

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
POSTGRADOS EDUCACIÓN**

**Efectos de un taller de música centrado en el desarrollo de
competencias emocionales en alumnos de cuarto año básico del
Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año
2018**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Alumnos:

-Leiton Maldonado, Sebastián

-Sepúlveda Quiroz, Maximiano

Profesor guía

Dr., Hugo S. Barrientos Bahamonde

AÑO: 2018

A Lester y Eliza
Por hacer todo esto posible...

SOLO USO ACADÉMICO

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
1.1 Problematicación.....	5
1.1.1 Formulación.....	5
1.1.2 Fundamentación.....	5
1.1.3 Justificación.....	7
1.1.4 Relevancia.....	8
1.1.5 Factibilidad.....	9
1.1.6 Complejidad.....	10
1.1.7 Delimitaciones y Limitaciones.....	11
1.1.8 Pertinencia con el magíster cursado.....	12
1.2 Objetivos del estudio.....	12
1.3 Preguntas de investigación.....	13
1.4 Hipótesis.....	14
1.5 Resumen del capítulo.....	14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	16
2.1 Educación.....	17
2.1.1 Políticas públicas y normativas.....	17
2.1.2 Contexto de la institución educativa.....	20
2.2 Educación emocional.....	21
2.2.1 Emoción.....	23
2.2.1.1 Tipos de emociones.....	24
2.2.1.2 Ser racional y ser emocional.....	26
2.2.1.3 Conciencia emocional.....	27
2.2.2 Competencias emocionales.....	29
2.2.2.1 Competencias emocionales según D. Goleman.....	30
2.2.2.2 Competencias emocionales según R. Bisquerra.....	34
2.2.2.3 Competencias emocionales según J. Casassus.....	39
2.2.2.4 Síntesis de los modelos de competencias emocionales.....	42
2.3 Educación musical.....	47
2.3.1 Bases curriculares para la asignatura de Música.....	47
2.4 Música y emoción.....	50
2.4.1 Desde la filosofía.....	50
2.4.2 Desde la neurociencia.....	53
2.4.3 Musicoterapia.....	57
2.5 Desarrollo psicosocial.....	62
2.6 Resumen de capítulo.....	62
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	64
3.1 Paradigma de base.....	64
3.2 Caracterización del tipo de diseño a emplear.....	65

3.3 Universo de referencia y muestra bajo estudio.....	67
3.4 Identificación, selección y definición operacional de las variables.....	68
3.4.1 Definición operacional de la variable independiente.....	69
3.4.1.1 Planificación general del taller.....	70
3.4.1.2 Descripción general de las sesiones.....	71
3.4.1.3 Planificación de las seis sesiones.....	72
3.4.2 Definición operacional de la variable dependiente	77
3.5 Esquema representativo del modelo de análisis que integra y asocia las variables.....	79
3.6 Instrumentos de recopilación de datos.....	79
3.7 Plan de análisis de los datos.....	84
3.8 Descripción del trabajo de campo o de terreno.....	87
3.9 Carta Gantt.....	88
3.10 Resumen de capítulo.....	89
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	91
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	103
5.1 Generales.....	103
5.2 Desde los objetivos.....	103
5.3 Desde lo teórico.....	106
5.4 Limitaciones.....	107
5.5 Proyecciones.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....	111
WEBGRAFÍA.....	113
ANEXOS.....	116

RESUMEN

El propósito general de esta investigación fue describir los efectos de la implementación de un taller musical centrado en las emociones en el desarrollo de competencias emocionales.

La muestra de estudio está conformada por nueve alumnos de ambos sexos y de una edad comprendida entre 10 a 11 años.

El diseño a utilizar, inserto en el paradigma analítico-explicativo, corresponde a uno experimental con grupo único y evaluación pre y post efectuación del taller.

La recopilación de datos se llevó a cabo con tres instrumentos: dos cuestionarios destinados a estudiantes y apoderados y un instrumento de observación semi-estructurada para los investigadores.

Para el plan de análisis, se recurrió a tratamientos estadísticos de tendencia central o de posición.

La recopilación de datos e implementación del taller fue llevada a cabo en el colegio Alemán de Chicureo.

Los resultados obtenidos mostraron un alza del 18,5% en el desarrollo de las competencias emocionales.

SOLO USO ACADÉMICO

Palabras clave: emoción, música, educación

SOLO USO ACADÉMICO

ABSTRACT

The general purpose of this research was to describe the effects of the implementation of a musical workshop focused on emotions in the development of emotional competencies.

The study sample consists of nine students of both genders and from 10 to 11 years old.

The design to be used, inserted in the analytical-explanatory paradigm, corresponds to an experimental one with a single group and evaluation before and after the workshop.

The data collection was carried out with three instruments: two questionnaires for students and parents and a semi-structured observation instrument for researchers.

For the analysis plan, statistical treatments of central tendency or position were used.

The data collection and implementation of the workshop was carried out at the German School of Chicureo.

The results obtained showed an increase of 18.5% in the development of emotional competences.

SOLO USO ACADÉMICO

Keywords: emotion, music, education

SOLO USO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN

Hablar de integralidad en la formación se ha vuelto, junto con la gratuidad y la calidad, un tópico recurrente en los discursos sobre políticas educativas en el país como efecto de inquietudes presentes en la población chilena, expresión de sus necesidades desatendidas por el sistema educacional operante. Ello a tal punto que es inimaginable el pensar en su ausencia en promesas de campañas electorales o, como contraparte, entre las demandas de la población exigidas a las autoridades.

Cuando se habla de integralidad en educación se alude a la totalidad de aspectos o dimensiones sujetas a un potencial desarrollo en el ser humano, ya sean sus capacidades intelectuales y habilidades físicas, de su expresión artística y competencias emocionales, de su espiritualidad y su ética-moral. Como menciona Álvarez Rodríguez, J. en su tesis, de título *Análisis de un modelo de educación integral* (2003, pág. 141):

“Para que un proceso sea realmente educativo no basta con cultivar saberes, incrementar el bagaje cultural y la preparación técnica de la persona, sino que es necesario integrar también ciertas actitudes y valores. Una educación de calidad exige un currículum integral cuyos objetivos fundamentales incluyan: el desarrollo corporal (la educación física), el enseñar al hombre a comunicarse y convivir con los demás, los principios básicos de moralidad y solidaridad, el desarrollo de la capacidad intelectual y formación científica, la formación estética, económica y religiosa... En definitiva, el desarrollo de la totalidad de la persona” (Faure et al, 1983).

Sin embargo, existe una notable brecha entre lo estipulado en el discurso oficial, dígase el Ministerio de Educación, y lo estipulado en la vigente Ley General de Educación (LGE), y aquello que toma lugar al interior de los centros educacionales.

Como dice el primero en su página web, sección Misión:

"La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país" (Mineduc, 2017).

En la praxis, se observa un marcado énfasis en la adquisición de conocimientos y habilidades intelectuales, en menor medida físicas y artísticas y, de forma casi nula, el plano emocional, espiritual y ético, los cuales no poseen un espacio concreto para ser trabajados.

Si bien, el desarrollo de estas capacidades trasciende el espacio del colegio y su responsabilidad se distribuye también en el espacio de la educación informal (el seno familiar principalmente), es innegable la importancia que reviste su trabajo en el ámbito de la educación formal, ámbito en el cual el estudiante vivencia alrededor de un tercio de su día y entra en contacto con la pluralidad de caracteres que existen al interior de una comunidad escolar, constituyendo así parte importante de su experiencia social.

Asimismo, es indiscutible la importancia del desarrollo de lo emocional para cada individuo, puesto que, si bien, hablamos de dimensiones (principalmente intelectual, corporal y emocional), estas son indivisibles en un ser humano; se condicionan e interrelacionan entre sí, afectando al total del quehacer humano. Como dice Casassus, J. (2015, pág. 52) referente a estos tres dominios: "se influyen mutuamente. Lo que ocurre en uno afecta lo que ocurre en los otros".

Así, la emoción se instaura como una fuerza omnipresente, cuyas repercusiones se hacen escuchar en la intra e inter-relación, es decir, la relación consigo-mismo y con los demás, cubriendo y excediendo la totalidad de los ámbitos sociales.

Cuando esta dimensión no se tiene por presente, sencillamente se vive supeditado a una fuerza inconsciente, llevando muchas veces a comportamientos pasivos-agresivos en aspectos sociales y malestar en el individuo. Su negación por otro lado deriva en intenso estrés y peligra en episodios explosivos. Dice el sicólogo Chóliz, M. (2005, pág. 3):

"Cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional de mayor o menor intensidad y de diferente cualidad. Podemos convenir que la reacción emocional (de diversa cualidad y magnitud) es algo omnipresente a todo proceso psicológico".

Ello hace de suma pertinencia la existencia de una metodología para educar respecto al emocionar y desarrollar competencias emocionales, así como la aplicación de dicho método en el contexto chileno.

La presente investigación se realizó para dar solución al mencionado problema, cuya importancia, además de lo ya descrito, está estipulada dentro de la legislación chilena, específicamente en los puntos de la LGE que destinan el proceso educativo al desarrollo integral del ser humano, reconociendo la emocionalidad como una dimensión de él, y por los planes y programas de educación escolar, donde el trabajo de la emocionalidad se releva a los llamados objetivos de aprendizaje transversales.

Dentro de este contexto, la investigación plantea la inserción de un taller musical centrado en las emociones, es decir un taller escolar que utilice recursos musicales tales como escuchar y hacer música con tal de desarrollar competencias emocionales, lo cual se halla dentro del marco postulado por la legislación. Por tanto, se usó un diseño experimental cuya muestra corresponderá a un grupo de nueve estudiantes de 4° básico y los datos se recopilarán mediante cuestionarios pre y post y observación semiestructurada, sobre los cuales se aplicó análisis estadístico para medir el impacto del taller. Estos cuestionarios entregaron puntajes individuales que

fueron contrastados con aquellos a obtenerse post realización del taller para establecer el efecto a nivel individual mediante la correlación de los pares de puntajes, a la vez que se estableció el promedio general de los resultados del pre test y del post test para evidenciar el efecto a nivel global de la efectuación del taller mediante la diferencia de sendos promedios.

A continuación, se presenta el capítulo I, el cual tiene por objetivo asentar las bases fundamentales del trabajo de investigación por medio de la presentación de la idea (problema) que se encuentra en la génesis de ella, aquella que responde a la necesidad de generar conocimiento, así como las preguntas que justifican la relevancia de su investigación, dígase el por qué y el para qué. Asimismo, se trataron las primeras directrices que surgen a partir del problema, el objetivo general y los específicos, así como las delimitaciones que tomaron lugar en consideración a los recursos de los investigadores.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En esta primera parte del presente capítulo, se dan a conocer los puntos claves de la problematización, base fundamental que da origen a toda investigación.

1.1 Problematización

1.1.1 Formulación

El eje central de la presente investigación, que determinó los diseños, métodos, instrumentos y técnicas como las metodologías a emplear, fue la pregunta de investigación. Esta es la siguiente:

¿Cuáles son los efectos de la implementación de un taller musical centrado en las emociones en el desarrollo de competencias emocionales de un grupo de alumnos de cuarto año básico del Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año 2018?

Una vez formulada la pregunta de investigación correspondió delimitar las razones que justifican el por qué investigar la problemática presentada. Dichas razones se presentan a continuación.

1.1.2 Fundamentación

Como señala Casassus, J. (2007, pág. 1) "Desde inicios de los años noventa se está viviendo una revolución emocional de gran envergadura. No es que las emociones hayan cambiado, sino que las informaciones de las investigaciones más duras sobre el cerebro, y las de las ciencias sociales nos han transformado nuestra visión sobre ellas"

Esta investigación se realizó en una era de despertar de la conciencia global sobre las emociones. El campo de educación emocional está aún en sus primeras etapas, por lo que es de vital importancia el generar nuevos conocimientos, así como taxonomías que permitan esclarecer y unificar este campo.

Esta investigación pretendió poner a prueba la aplicación de los estudios realizados en educación emocional, llevándolos a cabo en un pequeño grupo experimental, usando la música como un recurso didáctico.

Como toda ciencia, la educación emocional necesita tener una mirada amplia hacia el conocimiento global, empatizando con otras áreas del saber para la verificación y consolidación de sus investigaciones, así como para la validación de su objeto de estudio. Al implementar actividades destinadas al aprendizaje emocional bajo la aplicación de didácticas musicales, también pretende ser un aporte para las ampliaciones prácticas del campo de la educación emocional hacia nuevas áreas del desarrollo, como la educación musical en este caso.

Por último, esta investigación pretendió ser de utilidad didáctica para el profesor de Artes Musicales, siendo un instrumento innovador del uso de las cualidades prácticas de la enseñanza musical y sus implicancias para la satisfacción del logro de no solo un aprendizaje musical como tal, sino el de una exploración profunda hacia el ser emocional en la particularidad de cada alumno que se vea beneficiado por la asistencia y participación al taller. Permite además simpatizar el interés por el aprendizaje musical en el estudiante debido a la significancia de las actividades a desarrollar en el taller, permitiendo al profesor extrapolar éstas en el aula de clase convencional, enriqueciendo y haciendo más atractiva su clase.

Una vez establecidas las razones por las cuales el grupo de investigación decidió realizar la presente investigación, se determinaron los fines de ésta, presentando así la justificación, la cual responderá a la pregunta de para qué investigar.

1.1.3 Justificación

La vigente ley general de educación define, en su segundo artículo, la educación como:

"(...) el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico."

Sin embargo, en la práctica, encontramos que la educación formal, garantizada como derecho por el Estado, solo delega espacio al desarrollo intelectual y, en menor medida, al artístico y físico, dejando rezagados los ámbitos espiritual, ético, moral y afectivo. Éste último es el que concierne en el presente trabajo de investigación.

Dicha dimensión afectiva es abordada en cierta medida por medio de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, los cuales son referidos en las bases curriculares (2012) como:

"(...) objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar. Esto significa que deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la Educación General Básica, sin que estén asociados de manera exclusiva con una asignatura o con un conjunto de ellas en particular."

Pero si bien dicha transversalidad se corresponde con la naturaleza del objeto (la emocionalidad como una dimensión omnipresente en el ser humano) es justamente ese carácter general y distendido el que no garantiza su desarrollo en el marco de la educación formal, ya que no posee un espacio propio y deliberado ni cuenta con el debido seguimiento evaluativo como si ocurre con el ámbito intelectual, artístico y físico.

