torrado, M. (2012). Competencias emocionales y autoestima en educación primaria. Comunicació presentada al Congrés internacional de docència universitària i innovació. CIDUI-2012: La Universitat una institució de la societat. Barcelona.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. i Torrado, M. (2012). Competencias emocionales, autoestima y rendimiento académico en educación primaria. Comunicació presentada al I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional organitzat pel Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Barcelona.
- Pérez-Escoda, N. i López-Cassà, E. (2013). Relación entre la autoestima, la competencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos de la educación primaria. Comunicació presentada al Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: Investigación de calidad para mejorar la educación. Tarragona.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. i Torrado, M. (2013). La Competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza. Organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Piaget, J (1981) *Psicología del niño*. Morata . Madrid
- Piers, E. (1984). The Piers-Harris Children's self-concept scale (The way i feel about myself). revised manual. Los Ángeles, CA: W. P. S.

- Pink, D. (2006). *A whole new mind: why right-brainers will rule the future*. New York: Riverhead Books.
- Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Plana i Rodié, M. (2014). *La música com a eina d'inclusió i cohesió de grup en els entorns escolars*.
- Poch, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia*. Vol. 1 y 2. Barcelona, España: Empresa Editorial Herder, S.A.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Pozo, J. I. (2006). El procesamiento de la información como programa de investigación. En J. I. Pozo, *Teorías cognitivas de aprendizaje*. (pág. 45). Madrid: Morata.
- Prieto, M.D. y Ferrandi, C. (2001) *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga. Aljibe. 412
- Pujol, J y otros (2009). Respuesta cerebral a la música estudiada con RM funcional. En http://www.crccorp.es/unidades_crc.php.
- Pujol, E., y Bisquerra, R. (2012). *El gran libro de las emociones*. Barcelona: Parramón.
- Pujolàs, Pere (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial
- Pujolàs, P. (2006). *Aules inclusives i aprenentatge coooperatiu*. *Universitat de Vic*.
- Puyuelo, P. (2012). *Sentir les emocions. Curs per a docents. Projecte Final del Màster en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/46143>
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.

- Quintero-Rincón, A. (2015). Familiaridad en melodías, un estudio introductorio a la memoria musical basándose en la medición del potencial evocado N400 (Doctoral dissertation, Facultad de Bellas Artes).
- Raffmann D. (1993). Language, music, and mind. Cambridge, MA,: MITPress. A Bradford Book.
- Ramos Díez, J. C. (2012). Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años.
- Reimer, B. (2004). New Brain Research on Emotion and Feeling: Dramatic Implications for Music Education. Arts Education Policy Review, 106(2), 21-27.
- Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis
- Rettenberger, C. El cerebro y la música. (article)
- Reyes, M.C. (2008) La Influencia de las Escuelas de Música de Sagunto en los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje de los alumnos de Primaria, Trabajo de Investigación, Departamento de Filosofía, Universitat de València.
- Reyes, M. C. (2011). El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia. Recuperado de: www.fsmcv.org/news/-tesi%20doct.rendim.academicbaja.pdf
- Riccardi, P. S. (2005). Intervención musical em el alumnado com necessitats educatives especials: delimitacions conceptuals desde la pedagogia musical y la musicoterapia.
- Riera, Gemma (2010). Tesi Doctoral: Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa [en línia]. Vic: UVic. [Consulta: 9 d'agost de 2016]. Disponible a: http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1801/tesdoc_a2010_rier

a_gemma_c ooperar.pdf?sequence=1>

- Rodríguez, S. (2009). Corrientes pedagógico–musicales del siglo XX. Análisis y proyección de las mismas en la educación escolar. Recuperado de: <https://pedagogiamusicalupel.files.wordpress.com/2010/10/temario-muestramsica-1.pdf>.
- Rodríguez, P. A. C. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. DEDiCA. Revista de educação e humanidades, (2), 263-278.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2003). ¿Es necesaria una Educación Musical para todos?. Revista electrónica de leeme, (12), 2.
- Romero, C. (2006). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones pedagógicas*, 18(2006), 2007.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Ansiedad y Estrés.
- Saarni, C. (2000): «Emotional Competence. A Developmental Perspective», Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.): *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Saarni, C. (2006). Emotion regulation and personality development in childhood. En *Handbook of personality development*, K. Mroczek, T. D. Little, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (pp.245-262).
- Sabbatella Riccardi, P. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Biblid (0214-137X (2005) 21; 123-139)*.
- Sáiz, E. J. (2013). El concepto actual de Inteligencia: Una aproximación a la Inteligencia Emocional. Recuperat de http://formacioncontinua.ucv.es/congreso/wpcontent/uploads/2013/vi/4_sai z.pdf

- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- San Andrés, C.; Argente, M. C.; Martínez, G.; Cañadas, M. (2016). La escuela inclusiva nos beneficia a todos. Comunicación: Congrés d'Educació Inclusiva, 150-152.
- Sánchez-Navarro, J. P. & Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de la Psicología*, 2 (diciembre), vol. 20, 223-240.
- Sanjosé Huguet, Vicente (1997). *Didàctica de la Expressió Musical para Maestros*. Piles/Editorial de Música S.A. València/L'Horta.
- Sarramona López, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. CEAC
- Schafer, R. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi. (5): 289-297. www.neurologia.com
- Schafer, R. M. (1967). Ear cleaning: Notes for an experimental music course. New York: Associated Music Publishers. (Versión cast. Limpieza de oídos. Notas para un curso experimental. Buenos Aires: Ricordi, 1998)
- Schafer, R. Murray. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schapira, D., Ferrari, K., Sánchez, V., & Hugo, M. (2007). *Musicoterapia: abordaje plurimodal*. ADIM Ediciones.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230.
- Seashore, C. (1938). *The psychology of music*. McGraw-Hill.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.

- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Segura, M., Expósito, J. R. i Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Sloboda, J.A. (1990) *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford. Clarendon Press.
- Soria-Urios, G., Duque, P., & García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Neurología*, 53, 739-746.
- Sternberg, R. (1985). La Teoría Triárquica de la Inteligencia: comprender el autogobierno mental. *Pueyo, A.(1996). Los componentes cognitivos de la inteligencia. Cáp, 5*.
- Sternberg, R. J., & Powell, J. S. (1989). Teorías de la inteligencia. *Inteligencia Humana*, IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia, 1503-1540.
- Suárez, F. F. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia*. Ediciones de la Torre.
- Suzuki, S. (1983). *Hacia la música por amor*. Puerto Rico: Ramallo Bros. Printing Inc.
- Tapia, M. (1998). *A study of the relationships of the emotional intelligence inventory*. Tesis doctoral University of Alabama. Digital Dissertations, Publicación N° AAT 9907040.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿ Qué es la teoría de la mente. *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2011). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22(2), 20.
- Tournon, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Tramo, M. J. (2001). Music of the hemispheres. *Science*, 291(5501), 54-56.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO. Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Página 12. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- UNESCO (2008). Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes. [En línea] <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx> [29-01-2017]
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valero, D. J. P., Vañó, A. C., & Selva, N. G. CULTIVANDO EMOCIONES-2.
- Vallés Arándiga, A. (1994). *Autocontrol. Entrenamiento en actitudes, valores y normas educación para la convivencia escolar*. Alcoy: Marfil.
- Vallés Arándiga, A. (1994). *Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*. Madrid: EOS.
- Vallés-Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones I, II, III*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional. I, II, III*. Madrid: EOS.

- Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.
- Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.
- Vallés-Arándiga, A. (2003). *Curso de habilidades sociales, competencia social, asertividad*. Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A., & Arándiga, A. V. (2007). *PIECE: Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar* (No. Sirsi) i9788497272452).
- Vallés, A. (2008/2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Vallés – Arándiga, A. (2010). *Competencias, habilidades sociales, cognitivas, emocionales y de comunicación. Educación Primaria*. Valencia: Marfil.
- Vañó, A. C. (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*.
- Vargas Castro, C. A. (2015). Revisión histórica del concepto de inteligencia. Recuperat de <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/236>
- Vidiella, A. Z., & Belmonte, L. A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (Vol. 3). Graó.
- Vílchez, P. S. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 97.
- Vivas, M. (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *I Jornadas Universitarias sobre Competencias Socio-Profesionales de las Titulaciones de Educación*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Recuperado de: [www.uned.es/jutedu/ vivaschaconmireya-ljute-Comunicacion.Pdf](http://www.uned.es/jutedu/vivaschaconmireya-ljute-Comunicacion.Pdf))

- Vivas, M; Gallego, D; Gonzalez, B. (2007). Educar las emociones. Mérida: Producciones editoriales C.A.
- Ward, J. (1964) Método Ward, primer año, Pedagogía Musical Escolar, Desclée y Cia París.
- Warnock, M. (1978). Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wechsler, D (2005) WISC-IV, escala de inteligencia de wechsler para niños – iv. Ed. Tea
- Weil, M., & Joyce, B. (1985). Modelos de enseñanza. *Madrid: Anaya.*
- Wigram, T; Pedersen, I.; Ole Bonde, L. (2002). A Comprehensive Guide to music Therapy. Jessica Kingsley Publishers.
- Willems, E. (1940). L'oreille musicale. Vol. 1. Fribourg: Pro Musica. (Versión cast. El oído musical. Paidós Ibérica, 2001)
- Willems, E. (1981): El valor humano de la educación musical. Buenos Aires. Eudeba.
- Willems, E. (1984): Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires. Eudeba.
- Wuyttack, J. (1994). Cantan y bailan. Nau Llibres. València.
- Ytuarte, y Urbiola, M. (2002). Cerebro, Inteligencia y Aprendizaje. México: Urbiola Ytuarte & Asociados, S.A. de C.V.
- Zabala, A. (2007). 11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona. Graó
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. Aula de innovación educativa, 161, 40-46.
- Zaccagnini Sancho, J. L. (2004). Qué es inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana (No. 152.4 Z13q). Madrid, ES: Biblioteca Nueva.

- Zalla, T., Pradat-Diehl, P., & Sirigu, A. (2003). Perception of action boundaries in patients with frontal lobe damage. *Neuropsychologia*, 41(12), 1619-1627.
- Zamacois, J. (2002). Tratado de armonía.
- Zaragoza Muñoz, J. L. (2009) Didàctica de la Música en la educación secundària: competencias docentes y aprendizaje. Graó. Barcelona.
- Zaragoza, J. L. (2013). De les prestacions instrumentals de l'educació musical. *Perspectiva escolar*, (372), 10-15.
- Zufiaurre, B., Albertín, A., Pellejero, L., & Peñalva, A. (2010). Competencias integradas en Infantil y Primaria. Propuestas de aula de educación emocional, saludable y cívica.

REVISTES

- Acarín, N. (2000). L'intelligence: ça s'apprend? *Cahiers pédagogiques*, 381, 7-53.
- Acarín, N. (2001). La razón y los sentimientos. *El Periódico* (10 de diciembre), 5.
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevilla, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. En *revista de educación*, 354. Enero-abril.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13 (44), 67-73. Recuperat de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/28823>
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía*, 30, 23-37.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, no 41, 17-36. Barcelona: Graó.
- Alzina, R. B., Olmo, F. M., Soler, M. O., & Escoda, N. P. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.

- Altenmüller y Grün, (1998): Eufonia no 10, págs. 51-76 "La investigación de la función cerebral y la educación musical".
- Altenmüller, E. (2002). Neurología de la percepción musical. *Mente y cerebro*, (1), 48-55.
- Arráez, J. D. B. (2013). Los principales métodos activos de Educación Musical en Primaria: Diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, (5), 6-21.
- Baños, J. C., & García, C. F. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1321-1342.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence. (ESI). *Psicothema*, 18, 13- 25.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 63-67.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95-114, (54).
- Burgueño, T. L. (2015). La música y el bienestar emocional en la educación a distancia desde el modelo affective e-learning. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(14).
- Buzzian, Y., & Herrera, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, 6, 199, 218.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.

- Carbajo Vélez, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *TABANQUE Revista pedagógica*, 24 (2011), p. 225–242. Recuperat de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/8944>
- Chinchilla, M. D. C., & Conejo, I. M. G. (2003). Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (6), 129-148.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe virtual*, 825, 2256-1536.
- Delgado, B. L. D. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: teorías cognitivas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (23), 149-162.
- De la Barrera, M.; Donolo, D. (2009). “Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje”. *Revista Digital Universitaria*, 10, 4: 1-18.
- De Miguel, C. R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81.
- Escribano, C. L. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (15), 47-78.
- Escribano, C. L. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (15), 47-78. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3094484>
- Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521-535.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97- 116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Suplemento), 42-48.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, vol. 6 (2), 421-436.
- García Bacete, F y Doménech Betoret, F. (2002): «Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción». 1 (6), 8 y 9. Recuperado de <http://reme.uji.e-s/>.
- Garrido, M. P., & Talavera, E. R. (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 400-420.
- González, L. L., Kareaga, A. A., Oriol, X., & Alzina, R. B. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de Secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 21(1), 121-138. Recupera de www.ehu.es/revista-psicodidactica
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicoloxia e educación* nº 7 (vol. 8) (año 7).
- Guilford, J.P. (1956). Structure of Intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Gustems, J. i Calderón, C. (2005) «No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional». *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, p. 331-347.
- Gustems, J. i Oriola, S. (2016) "El procés emocional d'escollar i produir música". *Temps d'Educació* 50 (2016): 69-85.

- Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de formação de professores*, 1(1).
- Jaramillo, M. C. J. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica de LEEME*.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 66-77.
- Koelsch, S., Fritz, Th. Schulze, K., Alsop, D. and Schlaug, G. (2005). Adults and children processing music: An fMRI study. *NeuroImage Elsevier*. *Revista electrónica*. 25, 1068-1076. Doi. 10.1016/j.
- López, M. J. P. (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Llinares Chover, J. B. (1999). La música y los mitos. *Eufonía*, 1999, num. 16, p. 23-34.
- Mestre J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Molero, C., Sáiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica acerca del concepto de inteligencia: una primera aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- Münste, T. F., Altenmüller, E., & Jäncke, L. (2002). The musician's brain as a model of neuroplasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(6), 473-478.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 137- 152.
- Olea, M., Hernández, M., Alonso, M., Bueno, N., Gutiérrez, M. (2008). Desarrollo evolutivo de los alumnos de primaria. *Revista DOCES*, 3.

- Oriol De Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, no 16. (<http://musica.rediris.es>) (06-02-2007)
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Parcerisa, a. (2007) Las competencias como referente para la práctica educativa. *Eufonía*, 41, 6-16
- Pena, M. & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (enagagement). *Revista de Educación*, 359, 1-15.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 400-420.
- Peretz, I., & Kolinsky, R. (1993). Boundaries of separability between melody and rhythm in music discrimination: A neuropsychological perspective. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46(2), 301-325.
- Petrides, K. V., Niven, L., & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 101-107.
- Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113
- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on pre reading/writing. *The Journal of Music Therapy*, 37 (3), 239-238
- Register, D., Darrow, A. A., Standley, J. & Swedberg, O. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44 (1), 23-37 Z

- Repetto, E. i Pena, M. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 401-420.
- Restrepo, F., Vera, A., i Moscoso, O. (2007). Aprendizaje y Serotonina. V Congreso Internacional de Cerebro y Mente, Manizales, Colombia.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista electrónica de LEEME*, (26), 5.
- Ruiz De Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 1, 81-113.
- Sel, A., Calvo-Merino, B. (2013). Neoarquitectura de la emoción musical. *Revista de neurología*. 56 (5), 289-297.
- Seligman, M. E. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181.
- Tramo, M. J., Shah, G. D., & Braida, L. D. (2002). Functional role of auditory cortex in frequency processing and pitch perception. *Journal of Neurophysiology*, 87(1), 122-139.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 4(2), 0.

LEGISLACIÓ

- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), BOE del 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del Jueves 4 de Octubre 1990 no 238, pp. 28927-28942
- Ley Orgánica de calidad de la Educación (LOCE) de 10/2002 (BOE de 23/12/2002)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España), 106, 17.158-17.207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado (España), 295, 97.858-97.921.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19419

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo, por el cual se establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7 de Julio de 2014, núm. 7311, pp. 16535-16559.

Decret 30/2014. Pla d'acció tutorial

Decret 67/2007 que regula el currículum d'Educació Infantil i Primària en Comunitat de Castella-LaManxa

Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centro de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Publicado en Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, del 17 de Septiembre de 2001, pp. 20.703-20.729.

La Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]

WEBGRAFIA

http://www.psiquiatria.com/psicologia_educativa_y_del_desarrollo/el-rendimiento-academico-es-mayor-en-aulas-con-inteligencia-emocional-alta/#

<http://www.fundacioambit.org/Publicacions/Articulos/Educacio/Catala/Costruir%20laautonomia%20person al.pdf>

http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/iii_jornades/comunicacions/la_autonomia_personal.pdf

Argonauta, (2013). *La librería de la música*.

<http://ciberoteca.blogspot.com>. (Consulta: 21 abril 2013).

AENE (2013). *Asociación de Neuroaprendizaje Cognitivo*.

<http://www.eane.com.ar/web/> (Consulta: 4 marzo 2013).

<http://www.casel.org/>

<http://eiconsortium.org/>

<http://www.mantra.com.ar/contenido/inteligencia.html>

<http://www.emocionol.com/>

<http://www.EQParenting.com/>

<http://www.libro-educacion-emocional.com/>

<http://www.e-excellence.es/>

Redes 2.0. [en línea]: *Música, emociones y neurociencia*. Madrid: RTVE, 2011.

<http://www.rtve.es/television/20111009/musica-emociones-neurociencia/465379.shtml>>. [Consulta: 29 de gener de 2014].

<http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/>

<http://www.ucm.es/info/seas/>

<http://www.inteligencia-emocional.org/>

ANNEX

Annex 1: Qüestionari adreçat al claustre de mestres

Detecta necessitats dins del grup-classe relacionades amb l'educació emocional que afecten de forma significativa als seus alumnes?

(17 respuestas)

Si. Baralles, conductes disruptives a l'aula, discriminació entre iguals i lideratge negatiu que influeix en el grup-classe.

Problemes socio-emocionals relacionats amb l'autoestima, empatia, escassa resistència a la frustració; incapacitat per a suportar esperes, incomoditats o esforços; resistència a acceptar normes i límits, etc; agitació o ansietat.

Les necessitats significatives relacionades amb l'educació emocional dins del grup diria que són poques. Sí és veritat, que hi ha alumnes que no saben expressar les seues emocions i a més si procedeixen de grups culturals diferents es pot agreujar la situació.

Problemes socio-emocionals relacionats amb l'autoestima, empatia, escassa resistència a la frustració.

Alumnes amb dificultats per relacionar-se entre ells (habilitats socials), baralles.

Minories ètniques amb automarginació i desinterès, discriminació entre iguals. Lideratge negatiu que influeix en el grup-classe.

Deteriorament de l'atenció, incapacitat per a l'escolta i desinterès pels aprenentatges escolars; resistència a acceptar explicacions centrals

El currículum, no.

Els mestres, sobre tot els tutors i les tutores, tenen la possibilitat de detectar les necessitats emocionals i actuar hi en conseqüència

Detecta necessitats dins del grup-classe relacionades amb l'educació emocional que afecten de forma significativa als seus alumnes?

(17 respuestas)

Si. Baralles, conductes disruptives a l'aula, discriminació entre iguals i lideratge negatiu que influeix en el grup-classe.