Cuando se reflexiona en torno al dar solución a este problema, surgen dos directrices: primero, la modalidad ha de corresponder a un taller, puesto esta tentativa no está estipulada como obligatoria por los programas vigentes, pero si se da dentro de la Jornada Escolar Completa (JEC), espacio para talleres que solventen o den respuestas a demandas de los escolares fuera del ámbito oficial y, segundo, la herramienta que se dé a utilizar ha de ser la música, puesto su lenguaje trasciende tanto fronteras intelectuales como etarias, eludiendo complejidades teóricas que pudiesen resultar excluyentes para los segmentos más jóvenes de la educación básica, a la vez que es un consabido factor de motivación que predispone el desarrollo de las materias a las cuales se le liga.

En resumen, este trabajo de investigación se efectuó para entregar una solución tentativa a dicho problema, dígase la falta de sistematización en el trabajo y desarrollo emocional de los alumnos insertos en el sistema educativo escolar chileno, por medio del diseño de un taller musical centrado en el ámbito emocional.

A continuación, se presentó la relevancia de la presente investigación, presentando así los agentes externos que podrían verse interesados en conocer los resultados de la problemática a investigar.

1.1.4 Relevancia

La realización de la presente tesis entrega al sistema educacional chileno, herramientas para solventar la carencia anteriormente presentada; es decir, sirve a modo de parche del programa oficial entregando al plano de lo emocional un método para ser trabajado dentro de los límites circunscritos por la JEC, dígase modalidad taller. Los centros educacionales son provistos de esta forma, de herramientas que permiten cumplir más coherentemente con las consignas de educación integral estipuladas en los documentos oficiales y sus misiones de institución a la vez que

con el verdadero sentido de la educación: sacar a relucir lo que está dentro de nosotros.

De particular importancia ha de resultar para quienes sean pedagogos en música, pues el método a desarrollar ha de servirse de los conocimientos que constituyen el bagaje de su profesión, expandiendo su ámbito de quehacer al área extra musical de la educación emocional a través de medios musicales.

Por último, aunque sobre todo y en primera instancia, es relevante a aquellos sujetos implicados en la tesis: el centro educacional que prestó sus dependencias y abrió la puerta a la investigación, y a los alumnos que tomaron parte del taller realizado, junto con sus familias y compañeros, puesto que los cambios experimentados en ellos han de resonar alrededor en su contexto social.

1.1.5 Factibilidad

Los investigadores, ambos en calidad de egresados de la carrera de Pedagogía en Artes Musicales de la Universidad Mayor y alumnos de segundo año del Magíster en Educación Emocional (MEEM), de la ya mencionada universidad, cuentan tanto con los conocimientos teóricos para diseñar y planificar el taller como con las habilidades para su realización, experiencia avalada por el trabajo musical realizado en centros educacionales y en talleres de educación emocional elaborados en el marco del programa del ya mencionado MEEM, dentro de las cuales fueron abordadas las mismas competencias emocionales que competen al presente trabajo.

Relativo a la información, se contó tanto con el acceso de la información pertinente de los tres temas generales (Ley general de educación y programas ministeriales de educación, educación emocional y aplicación terapéutica de la música), como con la calidad y cantidad requerida para elaborar un Marco Teórico

contundente que sostiene la investigación a efectuada y permitió la creación de un taller acabado que cumplió con los objetivos propuestos, es decir, el desarrollo de las competencias emocionales.

Por otro lado, requirió de la participación de alumnos que estén dispuestos a participar en un taller extra programático, además del consentimiento y aprobación de sus apoderados para la asistencia al taller. Igualmente, debió encontrarse un espacio físico que cumplió con los requisitos de privacidad y confort para el desarrollo de un clima cálido que permitió a los participantes del taller desenvolverse confiadamente en sus emociones.

Finalmente, tanto el espacio de trabajo como los alumnos involucrados necesarios para la realización de esta investigación fueron garantizados por el acuerdo realizado entre los investigadores y el Colegio Alemán de Chicureo, quienes generosamente abrieron las puertas a este trabajo y se comprometieron con él.

A continuación, se presenta la complejidad del problema de investigación, en donde se postulan las posibles dificultades a encontrar durante la realización del proyecto.

1.1.6 Complejidad

Si bien es sabido en la cultura global la estrecha relación entre emociones y música, y del poder de ésta de facilitar la expresión del ser emocional, la mayoría de referencias se hacen desde las neurociencias o bien, del saber empírico particular tanto de renombrados músicos a lo largo de la historia, como de todo quien haya tenido alguna experiencia emocional a través de la música. Los factores que complejizaron el presente trabajo, apuntan precisamente a que no se sabe de investigaciones que hayan descrito su relación pragmática desde la base teórica de la educación emocional, teniendo en cuenta los autores estudiados en el magíster.

Por último, es de destacar el hecho que las actividades desarrolladas en el taller, fueron planificadas, de forma tal que:

- Cumplieron con el fin de desarrollar competencias emocionales en sus participantes.
- Fueron atractivas y atinadas al estadio de desarrollo psicosocial y mental de los participantes.
- La música fue un medio de beneficio hacia la facilidad del aprendizaje emocional y no un fin en sí mismo.
- Se pudo hacer un seguimiento del avance en el desarrollo de las competencias emocionales de los participantes.

A continuación, se presentan las delimitaciones y limitaciones, las cuales aluden al alcance de la presente investigación.

1.1.7 Delimitaciones y Limitaciones

El estudio se comprometió a:

- Aproximarse a la práctica pedagógica en alumnos seleccionados correspondientes a los niveles de cuarto año de educación básica, respecto al desarrollo de competencias emocionales.
- Comprender el tipo de relación interpersonal en la díada educador niña-niño desde el enfoque de la educación emocional.
- Elaborar una propuesta de enseñanza emocional en base a competencias emocionales, utilizando la música como un recurso didáctico.

Por último, se hizo una breve reflexión sobre la pertinencia de la investigación con los estudios de magíster en Educación Emocional realizados por los integrantes del grupo de investigación.

1.1.8 Pertinencia con el magíster cursado

La realización del presente trabajo de investigación establece una conexión directa con los aprendizajes del Magíster en Educación emocional, por cuanto su problematización gira en torno a las competencias emocionales, pilar fundamental del curso a la vez que su desarrollo constituye la finalidad de sus saberes.

Por otro lado, ya que los conocimientos recogidos durante el curso son aplicados en la elaboración de un taller musical centrado en las emociones, también ha de significar un aporte a sus saberes, didáctica y metodología, ya que se centra en el desarrollo de un método alternativo de amplio alcance, principalmente en términos etarios, para la transmisión de los conocimientos en él acumulados y que se encuentra acotado al contexto educacional chileno.

De esta forma, la realización de este trabajo de investigación se propuso ser un aporte a los conocimientos que son objeto de estudio del Magíster y a la rama de la Educación Emocional.

A continuación, se dan a conocer los objetivos de estudio. Estos dan resolución a la problemática presentada en función del cumplimiento de un Objetivo general, y así, en sus objetivos específicos correspondientes.

1.2 Objetivos del estudio

Objetivo general

Describir los efectos de la implementación de un taller musical centrado en el desarrollo de competencias emocionales de un grupo de alumnos de cuarto año básico del Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año 2018.

Objetivos específicos

- Establecer las diferencias antes-después de efectuado el taller, en el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos.
- Analizar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas.

Por consiguiente, se revisan las preguntas de investigación, las cuales pretenden orientar la búsqueda de información en la presente investigación, presentándose así en base a los objetivos, general y específicos.

1.3 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación se plantearon para ser resueltas según la ejecución de la investigación, y se establecieron en relación a los objetivos específicos. Son las siguientes:

- ¿Cuáles son las diferencias antes-después de efectuado el taller, en el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos?
- ¿Son estadísticamente significativas las diferencias observadas en los educandos a partir de la efectuación del taller?

De forma anticipada, el grupo de investigación determinó una respuesta hipotética a dichas preguntas, orientando así la generación de futuros conocimientos resultantes.

1.4 Hipótesis

Los estudiantes que conformen el grupo experimental, de cuarto año básico del Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año 2018, participantes del Taller musical centrado en las emociones de seis sesiones de duración destinado a promover el desarrollo de las competencias emocionales, presentarán un alza en sus destrezas emocionales fruto de la efectuación del taller, en comparación al mismo grupo de forma previa a la realización del taller, de forma estadísticamente significativa.

1.5 Resumen del capítulo

En síntesis, centró la búsqueda en un desarrollo integral en la educación de los participantes al taller, siendo la educación emocional el medio para esto. Este fin se enmarca en la concepción que la actual Ley General de Educación (2012) tiene por educación integral, definiendo su misión de "desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber", siendo así una contribución hacia la búsqueda de nuevas alternativas hacia la aplicación de los reglamentos estatales sobre educación.

Dicha labor educativa pretendió lograr un impacto sobre el autoconocimiento y la autorregulación en los sujetos de estudio, siendo éstos los nueve alumnos de 4to básico A y B del Colegio Alemán de Chicureo. Este cambio no solo se percibió en la vida misma del alumno (ya sea en su forma de entenderse a sí mismo, conocer sus propios mecanismos de desenvolvimiento y autocontrol), sino que además, en su contexto familiar (incluyendo un análisis sobre los lazos emocionales con padres, hermanos, abuelos, entre otros), sus vínculos sociales (reflexionando sobre sus

amistades, sus círculos cercanos, así como su influencia en su carácter) y estrategias emocionales para desenvolverse en diversos ambientes sociales.

Con respecto a la pregunta-problema ¿Cuáles son los efectos de la implementación de un taller musical centrado en las emociones en el desarrollo de competencias emocionales de un grupo de alumnos de cuarto año básico del Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año 2018?, se concluye su importancia, por un lado, al ser una intriga en la validación de las investigaciones existentes sobre los campos de la educación emocional, siendo así una contribución en las necesidades de expansión y consolidación de este mismo; por otro, en su tentativa resolutoria sobre la ineficacia de la educación formal para el desarrollo de una educación integral concreta en las aulas de clases en Chile; así también, dicha problemática es de interés para quienes optan por la pedagogía musical como profesión, a modo de perfeccionamiento de sus prácticas educativas y de un anabolismo en las cualidades particulares de la música, como un medio facilitador hacia una educación integral.

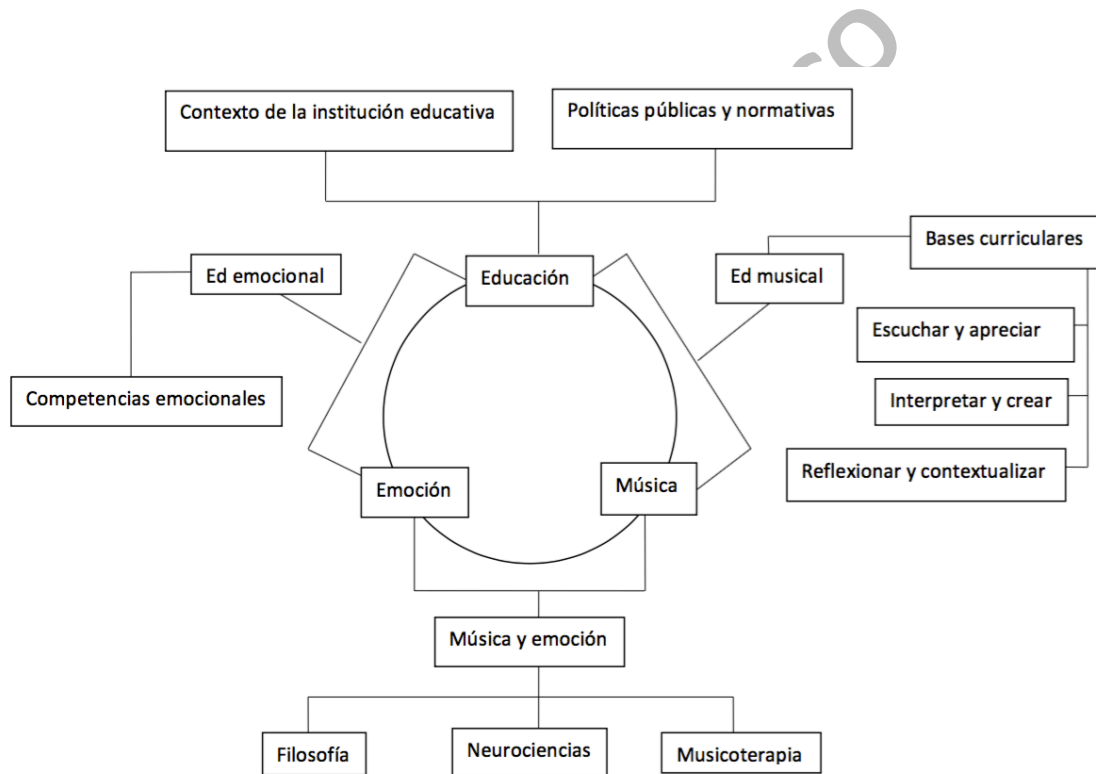
Una vez realizada la formulación del problema de investigación se invita al lector a revisar el capítulo II. Marco Teórico, en cual "refiere a teorías, constructos y/o corrientes teóricas –vinculadas con el problema de estudio- que buscan describir o explicar determinados fenómenos" (Molina, 2017). Además de contenidos teóricos, el próximo capítulo brinda información relevante acerca de políticas y leyes referentes al contexto educacional chileno, así como información respecto al contexto educativo en donde se planteó ejecutar el taller experimental. Por otro lado, se analizó conceptos fundamentales resultantes de la unión entre los ejes educación, emoción y música. Por último, se presentan antecedentes de investigaciones que se asemejen por su objeto de estudio a ésta, permitiendo una asimilación al lector de los sustentos teóricos con los que el grupo de investigación contó y se nutrió a la hora de realizar su labor investigativa.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se proporciona el sustento teórico necesario que dio inteligibilidad a la investigación y los temas que abarca, así como el sustento y validez a las decisiones y operaciones que en ella tuvieron lugar.

El siguiente esquema muestra los contenidos a ser tratados y las interrelaciones que existen entre ellos.

Esquema N° 1: Contenidos seleccionados para el Marco Teórico.



La investigación giró en torno a tres ejes fundamentales (Educación, Emoción y Música) y elaboró las interrelaciones resultantes (educación emocional, educación musical, música y emoción). La interrelación simultánea entre los tres ejes correspondió al Taller musical centrado en las emociones, variable independiente de la presente investigación.

Si bien no existió primacía entre ninguno de los tres ejes, el orden escogido veló tanto por la comprensibilidad del capítulo como a una consideración del marco en el que se inserta la tesis, es decir, la Facultad de Educación de la Universidad Mayor.

2.1 Educación

El siguiente apartado del Marco Teórico trata dos grandes temas enmarcados en el ámbito de la educación, por un lado, la normativa educacional vigente, específicamente en lo referente a la integralidad y transversalidad, y una descripción respecto al centro donde el experimento fue llevado a cabo.

2.1.1 Políticas públicas y normativas

Mientras las bases estructurales de la educación chilena encuentran su origen en las reformas realizadas en la Constitución Política de 1980, cuyas consecuencias más notorias corresponden a un cambio del rol del Estado en torno a la educación, inaugurándose así un conjunto de políticas de subsidio, así como una ampliación en la cobertura, es en 1990 (Ley Orgánica Constitucional de Educación) donde se ven los primeros esfuerzos legislativos por impactar en la calidad de los procesos educativos. Martinic, S. (2002, pág. 2) dice al respecto:

"Las políticas educativas iniciadas en 90 se dirigen a resolver los problemas de la baja calidad de los aprendizajes y la desigual distribución de los resultados de la educación. Los cambios propuestos son de tipo incremental y la reforma es fundamentalmente pedagógica. Por cambio incremental se entiende un proceso que garantiza la flexibilidad y adaptación del sistema educativo a los nuevos requerimientos de la sociedad, del conocimiento y de la pedagogía".

Ya desde ella vemos a la educación referida como "(...) el proceso

permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (...)" (LOCE, 1990). Sin embargo, estas reformas relativas a la calidad respondieron principalmente a la idea de mejoras en los resultados de pruebas estandarizadas, principalmente el SIMCE, más que referirse a una revisión y actualización de contenidos curriculares:

"El rol regulador del sistema educativo sigue siendo, fundamentalmente, el mercado. Se expresa a través de la aplicación de una prueba nacional estandarizada que se realiza anualmente en todo el país, a ciertos niveles del sistema educativo (SIMCE), bajo el supuesto de que los resultados de dicha prueba reflejarían los grados de avance o retroceso en la calidad de la educación y permitirían que los clientes (los padres) puedan decidir en qué establecimientos ponen a sus hijos para recibir una mejor calidad educativa" (Pavez, 2006)

En el proceso de La Reforma Educacional en Chile (1993 – 2003), hicieron su aparición, además de los anteriormente llamados Contenidos Mínimos Obligatorios, los objetivos Fundamentales Transversales, los cuales buscan desarrollar los aspectos de la integralidad del ser humano en el estudiante y los cuales debían ser acogidos por el total del proceso educativo, sin referirse a un área en particular. El concepto de transversalidad vendría a estar justificado en esa cualidad de atravesar el total de las asignaturas, interpelando incluso a los aspectos de la cultura institucional, entre otros.

La vigente Ley General de Educación (LGE), que entró en vigencia el año 2009 derogando a la anterior LOCE, se sirve asimismo de estos Objetivos Transversales, incorporándolos bajo el nuevo nombre de Objetivos de Aprendizaje Transversales en las Bases Curriculares de 1° a 6° Básico del año 2012. Quedan definidos como:

"Son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular." (Mineduc, 2011)

Por otro lado, el concepto de "integralidad" en educación encuentra su mención tanto en la legislación actual (LGE, Bases Curriculares) como en el discurso oficial del Mineduc (a través de su página web). Dice la Introducción a las Bases Curriculares:

"Estas Bases Curriculares continúan y reafirman el sentido que tiene toda educación, cual es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas" (Mineduc, 2013)

Velarían, por tanto, en la práctica educativa, los Objetivos de Aprendizaje Transversales por el cumplimiento de la integralidad del proceso educativo.

Finalmente, una nueva reforma educacional toma lugar, tal como aparece descrita en la página del Mineduc, la cual es referida como:

"La Reforma Educacional es un proyecto que busca hacer transformaciones de fondo en la educación chilena a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que se han puesto en marcha a partir del año 2015." (Mineduc, 2013)

Esta reforma se elabora en torno a cuatro ejes; Eje 1 · Institucionalidad que

garantice el acceso a la educación y la seguridad a las familias, Eje 2 · Educación Pública de Calidad, Eje 3 · Una profesión docente moderna, dignificada y mejor remunerada, Eje 4 · Una Educación Superior gratuita y de calidad. Es el Eje n°2, aquel referido a la calidad, el que debiese cuidar la integralidad en la educación, volviéndola efectiva por medio de acciones concretas. Sin embargo, dicho eje solo alude a cambios financieros y mejoras en la cobertura de la educación parvularia, sin constituir una auténtica reflexión en torno a los contenidos ni garantizar su debida llegada a los beneficiarios del sistema educativo.

2.1.2 Contexto de la institución educativa

El Colegio Alemán de Chicureo es una institución educativa relativamente nueva, con solo seis años desde su fundación, está sostenido por la Corporación Educacional Federico Froebel, la misma que sostiene los colegios Alemán de Vitacura y Las condes en Santiago. Su nivel de enseñanza parte desde la educación parvularia hasta quinto año de educación básica, expandiéndose cada año un nivel más, con proyecciones de llegar a educación media completa.

En su misión declaran buscar la formación de “ciudadanos del mundo” entendiéndose como personas abiertas hacia el respeto de distintas culturas y animosos de descubrir las riquezas de los diferentes contextos en los que se encuentren. Declaran además buscar “el desarrollo de personas integrales, ávidas de conocimiento y respetuosas” (Colegio Alemán Chicureo, 2018).

Los siguientes datos son expuestos desde la perspectiva de uno de los integrantes del equipo de investigación, quién realiza labor docente en la asignatura de música en la institución hace un año y en jornada completa. En cuanto a la comunidad educativa, se puede decir que, en general, el nivel socioeconómico de la familia de sus estudiantes es alto, los apoderados se caracterizan por estar comprometidos e involucrados en la educación de sus hijos, los cuales demuestran

día a día una alegría por ir al colegio. En cuanto al ambiente laboral, se nota una preocupación constante por parte de los docentes por lograr que los estudiantes disfruten de aprender y sean protagonistas de su propio aprendizaje. En cuanto a la coordinación de educación, demuestra una preocupación real por atender las problemáticas presentadas durante el año, promover un ambiente de relaciones humanas saludables y desarrollar los valores promocionados en el proyecto educativo en los alumnos.

En cuanto al proyecto educativo, recientemente el colegio ha certificado su calidad de colegio PEP, cumpliendo con el primer nivel del Bachillerato Internacional (IB). En su página web declaran "Los Colegios del Mundo del IB comparten una filosofía común: un compromiso con una educación internacional rigurosa y de calidad que consideramos importante para nuestros alumnos" (Colegio Alemán Chicureo, 2018).

2.2 Educación emocional

Citando a Naranjo, C. (2013, pág. 176): "Pienso que el desarrollo humano es fundamental no solo para conseguir una sociedad viable, sino para lograr la felicidad del individuo, pues no creo que estemos en este mundo simplemente para sobrevivir, y pienso que nos convendría más pensar en nuestro planeta como en una especie de purgatorio al que hemos llegado para hacer un trabajo interior: cultivar nuestro espíritu y abandonarlo siendo mejores que cuando llegamos".

En respuesta al positivismo tradicional en educación, son varios los agentes que desde hace fines del siglo XX han preocupado por buscar potenciar el desarrollo integral en las aulas, tomando la educación emocional como una herramienta fundamental en ello. El mismo doctor Juan Casassus, quién dirige el programa de magíster del cual se halla inserto el presente trabajo, ha desarrollado investigaciones a nivel mundial junto con la Unesco, para determinar la importancia del Clima de

aula en el proceso de aprendizaje, concepto clave en los fines de la educación emocional.

Referirse a ello requiere un gran abasto de conceptos, dogmas y teóricos que conforman su base. Gran parte de ésta se asenta en los estudios sobre la inteligencia emocional, así como las prácticas budistas sobre la conciencia como una forma de vida. Son muchos además los autores en psicología y sus ramas quienes han dado pie a los estudios sobre educación emocional.

Bisquerra, R. (2000, pág. 243) da una definición bastante concisa sobre qué es, sus requisitos y su finalidad:

"Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social".

Por su lado, Casassus, J. (2010, citado por Montenegro, M. 2010, pág. 105) anuncia "La educación emocional es un proceso de desarrollo de competencias destinadas a percibir el mundo emocional, comprender su funcionamiento y gracias a lo cual, explorar la emergencia de nuevas características de personalidad"

Ambas definiciones son correctas y básicamente caracterizan a la educación emocional como un proceso de cambio en el individuo, permitiendo un crecimiento personal a través del conocimiento de su propio mundo emocional.

2.2.1 Emoción

Existen diversas miradas para definir lo que es emoción, todas según el área de conocimiento específico en donde desea utilizarse. Por ejemplo, desde el análisis bioenergético, Lowen (2011) define emoción como "literalmente movimientos o alteraciones dentro del cuerpo, que generalmente se traducen en alguna acción exterior". Desde el budismo, Chodron (1998) refiere a emoción como una consecuencia de "haber perdido o ganado algo, con haber sido alabados o culpados, y así sucesivamente". Desde la psicoterapia, Levy (2006), haciendo una analogía entre emociones y las luces de advertencia del panel de control de un automóvil, afirma "emoción es una luz de tonalidad específica que se enciende e indica que existe un problema a resolver".

Casassus, J. (2015, pág. 99) entrega una definición que aporta características claramente delimitadas, lo que permite observar a la emoción en diversas dimensiones:

"Podemos definir a las emociones como un flujo de energía encarnada de carácter relacional y que contiene información".

Esta afirmación será neurálgica al tratamiento que el fenómeno de la emoción tenga en la investigación. Contiene varias aseveraciones sobre lo que se comprende acerca de una emoción, las cuales se pueden desglosar en las siguientes:

- a. Flujo de energía: entendiéndose emoción como una fuente energética que da vida al cuerpo que la sostiene. Esto radica en la importancia de la percepción de una emoción: cuando el sujeto siente que algo se apodera de él, que algo le está haciendo cambiar su actuar y su mirada de la realidad, es porque está siendo afectado por la energía de una emoción. Así también radica en el fin pragmático de la emoción, el cual es dar la energía suficiente para que el

sujeto actúe acorde a la situación que está viviendo, y que desencadenó aquella emoción.

b. Encarnada: De mano con lo anterior, la emoción llega al cuerpo y, según sea su intensidad, lo arremete, dando salida a las acciones externas observables a simple vista según sea la emoción. Por ejemplo, al aparecer la ira, la respiración se apresura, se frunce el ceño y se eleva la temperatura de quién la vivencia. Esto será de vital importancia en el proceso de conciencia emocional, el cual se basa en estar atento a las emociones desde sus mensajes encarnados en el cuerpo, y el cual se verá más adelante.

c. De carácter relacional: Implica que una emoción solo se presenta al estar en un evento social, que relaciona a otro. Si se está solo no aparecerá emoción; podría aparecer un sentimiento (el cual es una emoción proveniente de un recuerdo), pero nunca una emoción.

d. Que contiene información: Como lo decía Lowen (2011) en la cita al principio de este punto, la emoción es como un tablero de advertencia que indica que hay algo en donde poner atención.

2.2.1.1 Tipos de emociones

Si bien existen diversos indicadores por los que se puede distinguir tipos de emociones, en primera instancia, el grupo de investigación consideró primordial distinguirlas según su nivel de complejidad, así, las emociones pueden clasificarse en primarias y secundarias:

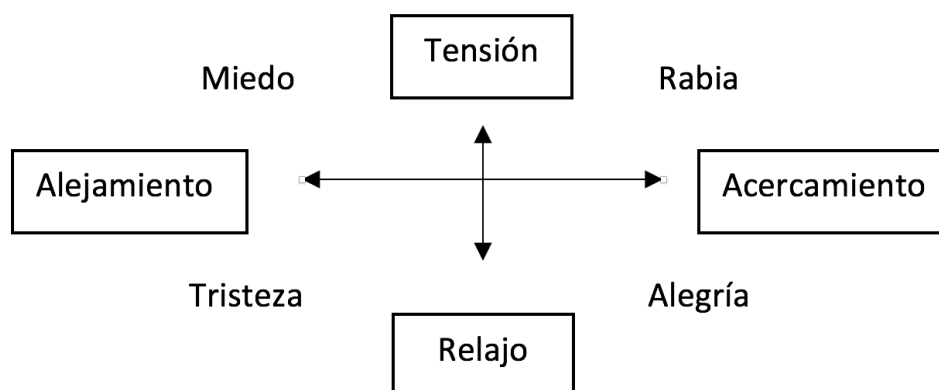
a. Emociones primarias: son universales y fáciles de reconocer por cualquier individuo, independiente de su cultura. Si bien hay autores que incluyen dentro de éstas emociones como la culpa, el amor o la vergüenza, Casassus (2015) anuncia "En general, hay acuerdo en considerar como emociones

básicas o primarias a la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría". Esta selección es debida a que estas cuatro emociones están presentes en la cultura universal, se vivencian desde los pocos meses de haber nacido y no requieren de un desarrollo mental avanzado o la necesidad de una concepción del yo para poder vivenciarlas.

- b. Emociones secundarias: son emociones que derivan de las primarias, en consecuencia, de su necesidad de cierto nivel de desarrollo mental, así como la necesidad de una autoconcepción de sí mismo para ser evocadas. Un ejemplo sería el de la envidia, ya que esta requiere un grado de reconocimiento personal frente al otro. Esta clasificación de emoción también considera a las emociones primarias con en sus distintos niveles de intensidad, así en el caso de la tristeza, por ejemplo, aparecen el pesar, la melancolía, el desánimo, el descontento, etc.

Otra forma de distinguir emociones es según su tendencia hacia el acercamiento o al alejamiento, y su tendencia a la tensión o relajación. Así, según sus posibles configuraciones es capaz de detectarse las cuatro emociones básicas. Así, por ejemplo, si el sujeto experimenta una necesidad de acercamiento con respecto al otro, más una sensación de tensión, es probable que esté vivenciando la emoción de rabia. Esto será explicado en el siguiente esquema:

Esquema N° 2: Base de las emociones.