Problemes socio-emocionals relacionats amb l'autoestima, empatia, escassa resistència a la frustració; incapacitat per a suportar esperes, incomoditats o esforços; resistència a acceptar normes i límits, etc; agitació o ansietat.

Les necessitats significatives relacionades amb l'educació emocional dins del grup diria que són poques. Sí és veritat, que hi ha alumnes que no saben expressar les seues emocions i a més si procedeixen de grups culturals diferents es pot agreujar la situació.

Problemes socio-emocionals relacionats amb l'autoestima, empatia, escassa resistència a la frustració. Alumnes amb dificultats per relacionar-se entre ells (habilitats socials), baralles.

Minories ètniques amb automarginació i desinterès, discriminació entre iguals. Lideratge negatiu que influeix en el grup-classe.

Deteriorament de l'atenció, incapacitat per a l'escolta i desinterès pels aprenentatges escolars; resistència a acceptar explicacions centrals

El currículum, no.

Els mestres, sobre tot els tutors i les tutores, tenen la possibilitat de detectar les necessitats emocionals i actuar-hi en conseqüència.

Al seu parer, què factors escolars suposen un entrebanc per a la millora del rendiment acadèmic?

(17 respuestas)

Minories ètniques amb automarginació i desinterès, nou alumnat sense escolaritzar o incorporació tardana al sistema educatiu, manca de motivació i participació en classe, dificultats greus d'adaptació escolar, absentisme i rebuig escolar.

Incapacitat de concentració, sense persistència a l'esforç, deteriorament de l'atenció, incapacitat per a l'escolta i desinterès pels aprenentatges escolars; resistència a acceptar explicacions centrals que té com a conseqüència la provisionalitat, la lleugeresa, el zàping (no solament davant la televisió).

Existeixen molts factors que suposen traves en l'educació dels alumnes. Principalment el respecte i l'educació amb la qual acudeixen a l'escola impedeix millorar el rendiment. A més si els professors no treballen al uníson és complica la tasca. Superant aquestes, a nivell individual parlariem de traves emocionals, afectives, de relacions interpersonals i familiars, a les quals en gens ajuda una societat *sobrepoteccionadora i on els mitjans audiovisuals influeixen tant en els més xicotets.

Nou alumnat sense escolaritzar o incorporació tardana al sistema educatiu. Manca de motivació i participació en classe.

Incapacitat per a suportar esperes, incomoditats o esforços.

Resistència a acceptar normes i límits, etc.

Agitació o ansietat, incapacitat de concentració, sense persistència a l'esforç.

Manca de motivació i participació en classe, dificultats greus d'adaptació escolar, conductes disruptives a l'aula, absentisme i rebuig escolar

Pot descriure l'alumnat del centre amb necessitats de suport educatiu?

(14 respuestas)

Generalment....

- atenció dispersa
- capacitats no desenvolupades
- més infantil que els companys
- distret
- poca ajuda en casa
- poc estimulat

Autisme, asperger.

Alumnes en situacions personals o culturals desfavorides.

Derivades de ritmes lents i dificultats d'aprenentatge

Situacions personals o culturals desfavorides.

Trastorn de dèficit atencional amb o sense hiperactivitat (TDAH).

Reglat: hi ha molts casos que reben suport de PT per diferents diagnòstics, alguns reben reforç de logopèdia i menys casos que requereixen suport per desconeixement d'alguna llengua oficial.

No reglat: molts necessiten ser escoltats i valorats, alguns no expresen mai el que senten el moment (guardant-ho fins que exploten) i alguns necessiten sols un gest d'afecte.

- alumnes amb desconeixement total de la llengua vehicular del centre
- alumnat de reforç educatiu en àrees instrumentales

Què característiques presenta l'entorn familiar de l'alumnat? (17 respuestas)

Insatisfacció amb el clima familiar, problemàtica sociofamiliar (famílies desestructurades), situacions familiars complicades establint vincles d'inclinació incoherents amb els seus progenitors.

Famílies desestructurades, trastorn o alteració psíquica o drogodependència dels progenitors o dels titulars de la tutela o salvaguarda, dependència de protecció social del menor.

L'entorn de les famílies de l'alumnat amb necessitats, generalment....

- poc estimulant
- l'educació no té molta importància
- nivell educatiu baix
- famílies desestructurades
- nivell econòmic baix

Alta mobilitat, problemàtica sociofamiliar, conflictes i desorganització en l'estructura familiar. Estàtus socioeconòmic baix.

Estàtus socioeconòmic baix.

Famílies desestructurades.

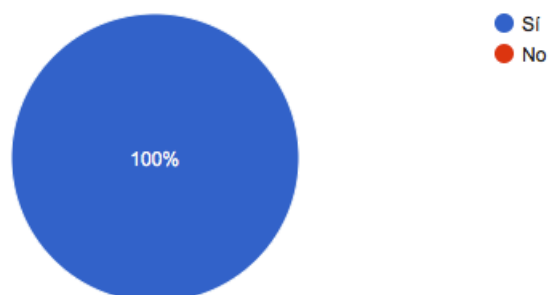
Drogodependència del progenitor

Problemàtica sociofamiliar, conflictes i desorganització en l'estructura familiar,

Tot i que no es pot generalitzar, les famílies d'aquest segon grup solen ser desestructurades (separats, amb noves

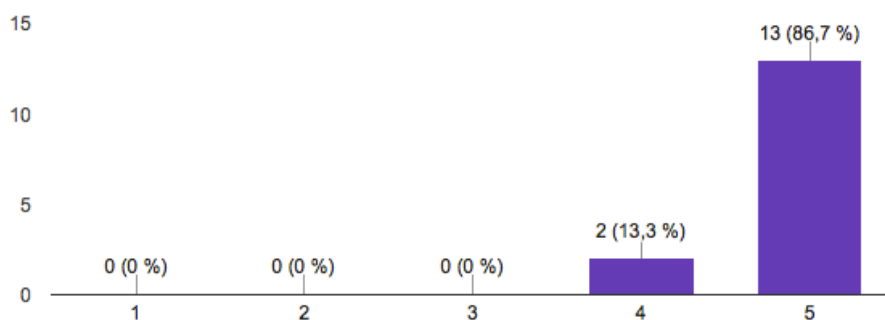
Considera important que l'educació emocional estiga integrada en el PEC i en les programacions d'aula?