Por otra parte, es necesario además hacer la distinción entre emoción y sentimiento. La diferencia radica en que este último es sostenido por la mente, por los recuerdos e ideas, y no por los efectos inmediatos de la situación emocional en sí. Luego de haber experimentado un hecho en particular, el sujeto puede quedar con ideas mentales sobre su vivencia, las cuales pueden mantener o generar nuevas emociones transcurrido el hecho emocional. Así, este estado de emoción mantenida por el recuerdo es lo que se conoce como un sentimiento. Un caso bastante común sobre un sentimiento puede ser la depresión, la cual nace desde una situación particular de tristeza, cuyo sentir se extiende debido al recuerdo de aquella situación, impidiendo al sujeto salir de esta.

2.2.1.2 Ser racional y ser emocional

Es un concepto desarrollado por Juan Casassus en su libro "La educación del ser emocional" acerca de dos identidades legítimas a cualquier individuo, y que en conjunto configuran su conducta. Es importante destacar que dichos seres nunca actúan en forma pura, ya que siempre estarán influenciándose mutuamente. Sin embargo, para fines explicativos se separará cada ser en sus fundamentos ímpolutos e individuales.

Con respecto al ser racional, es una parte de nuestra identidad, la cual se caracteriza por ser fría, calculadora y objetiva. "El ser racional en estado "puro" se presenta como un ser preocupado de sí mismo y con tendencias narcisistas" (Casassus, 2015), así corresponde a una parte de nuestra personalidad que vela por beneficio propio y nos mantiene a la defensiva de los perjuicios existentes. De esta manera, si bien el ser racional es auto-referido, también actúa en relación con lo exterior, siempre en la búsqueda de obtener el mayor beneficio de su entorno al menor costo (fenómeno conocido como la ley del costo/beneficio). En este sentido, el ser racional es coherente, entendiendo que actúa con lógica, calculando siempre sus decisiones, habitando el pensamiento, analizando, traduciendo todo a conceptos, mapas mentales, ideas, etc.

Por otra parte, el ser emocional está enfocado en el otro. Su actuar no se fundamenta en el cálculo costo/beneficio, sino en la relación misma con su contexto, en posibilidad de expresión. A diferencia del ser racional, el ser emocional es subjetivo, llegando en ocasiones a ser impredecible e incluso incoherente, de manera de que puede actuar bajo dos emociones opuestas, si es que éstas son sentidas así por el otro. Por ejemplo, el ser emocional puede sentir amor con respecto a un sujeto, pero a la vez sentir una gran irritación, comprometiendo así, una actuar irracional en relación a este. No obstante, el ser emocional si tiene una lógica en su actuar, en el sentido de que en este velará por el logro de la expresión emocional. Gran importancia de este ser radica en su capacidad de escucha y comprensión tanto interna como externa, siendo así un aliado poderoso en los procesos de conciencia y empatía.

2.2.1.3 Conciencia emocional

Corresponde a un estado en el que el sujeto es capaz de darse cuenta de su mundo emocional. Estar consciente significa estar atento. El que sea un estado

revela que uno puede decidir cuándo éste inicia, del mismo modo que puede ser abandonado si se es deseado. Este estado tiene distintos niveles, cada uno más complejo que el anterior, en el sentido del detalle de información que es percibida, en la cantidad y calidad de conocimiento recibido. En este sentido, sería correcto afirmar la existencia de distintos niveles de conciencia. Así, la toma de conciencia se acompleja aún más cuando uno no solo adquiere conocimiento de la experiencia, sino que, además, es consciente de este conocimiento, siendo consciente de la toma de conciencia.

Todo conocimiento adquirido tras la toma de conciencia proviene de la experiencia. Dicho de otro modo, uno solo puede estar consciente en el presente, dándose cuenta de lo que ocurre en el instante vivido, estando en lo corporal, en la emoción. Tal cuestión, usualmente, resulta ser de suma complejidad para quién decide emprender rumbo hacia la conciencia emocional, ya que puede confundir analizar los sentimientos resultantes posterior a una situación, en vez de estar atento a aquellas emociones que surgieron estando *en* la situación.

La conciencia emocional corresponde al centro de enfoque de la educación emocional, ya que solo con esta herramienta el individuo es capaz de adentrarse en su propio mundo emocional e iniciar un proceso de transformación en su carácter. Es un abandono de los estereotipos y anhelos formados en el subconsciente tras el pasar por el mundo y sus complejidades. Dichas cuestiones tienden a alejarnos de nuestra esencia, siendo finalmente trabas hacia una expresión auténtica. Es un proceso de volver a la esencia más pura del ser, a reencontrarse con uno mismo. Requiere de un trabajo activo del sujeto, ya que este es profesor y alumno a la vez, siendo él el único capaz de educarse con respecto a su propio mundo emocional, solo él puede saber y entender que es lo que hay dentro de sí mismo.

Pero la conciencia no solo es conocimiento. Dicho proceso requiere el actuar de acuerdo a la verdad de su ser interno. Requiere de acción. Esto solo se logrará si el sujeto es capaz de atender y comprender a su ser interno, a aquello que se

manifiesta mediante las emociones. Una vez obtenida esta información podrá saber qué es lo que necesita e idear un plan para desenvolverse de forma auténtica. Una conducta ética llevará paz al individuo, actuando según la moral de sus valores y la satisfacción de sus necesidades.

2.2.2 Competencias emocionales

Las competencias emocionales son un concepto que surge de forma autónoma a partir de 1997 en los escritos Carolyn Saarni, surgimiento reconocido por otros pioneros en el ámbito de la investigación en emoción como Mayer y Salovey (Fragoso-Luzuriaga 2015). Dicho concepto es síntesis de otros dos conceptos: emoción, el cual ya fue tratado, y el de competencia.

El término competencia adquiere diferentes acepciones dependiendo el foco sobre el cual se yergue su significación. Enfocado en los resultados, puede ser definido como "la capacidad demostrada de que se sabe realizar una tarea específica." (Poole, Millicent 1988, mientras que si el foco esta puesto en el sujeto y sus atributos tienen cabida definiciones tales como: "Una cualidad de una persona o como un estado de ser" (Short, Edmond C. 1985). En general, las competencias son entendidas y usadas en el bagaje común como un concepto que agrupa conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes. Refiere al respecto, Bisquerra, R. (2010, pág. 143):

"Concebimos competencia como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia".

A partir de esta fusión de conceptos surgen varios modelos de competencias emocionales. A continuación, se presentarán aquellos de Daniel Goleman, Rafael Bisquerra y Juan Cassasus, cuya síntesis conforma el currículo para el taller musical destinado a desarrollar competencias emocionales o variable independiente de la investigación.

2.2.2.1 Competencias emocionales según D. Goleman

En su texto "La práctica de la inteligencia emocional" (1998), Daniel Goleman aplica los principios derivados de la inteligencia emocional en el ámbito del desempeño laboral. Según él en la excelencia influyen: a. los aspectos de la inteligencia en el sentido tradicional b. la experiencia c. la competencia emocional.

La competencia emocional se divide en dos grandes factores con dimensiones propias cada uno; la competencia personal y la social. Si bien la elaboración de dichas competencias responde a un modelo laboral, al ser las empresas parte interesada en como la competencia emocional influye sobre la productividad, la gran mayoría de ellas pueden explorarse en ámbitos fuera de lo profesional, independiente de la edad. La elaboración responde así a una demanda del medio. Observa Bisquerra, R. (2010, pág. 153):

"Las consecuencias de las competencias emocionales en el mundo laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Este es probablemente uno de los contextos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés, debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema puedan aportar a las organizaciones empresariales".

A continuación, se presentan dichas competencias:

a. Competencia personal

Aquellas competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Se divide en tres dimensiones: conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación.

- I. Conciencia de uno mismo: referido como el reconocimiento de los estados internos y recursos personales. La intuición también entra en este ámbito.
 - 1) Conciencia emocional: percepción de las emociones propias y su modo de expresión, comprensión del vínculo entre los pensamientos, emociones y acciones propias. Conocimiento básico de los valores personales y habilidad para utilizar este conocimiento en la toma de decisiones.
 - 2) Valoración adecuada de uno mismo: conocimiento de los recursos personales, de las fortalezas y debilidades propias. Disposición por tanto a aprender de la experiencia y a la formación (desarrollo) continua.
 - 3) Confianza en sí mismo: autoestima natural a partir del reconocimiento claro de las propias capacidades, de la certeza de valores personales. En lo laboral, disposición a emprender.
- II. Autorregulación: aquellas habilidades y conocimientos relativos al dominio de estados, impulsos y recursos internos.
 - 1) Autocontrol: ausencia de explosiones emocionales y manejo de

impulso y emociones conflictivas. Equilibrio en momentos críticos o de alta tensión.

2) Confiabilidad: actuar de forma ética, honrada y sincera. Capacidad de admitir los propios errores e incapacidad para hacer ojos ciegos a actitudes o acciones poco éticas.

3) Integridad: principalmente responsabilidad y compromiso.

4) Adaptabilidad: ductilidad frente al cambio y nuevos retos. Responder rápidamente a nuevos estímulos.

5) Innovación: apertura a nuevas y distintas ideas, perspectivas, enfoques.

III. Motivación: mencionada como aquellas tendencias emocionales que facilitan el logro de los objetivos.

1) Motivación de logro: tendencia a cumplir determinados criterios de excelencia en el quehacer.

2) Compromiso: capacidad de reconocer los objetivos de una persona o grupo de personas e implicarse en ellos.

3) Iniciativa: disposición a aprovechar oportunidades y perseguir objetivos más allá de lo esperado.

4) Optimismo: persistencia en la persecución de objetivos pese a dificultades fruto de operar más por la expectativa del éxito que la del fracaso.

b. Competencia social: referido al reconocimiento de los estados ajenos y la forma en que nos relacionamos con los demás.

I. Empatía: conciencia de las emociones y necesidades ajenas.

1) Comprensión de los demás: comprensión de las posturas ajenas, sensibilidad a los estados emocionales y necesidades del otro. Escucha atenta del otro.

2) Orientación hacia el servicio: tendencia al servicio, a la satisfacción de las necesidades ajenas a partir del reconocimiento de estas. Entrega de ayuda desinteresada.

3) Desarrollo de los demás: fomentar el desarrollo en los demás, el crecimiento de sus habilidades.

4) Aprovechamiento de la diversidad: respeto y apertura hacia las diferencias étnicas, socioeconómicas, ideológicas, etc.

5) Conciencia política: reconocimiento de las relaciones jerárquicas y de poder.

II. Habilidades sociales: aptitud de inducir respuestas deseables en otras personas.

1) Influencia: habilidad de persuasión, de captación de atención y para obtener consenso y apoyo.

2) Comunicación: competencia para entregar y recibir información en un intercambio comunicacional. Búsqueda de la comprensión mutua y la apertura.

- 3) Resolución de conflictos: tacto para manejar situaciones de conflicto, tendencia a la resolución y consenso. Alentar la resolución diplomática de los problemas entre pares.
- 4) Liderazgo: capacidad de articular y estimular la consecución grupal de objetivos compartidos.
- 5) Catalización del cambio: identificación de la necesidad de cambio y promoción de este.
- 6) Establecer vínculos: fomentar relaciones instrumentales con los demás. Establecer relaciones de intercambio mutuamente provechosas.
- 7) Colaboración y cooperación: capacidad de la persecución de objetivos y metas comunes y compartidas. Promocionar ambientes de colaboración y amistad.
- 8) Habilidades de equipo: capacidad de despertar el compromiso en un grupo, elevar los ánimos y el espíritu, de consolidar la identidad grupal.

2.2.2.2 Competencias emocionales según R. Bisquerra

Rafael Bisquerra y su equipo presentan un modelo que divide las competencias emocionales en cinco grandes ámbitos y estos a su vez en cierto número de dimensiones. A diferencia del enfoque hacia lo laboral, el de Bisquerra, R. (2010, pág. 146) está dirigido a la educación:

"Y las competencias emocionales consideramos que son un concepto educativo. Basta observar el movimiento internacional, en todos los niveles educativos, a favor de pasar de un sistema educativo basado en la adquisición de conocimientos a otro basado en la adquisición de competencias, para comprender como las competencias son un tema de interés prioritario en educación".

Dichos ámbitos y dimensiones son:

a. Conciencia emocional: la habilidad de tomar conciencia de las emociones y sentimientos propios y ajenos, así como del clima emocional de determinado contexto. La especifica como una competencia (o grupo de competencias) base para avanzar hacia otras competencias.

i. Toma de conciencia de las propias emociones: percibir e identificar las emociones propias. así como el reconocer la incapacidad de tomar conciencia de las emociones debido a dinámicas inconscientes u otros motivos.

ii. Dar nombre a las emociones: la aptitud de usar un vocabulario emocional eficaz.

iii. Comprensión de las emociones de los demás: En paralelo al primero, la destreza de percibir las emociones y sentimientos de los demás. También incluye el relacionarse empáticamente con sus experiencias emocionales.

iv. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: concientizar las relaciones existentes entre determinados pensamientos y emociones, como incide el uno en el otro.

b. Regulación emocional: un grupo de habilidades relacionadas con el

buen manejo de las emociones. De suma importancia para este grupo es la toma de conciencia entre emoción, cognición y comportamiento. Se divide en las siguientes micro competencias:

- i. Expresión emocional apropiada: el expresar adecuadamente las emociones. Requiere la comprensión de que el estado interno no necesita concordar con la expresión de este, así como del impacto que la expresión emocional propia pueda generar en los demás.
 - ii. Regulación de emociones y sentimientos: aptitudes tales como la regulación propiamente dicha, abandono de la impulsividad de expresión, tolerancia a la frustración y el diferir recompensas inmediatas en pos de otras de orden superior a largo plazo.
 - iii. Habilidades de afrontamiento: poseer las herramientas de autorregulación necesarias para enfrentar situaciones de estrés, reto o conflicto. Poder gestionar duración e intensidad de los estados emocionales.
 - iv. Competencia para autogenerar emociones positivas: autogestión del bienestar propio. Capacidad para auto producirse emociones positivas de forma consciente y voluntaria.
- c. Autonomía emocional: aquí entra una serie de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Incluye:
- i. Autoestima: relacionarse en forma positiva con la imagen propia. Experimentar satisfacción de sí.
 - ii. Automotivación: poder generarse motivación hacia objetivos voluntarios o impuestas. Se menciona como una habilidad esencial para dotar de sentido a la vida.

- iii. Autoeficacia emocional: auto percibirse como una persona eficaz en las relaciones consigo mismo y los demás. Reconocimiento de las propias competencias emocionales.
 - iv. Responsabilidad: aceptar y reconocer la responsabilidad de los propios actos y decisiones. Asumir éticamente la libertad de acción.
 - v. Actitud positiva: Capacidad de decantar por una actitud optimista, positiva hacia la vida, pese a dificultades o contratiempos. Manifestar amabilidad y respeto hacia las demás personas.
 - vi. Análisis crítico de normas sociales: aptitud para relacionarse de forma activa, consciente y crítica con los mensajes sociales, culturales y aquellos pertenecientes a los medios de masa.
 - vii. Resiliencia: Enfrentarse emocionalmente con éxito a las condiciones adversas
- d. Competencia social: serie de micro competencias que avalan buenas relaciones con las otras personas.
- i. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, dominar la cortesía en el trato y las declaraciones fundamentales básicas (peticiones, disculpas, agradecimientos).
 - ii. Respeto por los demás: apertura, respeto y aceptación hacia las diferencias entre si y otra persona o grupo de personas.
 - iii. Practicar la comunicación receptiva: la habilidad de, en un intercambio comunicativo, prestar atención tanto a lo verbal como lo no verbal.

iv. Practicar la comunicación expresiva: poder iniciar y mantener intercambios donde se expresen verbal o no verbalmente las propias emociones con claridad.

v. Compartir emociones: conciencia de la reciprocidad y simetría de la relación, de la sinceridad expresiva. Capacidad para sumirse conjuntamente en una misma emoción o clima emocional.

vi. comportamiento pro social y cooperación: capacidad de actuar sin haber sido solicitado en pos del bien de otras personas.

vii. Asertividad: mantener agresividad y pasividad en armonía; capacidad para defenderse y expresarse al tiempo que se respeta la expresión de los demás. Poder hacer frente a la presión social.

viii. Prevención y solución de conflictos: habilidad para identificar, anticipar y afrontar desavenencias sociales. Postura positiva y constructiva, capacidad de negociación y mediación.

ix. Capacidad para gestionar habilidades emocionales: poder direccionar el clima emocional en situaciones sociales.

e. Competencias para la vida y el bienestar: aquellas competencias que nos llevan a adoptar comportamientos que permiten afrontar los desafíos cotidianos y generar bienestar. Se divide en:

i. Fijar objetivos adaptativos: generar objetivos realistas y alcanzables, tanto a corto como largo plazo.

ii. Toma de decisiones: Desarrollar estrategias de toma de decisiones en

diversos ámbitos.

iii. Buscar ayuda y recursos: saber identificar la necesidad de apoyo y acceder a él.

iv. Ciudadanía activa, participativa, responsable y activa: reconocer derechos y deberes. Sentimiento de pertenencia, solidaridad y compromiso en lo cívico.

v. Bienestar emocional: gozar conscientemente del bienestar personal y poder irradiarlo a los demás. Adoptar comportamientos favorables al bienestar.

vi. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida (actividades)

2.2.2.3 Competencias emocionales según J. Casassus

En su libro “La educación del ser emocional”, Juan Casassus propone siete diferentes competencias emocionales, las cuales están ordenadas a modo de privilegiar un principio aquellas competencias que trabajan con el conocimiento de uno mismo (competencias intrapersonales), para llegar a las competencias finales que refieren a la capacidad de comprender y empatizar con el otro (competencias interpersonales). Ellas son las siguientes:

a. La capacidad de estar abierto al mundo emocional

Es la capacidad básica de dar importancia a las emociones y estar dispuesto a explorarlas en uno mismo, siendo sensible al mundo emocional. Refiérase también a la valoración del bienestar tanto interno como externo a nuestra persona. En otros, refiere a la capacidad de aceptar las emociones ajenas como distintas de las nuestras, compartirlas, y el abrirse a dar y recibir afecto.

b. La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones

Corresponde a la destreza de estar atento a que nos ocurre en el presente. Como fue mencionado con anterioridad, las emociones son energía encarnada, por lo cual el darnos cuenta se refiere a sentir lo que ocurre en el cuerpo, ver cómo éste reacciona durante la emoción, percibir qué zona del cuerpo se contrae o relaja en el acto. Más allá de nuestros sentidos, estar atento también apunta a observar los pensamientos que aparecen en la situación donde surge la emoción, distinguir los juicios que nublan la realidad de lo que en verdad ocurre alrededor.

Por último, teniendo en cuenta las percepciones ocurridas en la situación, esta competencia refiere a la capacidad de ordenarlas y asociarlas a una emoción. Por ejemplo, el educando podría asociar un cosquilleo en el estómago más una aceleración en los pulsos del corazón a la emoción de alegría.

c. La capacidad de pensar y decidir rumbos de acción

Bajo la premisa de que las emociones contribuyen al pensamiento lógico, esta competencia apunta a la destreza de ligar la emoción al pensamiento racional. Una vez que el sujeto es capaz de identificar la emoción que está sintiendo, puede preguntarse qué opina al respecto de lo que siente por sobre la situación que está vivenciando, permitiéndole así, preguntarse si está de acuerdo o no con sus acciones, por consiguiente, tomar o no nuevos rumbos de acción. Atender a la información aportada por sus emociones revelará la relación interna que mantiene el sujeto con su realidad externa, favoreciéndole así, el poder adquirir un plan de desenvolvimiento auténtico en la realidad presente. Casassus (2015) afirma: “unir nuestras competencias emocionales a nuestras competencias de pensamiento aumenta nuestra capacidad de ver, razonar lógicamente, de emitir juicios, de generar acciones”.

d. La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas al mundo racional

Hace referencia a la capacidad de identificar y analizar todos los pensamientos, imágenes, recuerdos, sentimientos (propios de la mente), reprimidos o no, que actúan en nuestro presente, alterando la forma en la que vemos el mundo dentro del flujo de una emoción. Dicho de otro modo, es escuchar qué nos está diciendo la emoción. Parte de ella es también la habilidad de relacionar circunstancias específicas y las emociones que estas evocan, así como comprender la relación personal con la historicidad de ciertas emociones y su implicancia en el desenvolvimiento de éstas en el presente. Identificar estos factores permitirá al sujeto comprender su realidad tanto interna como externa para prevenir y/o aprovechar las situaciones emocionales interferentes en esta.

e. La capacidad de regulación emocional

Refiere a la capacidad de “objetivar” la emoción, con el fin de depurarla de mensajes erróneos producidos por la mente. Es un proceso de conciencia, en donde objetivar la emoción significa mirarla como algo ajeno y para ver como ésta interactúa en nosotros. Es un proceso de desligamiento de los estados reactivos que convergen de la aparición de una emoción. El simple hecho de mirar la emoción como algo externo, permite des identificarnos con esta y mantener la cordura, sin que esto reprima, o bien, disminuya su potencial energético. Así el sujeto entrará en un estado de neutralidad en donde la emoción cumple un rol de guía ante la realidad, con un mensaje importante que entregar respecto a ésta.

f. La capacidad de modulación y expresión emocional

Es la capacidad de expresar la emoción. El sujeto emocionalmente maduro será capaz de aceptar la emoción que le ocurre, acogerla, depurarla de mensajes

erróneos, y expresarse libremente con su entorno. Es buscar el equilibrio entre el reprimir de la emoción con su liberación reactiva descontrolada. Apunta hacia la búsqueda de una base de auto confianza sobre quién uno es, habiéndose liberado de patrones externos a su personalidad, entendiéndose así, como un ser auténtico, capaz de emocionar confiadamente y desenvolverse con seguridad y libertad en la realidad.

g. La capacidad de acoger, contener y sostener al otro

Esta competencia tiene que ver con una competencia interpersonal, o sea, la capacidad de trabajar el mundo emocional con otros. Refiere a la capacidad de abandonar el estado emocional propio para encarnarse en la emoción del otro, así escuchar y comprenderlo a fin de ayudar en la búsqueda de la necesidad original que evoca la emoción presente. Es una competencia fundada en la compasión por el prójimo, con una recompensa proveniente de “la felicidad que uno puede sentir que uno puede ayudar a otra persona a aliviarse” (Casassus, 2015). Cabe recalcar que, para el logro de esta competencia, el sujeto deberá ser capaz de dominar las otras seis competencias, a modo de estar preparado para desentenderse de su propio estado emocional para acoger el de quien escucha.

2.2.2.4 Síntesis de los modelos de competencias emocionales

A continuación, se presenta una tabla en la que se resumen los contenidos anteriormente tratados respecto a los tres modelos de competencias emocionales. Aquí se muestran las competencias y microcompetencias clasificadas en color según el ámbito al cual apuntan.

Tabla Nº 1: modelos de competencias emocionales

		Goleman		Bisquerra	Casassus	
Competencias personal	Conciencia de uno mismo	Conciencia emocional	Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	La capacidad de estar abierto al mundo emocional	
		Valoración adecuada de uno mismo		Dar nombre a las emociones	La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones	
		Confianza en sí mismo		Comprensión de las emociones de los demás	La capacidad de pensar y decidir rumbos de acción	
	Autorregulación	Autocontrol		tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas al mundo racional	
		Confiabilidad		Regulación emocional	Expresión emocional apropiada	La capacidad de regulación emocional
		Integridad			Regulación de emociones y sentimientos	La capacidad de modulación y expresión emocional
		Adaptabilidad			Habilidades de afrontamiento	La capacidad de acoger, contener y sostener al otro
		Innovación			Competencia para autogenerar emociones positivas	
	Motivación	Motivación de logro		Autonomía	Autoestima	
		Compromiso			Automotivación	
		Iniciativa			Autoeficacia emocional	

		Optimismo		Responsabilidad	
Competencias sociales	Empatía	Comprensión de los demás		Actitud positiva	
		Orientación hacia el servicio		Análisis crítico de normas sociales	
		Desarrollo de los demás		Resiliencia	
		Aprovechamiento de la diversidad		Dominar las habilidades sociales básicas	
		Conciencia política		Respeto por los demás	
	Habilidades sociales	Influencia		Practicar la comunicación receptiva	
		Comunicación		Practicar la comunicación expresiva	
		Resolución de conflictos		Compartir emociones	
		Liderazgo		Comportamiento pro social y cooperación	
		Catalización del cambio		Asertividad	
		Establecer vínculos		Prevención y solución de conflictos	
		Colaboración y cooperación		Capacidad para gestionar habilidades emocionales	
		Habilidades de equipo		Fijar objetivos adaptativos	
			Competencias social		
		Competencias para la vida y el bienestar			
		Toma de decisiones			
		Buscar ayuda y recursos			
		Ciudadanía activa, participativa, responsable y activa			
		Bienestar emocional			
		Fluir			

La coloración de las casillas indica la correspondencia entre las competencias emocionales que enmarcan en un mismo y distintos autores dada su naturaleza fundamental.

A nivel de modelo, solo Goleman explicita la división entre competencias intrapersonales y competencias interpersonales; Bisquerra presenta un modelo de cinco grandes dimensiones donde cuatro corresponden a competencias intrapersonales (Conciencia emocional, habilidades para el bienestar, regulación emocional y autonomía emocional) y una a competencias interpersonales (competencia social), si bien las anteriores dimensiones incluyen algunas microcompetencias que cabrían en las interpersonales. Casassus por su parte, construye un modelo de siete grandes dimensiones donde las primeras seis corresponden a competencias intrapersonales (apertura, ponderar, sintonizar con lo racional, comprender las informaciones de lo emocional, regular y modular) y la última a competencias interpersonales (acoger, empatía).

El indicador que los tres toman a partir de la competencia interpersonal es la empatía o escucha receptiva a la cual Casassus agrega la contención y acogida del otro. Bisquerra y Goleman incluyen otros indicadores o microcompetencias tales como la resolución de conflictos (mediación) y la cooperación, es decir competencias interpersonales enfocadas en la acción, en actuar conjuntamente o generar respuestas emocionales en los pares.

Hay dimensiones de Casassus que Bisquerra toma como microcompetencias: nombrar las emociones e integrar emoción y razón (que Bisquerra incluye en conciencia emocional), expresión emocional (que incluye en regulación emocional).

Una microcompetencia que Bisquerra deriva de competencias para el bienestar es la toma de decisiones. Casassus trata esto como un aspecto de sintonizar con lo racional.

Tanto Goleman como Bisquerra toman como microcompetencia la autoconfianza y automotivación, así como otras competencias autocentradas relacionadas con la generación de estados positivos.

Existen competencias que, si bien tienen un nombre muy parecido, los autores las abordan desde distintos ángulos, por ejemplo “La capacidad de regulación emocional” de Casassus hace referencia a un ámbito personal, en cambio Goleman en “Autoregulación” incluye conceptos como “confiabilidad” o “adaptabilidad” que incluyen un contexto social al individuo.

Mientras Casassus ordena sus competencias desde un modelo secuencial, Goleman y Bisquerra no proponen un modelo de desarrollo: no plantean como necesario el haber integrado una para incorporar otra.

A partir del análisis efectuado se utilizará la siguiente síntesis de los modelos para ser trabajada en los talleres de la investigación:

1. Conciencia emocional

Conciencia y comprensión de las propias emociones, sensaciones corporales y apertura al mundo emocional. Ponderar y nombrar las emociones.

2. Auto-regulación emocional

Capacidad de regular la emoción, su intensidad y depurarla de pensamientos previo a darle salida

3. Expresión emocional

Dar salida a las propias emociones de forma equilibrada, sin inhibiciones, e sintonía con la información que ellas transmiten.

4. Empatía

Practicar la escucha receptiva y consiente del otro, comprendiéndola como un fin en sí mismo.

5. Habilidades sociales

Competencias emocionales dirigidas al comportamiento social y experimentadas en la acción conjunta a los pares.

2.3 Educación musical

En el siguiente punto se hará un análisis sobre la educación musical básica formal en Chile, desde sus fundamentos y adecuaciones pedagógicas en las Bases curriculares, las cuales serán descritas y analizadas a continuación:

2.3.1 Bases curriculares para la asignatura de Música

Las bases curriculares corresponden a un documento que estipula la base de saberes, habilidades y actitudes del sistema educacional chileno, el cual es usado para preparar la enseñanza en todas las asignaturas de educación básica en instituciones educativas de Chile a partir del año 2012, siendo de uso obligatorio para el aseguramiento de una educación educativa en dichas instituciones, sin importar su dependencia ni sector geográfico correspondiente. En base a lo estipulado por la ley, *“Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), el documento principal del currículum nacional” (Mineduc, 2012)*, en respuesta a una mejora educativa del antiguo sistema curricular, el cual se categorizaba según Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios.