(17 respuestas)



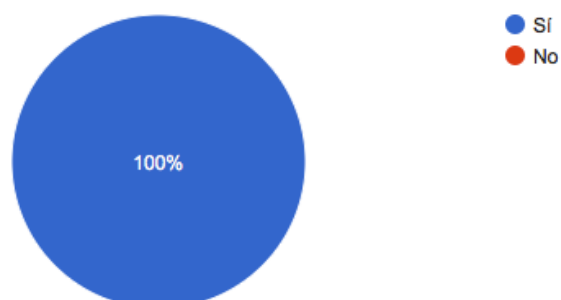
La música és una eina molt eficaç per a l'educació emocional donada la seua capacitat d'evocar emocions, expressar sentiments i motivar a l'alumnat?

(15 respuestas)



Considera que necessita rebre formació per poder donar resposta als nous reptes de l'educació actual?

(17 respuestas)



Annex 2: Programació de la formació a mestres en Educació Emocional a través de la Música.

Curs “Educació Emocional a través de la Música”	
Curs 2015/16	
DURADA: 30 hores	SESSIONS: 15
Ponent: José Pastor Arnau	

Aquesta formació, en modalitat curs, està adreçada als/les professionals de l'ensenyament d'Educació Infantil i Primària i té la finalitat d'aprofundir en els coneixements, experiències, tècniques, estratègies i activitats que formen part del Programa d'Educació Emocional a través de la Música per tal d'integrar-los en la pràctica educativa.

Treballarem l'educació emocional a través d'activitats musicals afavorint l'experiència i vivència dels aprenentatges a assolir.

Les activitats i continguts teòrics van adreçats al treball personal dels i les professionals que realitzen el curs, tot i així, s'hi afegeix la presentació de recursos i activitats que es poden dur a terme amb l'alumnat.

OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ

Objectiu general

1. Contribuir al desenvolupament de les competències emocionals que tot professional necessita no sols per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat sinó amb la finalitat de promoure el seu benestar i rendiment escolar.

Objectius específics

1. Comprendre la rellevància de les emocions en la vida diària
2. Tenir consciència de les pròpies emocions
3. Regular les pròpies emocions
4. Establir millors relacions interpersonals
5. Enfrontar-se a l'alumnat de forma més eficient

CONTINGUTS

Dimensions o competències emocionals que abasta el model pentagonal de Bisquerra-Pérez (2007):

- CONSCIENCIACIÓ EMOCIONAL
- AUTONOMIA EMOCIONAL
- REGULACIÓ EMOCIONAL
- COMPETÈNCIA SOCIAL
- INSTRUMENTS D'AVUACIÓ

METODOLOGIA

La intervenció consistirà en posar als participants en contextos adequats en els quals es generen processos de construcció, s'afavoreixin les situacions comunicatives i es puguen modelar habilitats i comportaments.

El tipus d'activitats pot anar des de dinàmiques de grups, simulacions, role playing, discussions, jocs, reflexions, etc. Les activitats són principalment col·lectives, cooperatives, pràctiques i vivencials. Cada una consta de la posada en pràctica de l'activitat i la seua posterior posada en comú, reflexió i debat.

Es proporcionarà un dossier amb tots els continguts treballats.

TEMPORALITZACIÓ

Aquest projecte es realitzaria durant curs 2015/16 en 15 sessions amb un total de 30 hores.

Annex 3: Certificat de la formació impartida a Mestres en Educació Emocional i Música



SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

MANUEL ANTÓN ANTÓN, DIRECTOR DEL CENTRO DE FORMACIÓ, INNOVACIÓ I RECURSOS EDUCATIUS DE VALÈNCIA, DEPENDENT DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT

CERTIFIQUE: que JOSE PASTOR ARNAU amb DNI núm. 20.007.785Q ha coordinat 30 hores del grup de treball

Educació emocional i música (codi: 15VA07IN061).

Activitat convocada per circular de 01 de setembre de 2014 de la Directora General d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística, en la que es dicten instruccions sobre els grups de treball i seminaris, per al curs escolar 2014/2015, en el marc de la Resolució de 25 de juliol de 2014, de la Direcció General d'Innovació, Ordenació i Política Lingüística, per la qual s'estableix el Pla Anual de Formació Permanent del Professorat per al curs 2014-2015, [2014/7339] (DOCV núm. 7329 de 31/07/2014) i realitzada al CEIP "Torrefiel" (VALENCIA) del dia 07/01/2015 al dia 06/05/2015.

CERTIFICO: que JOSE PASTOR ARNAU con DNI núm. 20.007.785Q ha coordinado 30 horas del grupo de trabajo

Educación emocional y música (codi: 15VA07IN061).

Actividad convocada por circular de 01 de septiembre de 2014 de la Directora General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, en la que se dictan instrucciones sobre los grupos de trabajo y seminarios, para el curso escolar 2014/2015, en el marco de la Resolución de 25 de julio de 2014, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se establece el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado para el curso 2014-2015, [2014/7339] (DOCV núm. 7329 de 31/07/2014) y realizada en el CEIP "Torrefiel" (VALENCIA) del día 07/01/2015 al día 06/05/2015.

I perquè així conste, als efectes oportuns, expedisc este certificat.
Y para que así conste, a los efectos oportunos, expido este certificado.

València, 30 de juliol de 2015
València, 30 de julio de 2015



A l'àmbit de la Comunitat Valenciana, esta activitat equival a 30 crèdits.
Inscrita en el Registro de Formación Permanente del Profesorado el 30/07/15 con el núm 15VA11490
En el ámbito de la Comunidad Valenciana, esta actividad equivale a 30 créditos.
Inscrita en el Registro de Formación Permanente del Profesorado el 30/07/15 con el núm 15VA11490

Firmado digitalmente por
MANUEL ANTÓN ANTÓN
Fecha: 30/07/2015 13:21:52 CEST



Id: GVA-GESFORMFirma-421343

Cod. Verificació: 161TCR8S-D18UUCSY-6H6HUKES

URL Verif: https://oficinavirtual.gva.es/oficina_tactica/

Annex 4: Certificat de la formació impartida a mestres en Educació Emocional i Música



SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

ANTONIO PÉREZ SABATER, DIRECTOR DEL CENTRE DE FORMACIÓ, INNOVACIÓ I RECURSOS EDUCATIUS DE XÀTIVA, DEPENDENT DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT

CERTIFIQUE: que JOSE PASTOR ARNAU amb DNI/NIE 20.007.785Q ha impartit 12 hores en el taller

Educació emocional a través de la música (codi: 16XA02IP038)

(duració total de l'activitat: 12 hores)

Activitat organitzada dins del Programa de Formació Permanent del Professorat per al curs 2015-2016, en el marc de la RESOLUCIÓ de 26 d'agost de 2015, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Investigació, per la qual s'estableix el Pla anual de formació permanent del professorat per al curs 2015-2016.[2015/7267] i realitzada al CENTRE MONDUVER (GANDIA) del dia 11/11/2015 al dia 27/04/2016.