Proponen así una resolución hacia los fines de la educación básica, la cual “se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual”. Según estas necesidades educativas, se establece un sistema de aprendizajes mínimos, el cual posee características de: entregar de forma clara y explícita las habilidades y actitudes correspondientes a las asignaturas postuladas, estar enfocado en el quehacer educativo, apuntar a la adquisición gradual de conocimientos por parte del estudiantado, y, por último, al ser solo un sistema básico de aprendizajes, asegurar la libertad de cátedra en los establecimientos educacionales del país, según sea el nivel de especificidad educacional que estos adopten en su enseñanza.

Dentro de las asignaturas en las cual se conforma el sistema de bases curriculares, se encuentra la de Música, la cual, a fines de esta investigación, será analizada brevemente en vía a los rumbos de estrategias pedagógicas musicales presentes en ella. Éstas se adoptarán a modo de ser una guía útil en la planificación de las actividades del taller a realizar.

Siguiendo el consenso de las bases curriculares como un genérico en educación que propone entregar conocimientos, habilidades y actitudes básicas a desarrollar en los estudiantes de enseñanza básica, las bases curriculares de la asignatura de música “enfatan elementos fundamentales que debiera tener una educación musical actual para este ciclo” (Mineduc, 2012). Entre los elementos pedagógicos que el Ministerio de Educación propone para caracterizar la enseñanza musical propuesta en las bases curriculares de la asignatura de Música, se encuentran los siguientes:

a. La clase de música busca su fundamento en lo musical, en lo sonoro. Toda actividad a desarrollar deberá ser en fin de la realización de lo anterior.

b. Buscar la expresión musical como un íntegro práctico de todas sus áreas del saber, tales como “el lenguaje musical, sus elementos (las cualidades del sonido, el silencio, la melodía, el ritmo, la textura, entre otros) y procedimientos como reiteraciones, contrastes, patrones, variaciones, con su propósito expresivo” (Mineduc, 2012).

c. Buscar un desarrollo artístico polímata en los estudiantes, integrando múltiples áreas de expresión artística a la labor musical en la sala de clases.

d. Potenciar la herencia de la tradición musical tanto en su forma escrita como hablada, así como su comprensión, valoración y goce.

e. Sugerir patrones de repertorio ad hoc a las necesidades de motivación, capacidades y desafíos presentes en los estudiantes de hoy.

f. Promover el aprendizaje activo, favoreciendo así, la práctica musical.

En las bases curriculares de la asignatura de música se proponen tres distintos ejes, los cuales pretenden ser directrices pedagógicas que abordan la totalidad del aprendizaje musical sugerido, empatizando así las distintas áreas del quehacer y saber de la educación musical básica en todos sus niveles. Dichos ejes son los siguientes:

i. Escuchar y apreciar

Por un lado, refiere a la capacidad de estar atento a los sentidos, de buscar la llegada a la música mediante la escucha activa. Luego así, el alumno será sensible a los efectos que la música produce en él, comprendiendo emociones, recuerdos o conexiones mentales desarrolladas mediante la escucha.

ii. Interpretar y crear

Aquí se propone potenciar el rol expresivo de la música. Se pretende desarrollar la habilidad de práctica instrumental y vocal, siendo así el instrumento musical y la voz el medio por el cual es capaz de expresarse y distinguir su singularidad frente al mundo. La creatividad es imperativa en este eje, permitiendo al alumno crear sus propias melodías, versiones de canciones, arreglos e inclusive nuevas formas de comunicación y lenguaje musical.

iii. Reflexionar y contextualizar

Corresponde a entrar en conciencia con los orígenes prácticos y culturales de la diversidad de expresiones musicales presentes en su entorno, así como una ampliación hacia nuevas fronteras de su conocimiento musical. Se fomenta al pensamiento crítico y al auto descubrimiento mediante la reflexión activa.

2.4 Música y emoción

En este punto se tratará la síntesis de música y emoción, explorando las relaciones existentes entre ambas desde el terreno de la filosofía, la investigación científica, encarnada por las neurociencias, y la doctrina práctica de la musicoterapia.

2.4.1 Desde la filosofía

En la antigüedad clásica convivieron múltiples visiones respecto a la música. Los pitagóricos le atribuían poderes mágico-religiosos, tal como la capacidad de curar enfermedades o el armonizar las facultades del hombre, mientras que otras tradiciones (ej. la homérica), desde un enfoque hedonista, destacaban sus facultades embriagadoras y su papel en las bacanales a partir de su capacidad de otorgar placer.

Especial importancia tiene la visión de Damón, recogida posteriormente de forma parcial por Platón y Aristóteles, quien estableció un vínculo entre la música y la ética a partir de su capacidad de estimular los afectos de los hombres; tanto el alma como la música son armonía, por lo que ésta última tiene el poder de operar sobre la primera, pudiendo conducirla tanto a la virtud (lo que le da valor educativo y civilizador) como a las más indeseables bajezas (en pos de lo que se condena cierta música e instrumentos, baste para ello observar cómo se condena la figura del músico en La República). Hay que destacar, además, como en esta época (alrededor del s.V a.C.) se asociaba cada modo musical con un respectivo *ethoi*, es decir, caracteres o estados anímicos.

Si bien, hay que comprender las limitaciones del discurso, fruto principalmente de la creencia mágica-religiosa de estos autores, es fundamental sacar en claro la idea de la música al servicio de la educación, de la música como camino al desarrollo de virtudes por medio del estímulo de los afectos. Tal fin es el que convoca la investigación.

Durante la época medieval, los primeros padres de la Iglesia y otros autores asociados a ella, supieron tomar conciencia de la música como fuente de placer, asociándola rápidamente a los escritos como medio para expandir la Palabra entre la gente y facilitar su memorización entre los iletrados, a la vez que se condenó su práctica secular, donde siempre aparecía de la mano junto a impúdicas danzas, gorjeos lascivos de mujeres y alcohol. Tomando una cita del Concilio de Tours (813) realizada por Fubini (2005):

"Todo cuanto ejerza seducción sobre los oídos y los ojos, y pueda corromper el vigor del espíritu, debe ser puesto a distancia por los sacerdotes de Dios; por regla general, mimando el oído y el ojo, todos los vicios penetran en el alma".

De lo que se desprende, obviando su carácter moralista, que se reconoce el

poder de la música de despertar las pasiones en los hombres, que no sería sino el poder de suscitar emociones de alegría y júbilo. Discusiones posteriores habrán de girar en torno a la sumisión de la música en su papel de vehículo del mensaje sacro en oposición a la música como fin en sí mismo, arte autosuficiente, condición que habría de adquirir con el advenimiento del Renacimiento.

En el Renacimiento, con la llegada de la modernidad, se baja al fin una especulación metafísica al terreno de lo tangible y experienciable, siendo los escritos principalmente de un talante naturalista (renacimiento Aristotélico) y un racionalismo asentado en él. A partir de ello, comienza la preocupación por el carácter sensual de la música (el estímulo sobre los sentidos) y aparece, hacia la transición al Barroco, la Teoría de los afectos, es decir la relación del llamado lenguaje de los sentimientos y el de la música. Fubini, E. (2005, pág. 155) ejemplifica tal panorama con el siguiente pasaje:

"En los planos filosófico y estético, la batalla de Galilei y de la Camerata Bardi se dirige contra el hedonismo: se halla a favor de una música que no sea solo placer sensitivo, sino, primordialmente, expresión e imitación de los afectos (...)".

Esta idea de una correspondencia entre ambos lenguajes o del lenguaje musical como una codificación del de los afectos, habrá de influir intensamente los períodos venideros.

Quizás quien más vehementemente se haya expresado en torno a la música sea Arthur Schopenhauer. Schopenhauer pone a la música, dentro de su sistema filosófico, en el puesto más alto dentro de la jerarquía de las artes, esto ya que, a diferencia de las otras artes, que llama objetivaciones de la voluntad (representación de las ideas de ella), la música es expresión directa de la voluntad, es la cosa en sí, de manera que su efecto es más potente, directo y certero. Dice Schopenhauer, A. (1998, pág. 155), al compararla con las otras artes:

"Su efecto es semejante al de estas, pero más potente, más rápido, más necesario, más infalible. La relación de copia a modelo que ella tiene con el mundo ha de ser muy íntima, infinitamente exacta y muy precisa, pues es comprendida por cualquiera y denota cierta infalibilidad (...)"

Interesantemente, propone a la música como el lenguaje universal, mismo título que han recibido las emociones a partir de varios autores (Casassus 2015, Levi 2006). Schopenhauer, A. (1998, pág. 28) también otorga una explicación, referente al porqué del goce de la música, ligándola a las emociones:

"La música no expresa tal o cual placer determinado, tal o cual aflicción, dolor, esfuerzo, júbilo, alegría o tranquilidad de espíritu, sino el placer mismo, la aflicción, el dolor, el esfuerzo, el júbilo, la alegría, la tranquilidad de espíritu: esos sentimientos en abstracto, por decirlo así; nos da su esencia sin nada accesorio, sin sus motivos siquiera (...)"

De ello se desprende que la música permite experimentar toda emoción en general y ninguna en particular; puedo el escucha experimentar dolor que no es personal y por tanto no sufrirlo sino gozarlo; la música nos permite la catarsis, vivir la emoción más allá del dolor. Ello es particularmente relevante al ámbito de la educación emocional, puesto que la música se presenta como medio seguro para trabajar emociones otrora conflictivas.

2.4.2 Desde la neurociencia

La música se ha posicionado como elemento predilecto de los estudios en neurociencia, particularmente gracias a las herramientas de diagnóstico por imagen (scanner, resonancia magnética funcional, tomografía o ultrasonido) que permiten visualizar en tiempo real las áreas cerebrales implicadas en el procesamiento de la música. Jauset, J. (2011, pág. 67) señala:

“La Música es un elemento que estimula el diálogo entre los dos hemisferios ya que permite un equilibrio dinámico entre las capacidades de ambos. Es uno de los elementos con mayor capacidad para la integración neurofuncional y neuropsicológica”.

Tales avances han señalado a su vez una marcada correspondencia entre las áreas implicadas en el procesamiento musical y el procesamiento emocional. Corrobora así las palabras de Sena, K. (2016, pág. 141):

"En general, el procesamiento de la música activa las mismas estructuras subcorticales (tallo cerebral, amígdala, hipotálamo, hipocampo, ganglio basal) y áreas corticales (corteza orbito frontal, cíngulo anterior, dorso lateral, prefrontal medial) que el procesamiento de emociones”.

Otra similitud, más fácilmente observable, entre el procesamiento de ambas corresponde a como tanto los procesos musicales como los lingüísticos operan sobre la corteza motora. Esta tendencia al movimiento, se conecta a su vez con la emoción, la cual siempre predispone a cierta acción, al punto de que en inglés se ha vuelto de común uso referirse a ellas como *e-motion* para destacar este factor.

A partir de las investigaciones, además, se observan ratificadas muchas especulaciones efectuadas antaño por los filósofos, por ejemplo, en lo relativo a sus propiedades armonizadoras y curativas dicho por los pitagóricos. Gaynor, M. (2001, citado por Jauset, J. 2011, pág. 99) apunta:

“El sonido influye en el proceso de curación de diversas maneras: altera las funciones celulares mediante efectos energéticos; hace que los sistemas biológicos funcionen con más homeostasis; calma la mente y con ello el cuerpo y, tiene efectos emocionales que influyen en los neurotransmisores y los neuro péptidos, que a su vez ayudarían a regular el sistema inmunitario”.

La visión hedonista de la música, experimentada empíricamente por la humanidad, encuentra su razón de ser en el hecho de que la escucha de la música pone en funcionamiento sistemas de recompensa similares a los de la comida, las drogas o el sexo; todos ellos ponen en marcha el sistema dopaminérgico y aumentan el flujo sanguíneo cerebral.

La asociación entre afectos y modos musicales, música y *ethoi* que hiciera Damón; los modos, estructuras que ordenan grupos de sonidos hallarían su correspondencia afectiva según la liberación de neurotransmisores que estimulan: la música frías, música marcial, libera noradrenalina (agresividad), la música lírica, música ceremoniosa, serotonina (relajación), la música jónica, asociada a fiestas y danzas, dopamina y endorfinas (alegría) (Pino, 2011). También hallamos correspondencias según sea el tempo (tempo rápidos suscitarían alegría y más lentos tristeza) así como se comporte la armonía (las consonancias provocan sensaciones agradables y las disonancias sensaciones desagradables, tales como miedo o tensión). El poder del tempo es tal que llega a operar sobre el ritmo cardíaco y respiratorio (Buentello, Martínez & Vanegas, 2010).

Las afirmaciones hechas por Schopenhauer respecto a la eficacia e intensidad con que opera la música en el ser humano, por sobre otras artes, aparecen ratificadas por las palabras de Jauset, J. (2011, pág. 108) respecto a la neurociencia:

“De alguna manera, la música impacta directamente en el sistema límbico, sede de nuestras emociones, sin pasar por el filtro de nuestra parte más consciente, que está relacionada con el neocórtex”.

Esta forma de procesamiento probablemente origine su razón de ser en el hecho de que el oído es el primer órgano sensorial en desarrollarse y cuya función nunca cesa, ya sea dormidos o anestesiados, desde la etapa intrauterina. (Rodgers, 1993)

Por ello mismo, una vez salido del vientre, gran parte de la cualidad del vínculo que el niño establezca con su entorno estará determinada por los sonidos que conformen su nuevo ambiente, lo cual tiene un trasfondo sensorial-afectivo. Ilustrado por las siguientes palabras de Buentello, Martínez & Vanegas (2010, pág. 162):

"Los bebés perciben desde el nacimiento tono y ritmo de la voz materna, distinguen diferentes escalas y acordes, reaccionan mejor ante acordes consonantes, la mayor parte de los sonidos naturales y el lenguaje se componen de intervalos consonantes".

Por otra parte, el análisis de imágenes cerebrales en tiempo real ha otorgado resultados que permiten considerar a la música como un lenguaje. Storr, A. (1997, citado por Pino, M. 2011, pág. 47) afirma:

"El análisis lingüístico distingue entre las características prosódicas del habla y las sintácticas: el acento, el tono, el volumen, el énfasis y cualquier otro rasgo posee significado emocional por oposición a la estructura gramatical y al sentido literal. Existen numerosas similitudes entre la comunicación prosódica y la música. Los niños reaccionan ante el ritmo, el tono, la intensidad, y el timbre de la voz materna, elementos que forman parte de la música en su totalidad".

Steven Brown (2000) postula que tanto el lenguaje hablado como la música habrían de provenir de un precursor ancestral denominado *musilanguage*, sonido tanto con significado emotivo como semántico, que posteriormente habría de divergir respondiendo a las necesidades de especialización del procesamiento sonoro, culminando en los dos sistemas actuales. De hecho, los avances recientes en neuroimagen muestran que el área de Broca (la sección cerebral implicada en la producción del lenguaje) y su homólogo del hemisferio izquierdo, actúa tanto en el procesamiento de la sintaxis de la música como del lenguaje (Molnar-Szakacs &

Overy, 2006).

También es un hecho comprobado cómo la música facilita la memorización de aquellos mensajes que se le asocian, debido que aportan un factor emocional que otorga mayor significancia. También es capaz de intensificar el efecto emocional de otros medios, por ejemplo, la imagen, de lo cual el cine se ha servido profusamente. (Pino, 2011).

Finalmente, los aportes de la neurociencia avalan el uso de la música en el desarrollo de la empatía y otras habilidades sociales: tanto los procesos de escucha musical como otros sistemas y modos de comunicación involucran el sistema de neuronas espejo, las cuales actúan en el proceso de imitación, entendimiento de las intenciones ajenas, comprensión del otro y empatía (Molnar-Szakacs & Overy, 2006). Tal es su poder en ese aspecto, que se puede afirmar que la música potencia y promueve la formación de grupos y el sentido de pertenencia social (Pino, 2011). La acción de estas neuronas espejo explicarían a su vez la predisposición al baile y el tatarreo estimulado por la escucha de la música (Buentello, Martinez & Vanegas, 2010).

Concluyendo, el aporte de las neurociencias ha permitido ratificar varias de las especulaciones filosóficas anteriormente mencionadas; la música opera sobre el conjunto sicosomático del ser humano, distintos modos musicales apelan a diferentes emociones, la música es la más directa y potente de las artes en términos emocionales y en, términos de procesamiento, la música constituye un lenguaje.

2.4.3 Musicoterapia

La musicoterapia, según la Federación Mundial de Musicoterapia (1996), consiste en el uso de la música con fines terapéuticos sobre pacientes o grupo de pacientes que presenten determinados trastornos o disfunciones motoras, cognitivas o psicológicas, ya sea desarrollando potencialidades o restaurando funciones del

individuo, realizado por un profesional calificado. Por tanto, es una de las tantas disciplinas insertas en el concepto general de terapia, y por consiguiente efectuada con un objetivo y procedimiento definido, que se sirve de los varios efectos que la música opera sobre los seres humanos.

La musicoterapia fundamenta el uso de la música en base a tres puntos principales:

- Sus efectos afectan al ser humano de forma íntegra y holística, en todas sus dimensiones: física-corporal, cognitiva-mental, emocional y espiritual.
- Es muy flexible pues posee una gama amplia de estados de ánimo y emociones, pudiendo adaptarse a las necesidades de cada paciente.
- Es una potente herramienta comunicativa que facilita la exteriorización de emociones y la comunicación con otras personas, mejorando la socialización y la cohesión grupal de pertenencia a un grupo." (Jauset, 2011)

Tales puntos fueron comprendidos en su tiempo por los filósofos mencionados y posteriormente comprobados conjuntamente al avance de las ciencias, fundamentalmente en el campo de las neurociencias.

Respecto a la aplicación, tanto la definición de la Federación Mundial de Musicoterapia como la revisión de la literatura dan cuenta del vasto campo de acción que tiene la música. Jordi A. Jauset, en su texto "Música y neurociencia: la musicoterapia" (2011), enlista las siguientes áreas de aplicación:

- 1 Enfermedades neurológicas, mentales y cerebrovasculares
- 2 Trastornos de comunicación y autismo
- 3 Hiperactividad y problemas de aprendizaje
- 4 Estados depresivos y de ansiedad
- 5 Neanotología
- 6 Estrés y dolor

- 7 Influencia en el sistema inmunitario
- 8 Oncología
- 9 Problemas emocionales
- 10 Discapacidades motrices
- 11 Tanatología

Llegados a este punto, es importante señalar que, si bien existen definiciones como las de Vaillancourt (2009) que proponen el objetivo de la musicoterapia como mantener, restaurar o mejorar el bienestar del sujeto, el grueso de la bibliografía confiere a la musicoterapia un carácter reactivo (los documentos de la American Music Therapy Association son un buen ejemplo, centrados siempre en tratamientos para patologías mentales tales como esquizofrenia, autismo, trastornos post-traumáticos, drogodependencia, etc.). Es más, como señala Noelia Oneca Carreras en su investigación "Musicoterapia: fundamentos, aspectos prácticos y aplicación a niños hospitalizados" (2015), el trabajo del musicoterapeuta con los niños encuentra su ámbito de actuación más frecuente en niños con necesidades educativas especiales (déficit visual, déficit auditivo, discapacidad intelectual, trastornos del desarrollo, parálisis cerebral y deficiencias del lenguaje) y en problemas de conducta. Todo ello confiere una primera diferencia de la musicoterapia respecto a los objetivos de la investigación, que plantea una intervención que se encontraría inserta dentro de la mejora del bienestar; desarrollar competencias emocionales sobre sujetos que las poseen, de forma consciente o inconsciente, en cierta medida, es decir, centrado en el educar y no en neutralizar una problemática. La segunda diferencia es relativa al espacio de acción: mientras la musicoterapia, aplicada a escolares, siempre corresponde a un evento ajeno a los sucesos cotidianos de la comunidad escolar (una intervención delimitada a un caso puntual), el taller propuesto plantea su espacio dentro de esta misma comunidad y sus actividades, corresponde al mismo espacio de acción que aquellos del plan oficial.

Sin embargo, algunos objetivos generales de la musicoterapia se corresponden en gran medida con los de la educación emocional: favorecer la comunicación, mejorar las relaciones interpersonales, el conocimiento de uno

mismo, la liberación emocional (Del Campo, 2013). Asimismo, las técnicas a utilizarse se corresponden con las de la educación musical, las cuales pueden dividirse en dos categorías de acción: aquellas donde el sujeto adquiere un rol pasivo y el terapeuta interpreta o reproduce música en distintos formatos de acción y aquellas donde el sujeto adquiere un rol activo, produciendo el mismo la música. En el primero se da principalmente la escucha y apreciación musical mientras que en último caso se puede dar la improvisación vocal o instrumental, la composición o la interpretación (Oneca, 2015). Así, por ejemplo, la escucha se sitúa como una forma de experimentar distintas emociones, la improvisación y la composición como medios de expresión personal y la interpretación grupal como una herramienta para desarrollar habilidades interpersonales.

2.5 Desarrollo Psicosocial

En este apartado del marco teórico se tratarán las características psicosociales de la edad y etapa referida por los sujetos que conforman la muestra de estudio.

Los alumnos que integran el grupo experimental tienen edades que oscilan entre los 9 y 11 años de edad, encontrándose así en lo que se denomina como la tercera infancia, descrita por Papalia, D. (2009, pág. 361) de la siguiente manera:

“Los años intermedios de la infancia, entre los seis y los 11 años de edad aproximadamente, son los también llamados *años escolares*. La escuela es la experiencia central durante este periodo; es un punto central para el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial (...) los niños se tornan más altos, pesados y fuertes y adquieren las habilidades motoras necesarias para participar en juegos y deportes organizados (...) exhiben avances importantes en pensamiento, juicio moral, memoria y alfabetismo. Las diferencias individuales se vuelven más evidentes y las necesidades especiales se tornan

más importantes a medida que las competencias afectan el éxito en la escuela. Las competencias también tienen efecto en la autoestima y la popularidad, (...) Aun cuando los padres siguen siendo importantes, el grupo de pares es más influyente que antes. Los niños se desarrollan en sentido físico, cognitivo y emocional, así como en forma social por medio de sus contactos con otros niños”.

De este párrafo citado se destaca en importancia para la presente investigación el que:

- nos hallemos frente a los así llamados años escolares
- sea un punto central para el desarrollo psicosocial
- desarrollo del juicio moral y ámbito emocional. Importancia del ámbito social y contacto con sus pares

Alrededor de los ocho años de edad, los niños ingresan a la tercera etapa neopiagetiana en el desarrollo del autoconcepto. Los juicios en torno al yo se vuelven más acertados y equilibrados respecto a los diversos aspectos que integran el yo, esto gracias a la formación de sistemas representaciones.

Se destaca en esta etapa la fuerte influencia que los padres tienen sobre las creencias respecto al autoestima que maneja el niño. Estas han de verse reflejadas en una alta correspondencia entre la autoimagen y la imagen que los padres tienen de su hijo, lo cual queda pendiente a ser evaluado entre la correspondencia entre los datos a recopilar en el cuestionario n°1 y el cuestionario n°2 y avalaría la importancia de la medición multidimensional en el logro de competencias.

El crecimiento conlleva un aumento en la consciencia respecto al mundo emocional propio y ajeno. Se demuestra una mayor capacidad para regular las emociones propias y la capacidad de responder a la angustia emocional del otro. Se adquiere mayor sensibilidad respecto a la vergüenza y al orgullo, así como la habilidad de distinguir con mayor sutileza la vergüenza de la culpa. En una etapa

donde el autoconcepto y autoestima avanzan hacia un realismo más acertado, esto adquiere suma importancia.

Se comprende por consiguiente la significación que tiene la efectucción de una intervención destinada a desarrollar competencias emocionales, a encaminar el desarrollo sano de la propia emocionalidad. En esta transición del autoconcepto, este se puede asentar sobre bases sólidas de un sano autoestima, afecto y relación auténtica con los otros o desmoronarse en torno a sentimientos de angustia e inseguridad con la consiguiente agresividad hacia los otros, derivando en inadaptación social.

2.6 Resumen de capítulo

La revisión bibliográfica efectuada da cuenta de que las relaciones establecidas en el esquema presentado a comienzos del presente capítulo no corresponden a una arbitrariedad por parte de los investigadores, sino que son respaldadas por diversos autores tanto en el ámbito de la especulación y la teoría (por parte de la filosofía y ciencias) como en el terreno práctico y concreto (musicoterapia).

Así, gracias a los avances en neurociencias, queda sobradamente probada la intuición universal de que música y emoción se encuentran estrechamente ligadas al demostrar que ambas conllevan procesos similares a nivel de neocortex, a la vez que las experiencias y conocimientos de la Musicoterapia dan cuenta de forma empírica respecto a cómo la música puede constituir una herramienta para desarrollar competencias emocionales. Ello sustenta la factibilidad del uso que a la música se le destina en la investigación.

En lo contingente a nuestra realidad nacional, se establece la relación entre educación y emoción, por medio de la transversalidad establecida en las Bases

Curriculares, y entre educación y música, mediante la integralidad, al incluir el ámbito musical dentro de la dimensión artística del ser humano. Este punto en particular, que se encuentra registrado en la legislación actual, propugna la fundamentación y justificación del problema de investigación, al probar que la emocionalidad es explícitamente relevante al sistema educacional chileno.

Mientras la Musicoterapia plantea tratamientos reactivos, el objeto del taller propuesto en esta investigación cumple un rol educativo y preventivo; no pretende aliviar los síntomas de cierto trauma o condición psicológica particular, sino desarrollar competencias emocionales en estudiantes sin ninguna condición en particular, partiendo del postulado que ya poseen cierto bagaje y este puede ser desarrollado y concientizado. Diversos autores han planteado la importancia de la educación emocional, entre ellos el ya citado Juan Cassasus así como también Daniel Goleman, quien con su texto "La inteligencia emocional" (1996) puso el tema en la mira por parte del mundo corporativo y empresarial, al constituir tal inteligencia un valioso recurso. Ello extrapola la importancia de la educación emocional de la visión holística planteada en la legislación hacia el ámbito laboral.

En conclusión, la investigación bibliográfica realizada para elaborar el presente capítulo refuerza los planteamientos estipulados en el Capítulo I, así como fundamenta el uso de la música para el desarrollo de competencias emocionales y entrega directrices en la producción del taller que constituirá la variable independiente en este modelo experimental. A continuación, serán atendidos los aspectos metodológicos de la investigación, exponiéndose así el paradigma que la sustenta y el diseño a utilizarse, así como la determinación de variables y de universo, población y muestra, entre otros aspectos.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de base

Tomando como referente a Molina, C. (2017, pág. 37) se entenderá paradigma de investigación como "esquemas que involucran conceptos epistemológicos, teóricos y metodológicos", que conforman la base sobre la cual el investigador observa y se enfrenta al mundo. Por su parte Corbetta (2007, pág.4), comprende el concepto paradigma como "la perspectiva que inspira y dirige todas las ciencias", dando a entender la concepción de distintas miradas del cómo investigar, permitiéndole al investigador, según sean sus intenciones y su objeto de estudio, asentarse en una forma eficiente de cómo comprender su entorno.

El paradigma de base de la presente investigación es el analítico-explicativo, el cual, desde su base filosófica, propone una mirada objetiva de la realidad, propia al realismo científico; proponiendo un análisis en la praxis empírica de un "hecho social", determinado por la conjugación causa-efecto entre las variables "efectuación de un taller experimental" y "desarrollo de competencias emocionales" a desarrollar durante la realización de dicho taller. Propia a la epistemología del post positivismo, la mirada objetiva de la realidad es limitada a medida que las variables controladas no impliquen efectos en la variable independiente, así como no existan otras variables no medidas que interfieran en dicho suceso.

Así mismo, el objeto general de estudio fue la realidad misma, comprendida como todo dato empírico descriptible en los sucesos ocurridos durante las seis sesiones del taller en el desarrollo de competencias emocionales en sus asistentes, así como en las reuniones con sus apoderados.

En cuanto a la relación sujeto-investigador, fue controlada, exigiendo al grupo de investigación abstenerse de posibles vínculos relacionales con los integrantes de la población, además de seleccionar intencionadamente a aquellos que se integren

dentro de las características de las variables de control para llegar a ser grupo de estudio, permitiendo al grupo de investigación tomar una mirada externa de los participantes al taller y su desarrollo de competencias emocionales, prometiendo así tener una mirada objetiva de los hechos, en tanto sea posible.

Cabe notar que el actual paradigma por convención procura establecerse en una base de intersubjetividad con respecto a la comunidad científica, por lo cual toda generalización inducida por los resultados de la investigación será provisional, sujeta a revisión.

Por último, la función final de esta investigación apuntó a describir y explicar los eventos sucedidos durante la aplicación del taller experimental, que comprometan efectos directos de la variable independiente "efectuación de un taller experimental" por sobre la variable dependiente "desarrollo de competencias emocionales", sometiendo así en su elaboración y aplicación todos los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos descritos en este capítulo.