CERTIFICO: que JOSE PASTOR ARNAU con DNI/NIE 20.007.785Q ha impartido 12 horas en el taller

Educación emocional a través de la música (código: 16XA02IP038)

(duración total de la actividad: 12 horas)

Actividad organizada dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado para el curso 2015-2016, en el marco de la RESOLUCIÓN de 26 de agosto de 2015, de la Secretaría Autónoma de Educación e Investigación, por la que se establece el Plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2015-2016.[2015/7267] y realizada en el CENTRO MONDUVER (GANDIA) del día 11/11/2015 al día 27/04/2016.

I perquè així conste, als efectes oportuns, expedisc aquest certificat
Y para que así conste, a los efectos oportunos, expido este certificado.

Xàtiva, 28 de juliol de 2016

Xàtiva, 28 de julio de 2016



A l'àmbit de la Comunitat Valenciana, aquesta activitat equival a 12 crèdits.
Inscrita en el Registro de Formación Permanente del Profesorado el 28/07/16 con el núm. 16XA8775
En el ámbito de la Comunidad Valenciana, esta actividad equivale a 12 créditos.
Inscrita en el Registro de Formación Permanente del Profesorado el 28/07/16 con el núm. 16XA8775

Firmado digitalmente por
ANTONIO PÉREZ SABATER
Fecha: 28/07/2016 13:09:04 CEST



Id: GVA-GESFORMFirma-599933

Cod. Verificació: 06J20LT5-5S3K151S-QYTTGS2Z

URL Verif: https://oficinavirtual.gva.es/oficina_tactica/

Annex 5: Certificat de la formació impartida a mestres en Educació Emocional i Música



SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

ANTONIO PÉREZ SABATER, DIRECTOR DEL CENTRE DE FORMACIÓ, INNOVACIÓ I RECURSOS EDUCATIUS DE XÀTIVA, DEPENDENT DE LA CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT

CERTIFIQUE: que JOSE PASTOR ARNAU amb DNI/NIE 20.007.785Q ha impartit 20 hores en el taller **Resolució de conflictes a través de l'educació emocional i la música (codi: 15XA02IP534)**

(duració total de l'activitat: 20 hores)

Activitat organitzada dins del Programa de Formació Permanent del Professorat per al curs 2015-2016, en el marc de la RESOLUCIÓ de 26 d'agost de 2015, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Investigació, per la qual s'estableix el Pla anual de formació permanent del professorat per al curs 2015-2016.(2015/7267) i realitzada al CEIP "Sant Miquel" (Tavernes de la Vall d'IGNA) del dia 28/10/2015 al dia 30/06/2016.

CERTIFICO: que JOSE PASTOR ARNAU con DNI/NIE 20.007.785Q ha impartido 20 horas en el taller **Resolución de conflictos a través de la educación emocional y la música (código: 15XA02IP534)**

(duración total de la actividad: 20 horas)

Actividad organizada dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado para el curso 2015-2016, en el marco de la RESOLUCIÓN de 26 de agosto de 2015, de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se establece el Plan anual de formación permanente del profesorado para el curso 2015-2016.(2015/7267) y realizada en el CEIP "Sant Miquel" (Tavernes de la Vall d'IGNA) del día 28/10/2015 al día 30/06/2016.

I perquè així conste, als efectes oportuns, expedisc aquest certificat
Y para que así conste, a los efectos oportunos, expido este certificado.

Xàtiva, 15 de juliol de 2016
Xàtiva, 15 de julio de 2016



A l'àmbit de la Comunitat Valenciana, aquesta activitat equival a 20 crèdits.
Inscrita en el Registro de Formación Permanente del Profesorado el 15/07/16 con el núm. 16XA7807
En el ámbito de la Comunidad Valenciana, esta actividad equivale a 20 créditos.
Inscrita en el Registro de Formación Permanente del Profesorado el 15/07/16 con el núm. 16XA7807

Firmado digitalmente por
ANTONIO PÉREZ SABATER
Fecha: 15/07/2016 10:26:12 CEST



Id: GVA-GESFORMFirma-578487

Cod. Verificació: K19C3QI4-7RA72XDV-ZK4ZLM

URL Verif: https://oficinavirtual.gva.es/oficina_tactica/

Annex 6: Certificat de la formació impartida a mestres en Educació Emocional i Música



SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

PEDRO SIGLER VIZCAÍNO, CAP DEL SERVEI DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE LA SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I INVESTIGACIÓ

CERTIFIQUE: que JOSE PASTOR ARNAU amb DNINIE 20.007.785Q ha participat, amb una equivalència a 20 hores de formació, en el projecte d'innovació educativa

Musiescola, la música i les emocions (codi: 16SP65IN004)

Activitat organitzada per la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, en el marc de la Primavera Educativa, i certificada per el Servei de Formació del Professorat en compliment de la RESOLUCIÓ de 1 de novembre de 2016, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Investigació, per la qual es reconeix com a projecte d'innovació educativa i realitzada al vell lit del riu Túria (VALENCIA) del dia 13/05/2016 al dia 15/05/2016.

CERTIFICO: que JOSE PASTOR ARNAU con DNINIE 20.007.785Q ha participado, con una equivalencia a 20 horas de formación, en el proyecto de innovación educativa

Musiescola, la música y las emociones (código: 16SP65IN004)

Actividad organizada por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, en el marco de la Primavera Educativa, y certificada por el Servicio de Formación del Profesorado en cumplimiento de la RESOLUCIÓN de 1 de noviembre de 2016, de la Secretaría Autónoma de Educación e Investigación, por la que se reconocen como proyecto de innovación educativa y realizada en el viejo cauce del río Túria (VALENCIA) del día 13/05/2016 al día 15/05/2016.

I perquè així conste, als efectes oportuns, expedisc aquest certificat
Y para que así conste, a los efectos oportunos, expido este certificado.

València, 16 de novembre de 2016

València, 16 de noviembre de 2016



A l'àmbit de la Comunitat Valenciana, aquesta activitat equival a 20 crèdits.
Insorta en el Registre General de Formació Permanent del Professorat el 16/11/16 amb el núm. 16RG45700
En el ámbito de la Comunidad Valenciana, esta actividad equivale a 20 créditos.
Inscrita en el Registro General de Formación Permanente del Profesorado el 16/11/16 con el núm. 16RG45700

Firmado digitalmente por
PEDRO SIGLER VIZCAINO
Fecha: 17/11/2016 11:08:58 CET



Id: GVA-GESFORMFirma-635686

Cod. Verificació: G61FRBSA.M2676B5B-SEA9PZZX

Annex 7: Valoració de les activitats per part de l'alumne/a

PEEM

VALORACIÓ DE L'ALUMNE/A

NOM: Vanica

DATA: 21 CURS: 4^o A

Al final de cada sessió has de valorar:

• QUÈ HAS APRÉS? Moltes coses de la emoció

• COM T'HAS SENTIT? bé

• EL QUE MÉS M'HA AGRADAT ÉS: alegria

• EL QUE MENYS M'HA AGRADAT ÉS: por

• COM T'HO HAS PASSAT? Encercla la icona corresponent



VALORACIÓ DE LA SESSIÓ (10 minuts): L'alumne/a avalua el procés i la qualitat del resultat del desenvolupament de la tasca utilitzant guies d'observació prèviament proporcionades pel mestre/a. (4tEA-M.BL2.5.2)

VALORACIÓ DE L'ALUMNE/A

NOM: _____

DATA: _____ CURS: _____

Al final de cada sessió has de valorar:

- QUÈ HAS APRÉS?
- COM T'HAS SENTIT?
- EL QUE MÉS M'HA AGRADAT ÉS:
- EL QUE MENYS M'HA AGRADAT ÉS:
- COM T'HO HAS PASSAT? Encercla l'emoticona corresponent



Annex 8: Entrevista amb els mestres encarregats d'aplicar el programa PEEM.



Avaluació de l'aplicació del Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Ed. Primària (PEEM)

Entrevista mestre

CÀRREC: Especialista en Música i Secretari en l'equip directiu

CENTRE: CAES SANT MIQUEL (Tavernes de la Valldigna)

1. **Com valora l'experiència duta a terme amb l'aplicació del programa PEEM al seu centre?** Molt positivament. Suposa una millora en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
2. **El Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària (PEEM) forma part de la Programació General Anual (PGA) del centre?** Si.
3. **La inspecció educativa ha estat informada de l'aplicació del programa PEEM al seu centre?** Si. Està a la PGA. **Si és així, com ha respost?** No ha dit res
4. **Què entrebancs han sorgit amb l'aplicació del programa PEEM?** Insuficiència de sessions ja que s'ha aplicat únicament a les sessions de música.
5. **Considera que s'ha mantès informat a l'equip directiu sobre el desenvolupament del programa? Com?** A través de reunions formals o informals amb el coordinador del programa. El mestre que la duia a terme era de l'Equip Directiu i es coordinava continuament amb el coordinador del programa
6. **Considera que les estratègies emprades són favorables per a l'educació emocional de l'alumnat?** Si

7. Com ha respost l'alumnat davant l'aplicació del programa PEEM?

Molt positivament.

8. Després de l'aplicació del programa ha millorat el clima de l'aula,

actitud a classe, rendiment acadèmic o major autoestima? Millora el clima de l'aula i la comunicació entre els alumnes.

9. Creu que el professorat s'ha mostrat satisfet de l'aplicació del programa PEEM? Si.

10. Creu que el professorat està motivat per a continuar amb l'aplicació d'aquest programa? Si.

11. Les famílies estan assabentades del treball que es fa amb els seus fills i filles pel que fa a ed. Emocional? Si. Quina ha estat la seua resposta? Molt positiva

12. Pensa que la música és un recurs que afavoreix l'alfabetització emocional, la relació entre els xiquets/es, la autoestima, l'autocontrol, la cooperació i l'aprenentatge? Molt d'acord. És un recurs amb moltes possibilitats per a desenvolupar la competència emocional.

13. Altres aportacions

14. Què activitats són les que més han agradat?

- a. El viatge musical de les emocions
- b. Cançó Olelé
- c. Passa'm el ritme
- d. Alegria, de Cirque du Soleil
- e. La Reina de la Nit de la Flauta Màgica



Avaluació de l'aplicació del Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Ed. Primària (PEEM)

Entrevista amb el mestre

CÀRREC: Especialista en Música i Cap d'Estudis en equip directiu

CENTRE: CEIP TORREFIEL (València)

- 1. Com valora l'experiència duta a terme amb l'aplicació del programa PEEM al seu centre?** Una experiència molt positiva tant per a l'alumnat com per al docent. Per a l'alumnat perquè s'apropa a la Música desenvolupant competències emocionals i afavorint el seu desenvolupament integral, i per al docent, un banc de recursos adequats per a aquesta tasca.
- 2. El Programa d'Educació Emocional a través de la Música en 4t d'Educació Primària forma part de la Programació General Anual (PGA) del centre?** Si, ja que forma part de la programació de l'àrea de Música
- 3. La inspecció educativa està informada de l'aplicació del programa PEEM al seu centre?** Si, mitjançant la PGA i la programació de l'àrea.
Si és així, com ha respost? No s'ha manifestat
- 4. Què entrebancs han sorgit amb l'aplicació del programa PEEM?**
Considere que la durada del programa és insuficient
- 5. Considera que s'ha mantès informat a l'equip directiu sobre el desenvolupament del programa?** Si **Com?** A través de reunions formals o informals amb el coordinador del programa. L'aplicació d'aquest programa es va comunicar a l'inici de curs a l'equip directiu i a la resta del Claustre mitjançant CCP.

6. **Considera que les estratègies emprades són favorables per a l'educació emocional de l'alumnat?** Les estratègies plantejades són adequades per a l'alumnat, atractives, motivadores, promouen l'activitat i la comunicació entre iguals i el docent.
7. **Com ha respost l'alumnat davant l'aplicació del programa PEEM?** Les valoracions dels alumnes han sigut majoritàriament positives.
8. **Després de l'aplicació del programa ha millorat el clima de l'aula, actitud a classe, rendiment acadèmic o major autoestima?** Millora el clima de l'aula i per tant el rendiment acadèmic. Encara que en un grup les relacions entre els alumnes són complicades i a l'inici les dinàmiques de les activitats costaven, s'ha comprovat que al llarg del desenvolupament d'aquest programa, el clima de l'aula millorava, participaven més en les activitats, la comunicació entre ells era més fluida i, encara més, proposaven noves variacions d'una mateixa activitat o volien repetir alguna d'una sessió anterior.
9. **Creu que el professorat s'ha mostrat satisfet de l'aplicació del programa PEEM?** Si.
10. **Creu que el professorat està motivat per a continuar amb l'aplicació d'aquest programa?** Si. De manera més directa, coneixen la seua aplicació els tutors de quart, nivell al que estava adreçat aquest programa. La seua resposta ha sigut de col·laboració i suport amb el seu ajut per l'ompliment dels qüestionaris o per finalitzar algunes activitats escrites.
11. **Les famílies estan assabentades del treball que es fa amb els seus fills i filles pel que fa a ed. Emocional?** No. Ho tinc com a proposta de millora per a proper curs
12. **Pensa que la música és un recurs que afavoreix l'alfabetització emocional, la relació entre els xiquets/es, la autoestima, l'autocontrol, la cooperació i l'aprenentatge?** Molt d'acord. És un recurs que facilita el desenvolupament de la competència emocional.
13. **Altres aportacions**

Els alumnes proposaven variacions en algunes de les activitats.

Una alumna en la fitxa d'avaluació va assenyar que el que menys li agradava era "que s'acabe la classe música"

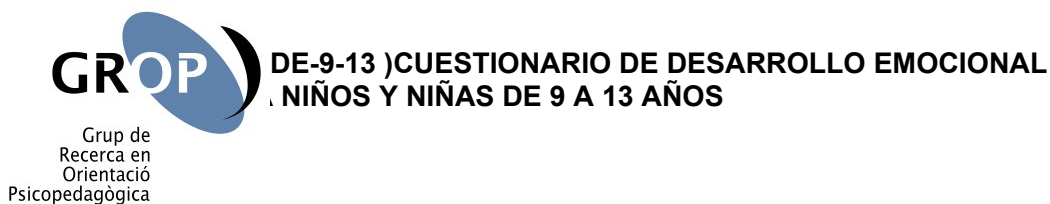
14. Què activitats són les que més han agradat?

- El viatge musical de les emocions
- Cançó Olele
- Passa'm el ritme
- Alegria, de El Circo del Sol
- Dansa amb Viva la vida de Coldplay
- No deixes de caminar
- La cançó de la felicitat
- Analitzar el vídeo de la Reina de la Nit de la Flauta Màgica

Annex 9: Graella d'observació i seguiment dels alumnes

[illegible]

Annex 10: Qüestionari de desenvolupament emocional QDE 9-13



Nombre y Apellidos:

Edad:.....Sexo:..... Centro:

Curso: Fecha:.....

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a lo que a ti te pasa. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hiciesen. Señala con una “X” la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes normalmente.

Si te equivocas redondea la “X” de la siguiente manera “X” y vuelve a marcar con otra “X” la respuesta que consideres correcta. Es necesario contestar todas las preguntas. Si no entiendes alguna cosa pregunta a la persona que te pasa la prueba.

1. Organizo bien mi tiempo para hacer los deberes

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Hablo de mis sentimientos con mis amigos

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Me gusta tal y como soy físicamente

SIEMPRE										NUNCA

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Cuando tengo un problema me esfuerzo en pensar que todo irá bien

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Antes de decidir alguna cosa pienso en lo que puede pasar

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz...

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Noto fácilmente si los otros están de buen o de mal humor

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Tengo en cuenta cómo se sienten los otros cuando he de decirles algo

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Cuando estoy preocupado intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. Sé poner el nombre de la emoción que siento

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. Me cuesta hablar con personas que conozco poco

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15. Cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien no sé cómo contestar

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

16. Cuando resuelvo un problema me siento satisfecho y pienso: “¡qué bien, lo he conseguido!”

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17. Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

18. Puedo estar triste y en muy poco rato sentirme alegre

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

19. Pienso cosas agradables sobre mi mismo

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

20. Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

21. Cuando me enfado suelo hacer cosas de las que luego me arrepiento

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

22. Intento hacer cosas que me ayuden a sentirme bien

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

23. Me siento una persona feliz

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

24. Me importa lo que les pasa a las personas

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

25. Me enfado mucho por cualquier cosa

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

26. Soy bueno(a) resolviendo dificultades

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. Pienso bien de todas las personas

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

29. Puedo describir mis sentimientos fácilmente

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

30. Me peleo con la gente

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

31. Me gusta hacer cosas por los otros

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

32. Me siento mal cuando veo sufrir a los demás

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

33. Me enfado fácilmente

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

34. Cuando me enfado actúo sin pensar

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

35. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

36. Cuando mi amigo se siente triste puedo darme cuenta

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

37. Soy capaz de respetar a los otros

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

38. Sé cuando la gente está triste o nerviosa aunque no diga nada

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

39. Me es fácil hablar con las personas que conozco poco

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

40. Sé cómo contestar cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien.

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

41. Me es fácil hablar sobre lo que siento

SIEMPRE										NUNCA
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Por favor, antes de entregar el cuestionario revisa que hayas contestado todas las preguntas. Muchas gracias por su colaboración

Annex 11: Escala d'autoconcepte de Piers-Harris 7-12 anys

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: CURSO: FECHA:.....

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO

ANNEX

42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ		⑩
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	⑤	
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS		⑩
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES		⑤
5	SOY LISTO/A	⑩	
6	SOY TÍMIDO/A		③
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR		③
8	MI CARA ME DISGUSTA		⑤
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	⑩	
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN		③
11	CAIGO MAL EN CLASE		⑩
12	ME PORTO MAL EN CLASE	⑩	
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA		③
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA		③
15	SOY FUERTE	⑤	
16	TENGO BUENAS IDEAS	⑩	
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	⑩	
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA		③
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	⑤	
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER		③
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	⑩	
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS		③
23	DIBUJO BIEN	⑩	
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	⑩	
25	ME PORTO MAL EN CASA		③
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO		⑩
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	⑩	
28	SOY NERVIOSO/A		③
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	⑤	
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	⑩	
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES		③
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS		③
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	⑩	
34	ME METO EN LIOS A MENUDO		③
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	③	
36	TENGO SUERTE	⑤	
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS		③
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO		⑤
39	ME GUSTA SER COMO SOY	⑤	
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A		⑩
41	TENGO EL PELO BONITO	⑤	
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	⑩	
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY		⑤

ANNEX

44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	③	
45	ODIO EL COLEGIO		③
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR		⑩
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE		⑤
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS		③
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	⑩	
50	SOY DESGRACIADO/A		⑤
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	⑩	
52	SOY ALEGRE	⑤	
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS		⑩
54	SOY GUAPO/A	⑤	
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	③	
56	ME PELEO MUCHO		③
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	⑩	
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ		⑩
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO		⑤
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	⑤	
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL		③
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ		⑩
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	⑤	
64	SOY PATOSO/A		⑤
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO		⑤
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO		⑩
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	③	
68	ME ENFADO FÁCILMENTE		③
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	⑩	
70	LEO BIEN	⑩	
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO		⑩
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	③	
73	TENGO UN BUEN TIPO	⑤	
74	SUELO TENER MIEDO		③
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS		③
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	③	
77	SOY UNA PERSONA RARA		⑩
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS		③
79	LLORO FÁCILMENTE		③
80	SOY UNA BUENA PERSONA	③	