3.2 Caracterización del tipo de diseño a emplear

El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación (Christensen, 1980)

La selección del tipo de diseño a emplearse no es un asunto azaroso, puesto que ha de corresponderse con la naturaleza del problema de investigación para dar validez a las conclusiones arrojadas por la misma (Sampieri, 1997).

La presente investigación pretendió determinar la relación entre dos variables mediante la realización de procedimientos con antelación planificados (el taller) y enfocados al logro de objetivos determinados (el desarrollo de competencias emocionales), el diseño a emplear corresponde a uno cuasi-experimental.

Si bien, coloquialmente referimos la palabra experimentar a realizar una acción intencionada para observar los efectos de dicha acción, la acepción particular de experimento corresponde según Babbie, E. (1979, citado por Sampieri, R., 1997, pág. 101) a:

"Un estudio de investigación en el que se manipulan deliberadamente una o más variables independientes (supuestas causas) para analizar las consecuencias de esa manipulación sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos), dentro de una situación de control para el investigador".

Teniendo en cuenta que nuestro ámbito de estudio es el ser humano y su comportamiento, solo se puede aspirar a un diseño cuasi-experimental, puesto no se puede tener dominio absoluto de todas las cualidades a manera de variables de control. Los resultados entregados por la investigación han de ser más o menos precisos según el número de y precisión en el tratamiento de variables de control, pero siempre corresponderá a una aproximación. En palabras de Molina (2017, pág. 106):

"Por ello, más que hablar de diseños experimentales, se habla de diseños cuasi experimentales, justamente debido a esta imposibilidad de controlar todas las variables que podrían influir en un cierto efecto."

Los diseños experimentales van adquiriendo distintos rotulados dependiendo al número y existencia de grupos experimentales y de control. En el presente caso el diseño corresponde a uno pre-test – post-test con grupo único ya que se busca

medir el efecto y la magnitud de dicho sobre un grupo seleccionado dentro de un breve período experimental. (Molina, 2017)

En este caso en concreto, se buscó determinar el efecto del taller musical centrado en las emociones sobre el desarrollo de competencias emocionales en un grupo de alumnos de 4ºbásico en un periodo de 6 sesiones.

3.3 Universo de referencia y muestra bajo estudio

El Universo de la investigación corresponde a la totalidad de la comunidad educativa presente en el Colegio Alemán de Chicureo, atendiendo así su personal administrativo, su cuerpo docente, personal auxiliar, alumnos, apoderados y todo otro que se encaje dentro de dichos términos.

La población de referencia que se tomó, para fines del estudio, son los estudiantes que cursan el 4ºaño de educación básica en el establecimiento ya mencionado.

Finalmente, la muestra corresponde a nueve alumnos de ambos sexos de 4ºaño básico A y B del establecimiento. La naturaleza de dicha muestra es no probabilística, ya que la elección de los elementos es fruto de una toma de decisiones por parte de los investigadores (Sampieri, 1997). En la presente investigación, dicha intencionalidad en la selección de la muestra respondió a la inquietud de garantizar la validez interna del diseño reduciendo las variables que pudiesen afectar los resultados del experimento y convirtiéndolas en variables de control. Por ello, la muestra intencionada homogénea se compone de alumnos de 4ºaño con características comunes tales como un rendimiento académico e historial de comportamiento similar y familias estables conformadas por ambos padres. La inclusión de ambos géneros a la investigación fue intencionada con el fin de hacer la muestra representativa del universo de estudio. El tamaño de la muestra responde a la naturaleza experimental del diseño, los cuales

utilizan pequeñas muestras con tal de someter las variables a un adecuado control (Molina, 2017).

3.4 Identificación, selección y definición operacional de las variables

A partir de la definición de experimento tomada en el apartado del diseño, la cual descansa sobre el principio de causa-efecto, se definen dos variables para la investigación. Aquella que se considera causa llevará por nombre independiente mientras que aquella que se corresponde con el efecto se llamará dependiente. (Sampieri, 1997)

La variable Independiente correspondió a "la efectuación del taller musical centrado en las emociones". Dicho taller, el cual constó de seis sesiones destinadas al desarrollo de competencias emocionales a través de recursos musicales, fue la acción intencionada cuyo efecto, y la magnitud de tal sobre la muestra se pretendió dilucidar.

La variable dependiente correspondió a las competencias emocionales de los alumnos que componen la muestra, quienes se vieron afectados por la realización del taller ya mencionado.

La realización del taller conllevó un incremento en las competencias emocionales de los alumnos, efecto que fue comprobado mediante la efectuación de pre y post test a los alumnos de la muestra y sus apoderados, y cuya validez se protegió mediante la aplicación de variables de control, divididas en aquellas relativas al alumno y las relativas a su contexto. Estas variables de control están destinadas tanto a asegurar la homogeneidad del grupo experimental como a prever cualquier evento futuro que incida sobre el objeto de estudio, lo que señala la importancia de controlar el ambiente familiar y social del estudiante mediante la selección, lo que resguardó la validez de los datos y resultados entregados por la investigación.

3.4.1 Definición operacional de la variable independiente

La variable independiente consistió en la Ejecución del Taller de música centrado en el desarrollo de competencias emocionales. Fue implementado en el Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año 2018. Sus contenidos pedagógicos fueron los de la educación emocional, específicamente en los ámbitos de competencias emocionales, las cuales han sido con definidas con anterioridad en el capítulo II. La labor docente fue tomada por los profesionales Sebastián Leiton y Maximiano Sepúlveda, quienes estuvieron encargados de la enseñanza emocional por medio de la música en las seis sesiones que duró el taller. Por parte externa, se contó con el apoyo de la institución educativa, así como la de los apoderados, quienes fueron un pilar clave en el proceso de retroalimentación sobre las enseñanzas emocionales al potenciar en los estudiantes asistentes al taller.

Con respecto a la elaboración del taller, fueron los mismos profesionales quienes se encargaron de establecer el objetivo general de este, así como la planificación de cada sesión a ejecutar, entendiéndose así, la metodología a implementar, las actividades a desarrollar, la preparación del espacio físico para su realización, la obtención y disposición de materiales didácticos necesarios, y toda labor necesaria que predisponga efectivamente el aprendizaje en sus participantes.

A continuación, se presenta la planificación del taller, definiendo así su objetivo general, sus participantes, su duración, recursos materiales, y la planificación específica de cada sesión, entre otros:

3.4.1.1 Planificación general del taller

Tabla N° 2: Planificación general del taller

Objetivo general del taller	Desarrollar competencias emocionales en los alumnos
Nivel	Cuarto básico
Duración	9 horas pedagógicas distribuidas en seis sesiones de 1 y media horas.
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none">-Hojas de papel-Lápices de colores -Diplomas-Equipo de música-Proyector -Computador -Instrumentos musicales varios (orf, percusión y similares) -Metalófonos -Teclado -Sábanas o telas para oscurecer la sala -Indumentaria (corbatas, sombreros negros, velo y frac) -Máscaras

3.4.1.2 Descripción general de las sesiones

Fueron divididas en tres momentos; inicio, desarrollo y cierre. El inicio tuvo como objeto disponer al trabajo emocional, invitar a la apertura y concentración necesaria para la actividad. El desarrollo es donde se realizó el grueso de las actividades dirigidas al cumplimiento del objetivo de la sesión. El cierre tuvo finalmente, el objetivo de fijar los aprendizajes obtenidos con el fin de que perduren en el tiempo y sean debidamente asimilados.

Cada sesión tuvo como objetivo el desarrollar una de las cinco competencias definidas en el capítulo II y por consiguiente se estructuró en torno a ella, con actividades dirigidas a fomentar su adquisición en los asistentes del taller. La sexta sesión tuvo como objetivo servir de síntesis general a la intervención y fue el momento de aplicación del post-test en el grupo experimental.

Las actividades a ejecutarse son elaboradas a partir de recursos musicales, por lo que se centran en los ejes de escuchar y apreciar, crear e interpretar descritos previamente en el marco metodológico.

A continuación, se describe la planificación específica de cada sesión, enunciando sus actividades, duración y recursos correspondientes:

3.4.1.3 Planificación de las seis sesiones

Tabla Nº 3.1: Sesión 1

Objetivo: desarrollar la competencia de Conciencia emocional

Momento	Actividad/es	Duración	Recursos
Inicio	-Introducción al taller -Aplicación de cuestionario sobre competencias emocionales -Recepción texto de regalo	30 minutos	-Cuestionarios, en físico.
Desarrollo	-Meditación centrada en la respiración y sensibilidad al cuerpo -Escuchan tres piezas musicales de carácter contrastantes, registrando sensaciones corporales mediante el coloreo de siluetas de cuerpos	10 minutos 20 minutos	-Equipo de música -Lápices -Hojas impresas
Cierre	-Pequeño círculo conversatorio acerca de los contenidos: emoción en sus vidas	20 minutos	

Tabla N° 3.2: Sesión 2

Objetivo: desarrollar la Competencia de Conciencia emocional

Momento	Actividad/es	Duración	Recursos
Inicio	Meditación enfocada a la disposición a la actividad	15 minutos	
Desarrollo	<p>-Se escucha música intencionada a evocar emociones y se invita a moverse libremente por la sala, usando como ayuda una máscara o una cinta.</p> <p>-Se observa una secuencia visual musicalizada de diversas maneras. Se estimula el diálogo en torno a cómo la música cambia el tono emocional de la secuencia y se consensa la emoción de cada una de las versiones.</p>	<p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>-Equipo de música</p> <p>-Cintas unidas a una varilla</p> <p>-Máscaras</p> <p>-Proyector</p> <p>-Computador</p> <p>-Equipo de música</p> <p>-Secuencia audiovisual</p>
Cierre	<p>-Pequeño círculo conversatorio acerca de los contenidos:</p> <p>Emociones básicas</p>	20 minutos	-Mapa base de las emociones, en físico (para colocar en el suelo)

Tabla N° 3.3: Sesión 3

Objetivo: Autorregulación Emocional

Momento	Actividad/es	Duración	Recursos
Inicio	-Uno o dos de los participantes relata alguna experiencia conflictiva reciente en el colegio, habla sobre las emociones que aparecieron, los sucesos específicos que las desencadenaron y los rumbos de acción que se tomaron. Entre profesores y alumnos se dialoga medita al respecto.	20 minutos	
Desarrollo	-Caminan en cuarto oscuro (o vendados) con música e terror de fondo, el profesor hace ruidos de ambiente que intencionen aún más la emoción. Una vez que la música baja su intensidad de volumen, con la luz aún apagada, y guiados por los profesores, reflexionan para descubrir que no existe ningún peligro real al cual tener miedo. -Se plantean tres escenarios (serio, triste y alegre): una reunión de negocios (música de baile), un funeral (música graciosa) y un matrimonio (música triste). Se acompañan con música que estimule una acción que entre en conflicto con el tono de la situación.	20 minutos 20 minutos	-Equipo de música -Instrumentos musicales varios -Sábanas o telas para oscurecer la sala. -Equipo de música -Piezas musicales -Indumentaria (corbatas, sombreros negros, velo y frac)
Cierre	-Pequeño círculo conversatorio acerca de los contenidos: Emociones y pensamiento	20 minutos	

Tabla Nº 3.4: Sesión 4

Objetivo: Expresión emocional

Momento	Actividad/es	Duración	Recursos
Inicio	-Meditación centrada en la respiración y sensibilidad al cuerpo	10 minutos	-Equipo de música
Desarrollo	-Escuchan las piezas musicales elegidas por sus compañeros y se da cuenta respecto sensaciones, recuerdos y fantasías que evoca en quien la seleccionó.	25 minutos	-Piezas musicales (recopiladas con antelación). -Equipo de música
	-Son sometidos a situación de estrés. Por medio del grito, el uso de instrumentos de percusión y la escucha de música Heavy Metal descargan su rabia. Se comenta la experiencia	15 minutos	
	-Escuchan tres piezas musicales arraigadas en la cultura chilena. Se les pide que ligen una emoción y un recuerdo a estas y lo dibujen o narren. Ahondar en porque tal recuerdo aparece asociado a tal emoción.	20 minutos	-Equipo de música -Tres piezas musicales -Pauta para rellenar (dibujo y escrito) -Lápices
Cierre	-Pequeño círculo conversatorio: Por qué siento lo que siento. Reacciones personales ante los eventos. Trayectoria de emociones	10 minutos	

Tabla Nº 3.5: Sesión 5

Objetivo: desarrollar la competencia de la Empatía

Momento	Actividad/es	Duración	Recursos
Inicio	-Se juntan en parejas y se observan uno a otro, intentando percibir que es lo que piensa y siente su compañero, solo con la mirada directa a los ojos.	10 minutos	
Desarrollo	-Reciben tarjetas con diferentes hitos personales, cada uno asociado a una emoción. Escuchan playlist con diversidad de piezas musicales y escogen aquella que se condice más con lo que sienten. Audicionan la elección de cada compañero y dilucidan la emoción que sintió, se explica lo descrito en la tarjeta.	30 minutos	-Tarjetas situacionales -Reproductores mp3 con audífonos y música seleccionada.
	-En grupos de 2 o 3 reciben una tarjeta con una emoción y crean una canción corta que exprese esa emoción. Los compañeros deberán adivinar qué emoción intentaban representar.	30 minutos	-Instrumentos musicales varios (orf, percusión, teclado, etc.)
Cierre	-Pequeño círculo conversatorio: la empatía	20 minutos	

	-Se juntan en parejas y se abrazan por un minuto.		
--	---	--	--

Tabla N° 3.6: Sesión 6

Objetivo: Efectuar una síntesis de las sesiones previas, realizar el post test en el grupo experimental.

Momento	Actividad/es	Duración	Recursos
Inicio	-Escuchan breve introducción a la última sesión. Se habla en torno a lo aprendido, experimentado y sentido en las sesiones previas.	20-30 minutos	-Cuestionarios, en físico -Equipo de música -Música ambiental
Desarrollo	-Realización del post test -Comentan sobre texto entregado en primera clase	30 minutos	-Cuestionario con escalamiento Likert para grupo experimental
Cierre	-Reciben diplomas -Pequeña convivencia	30 minutos	-Alimentos y bebestibles -Diplomas

3.4.2 Definición operacional de la variable dependiente

La variable dependiente, consistió en el desarrollo competencias emocionales en los estudiantes que conforman el grupo experimental, se divide en dos dimensiones (D1, competencias intrapersonales y D2, competencias

interpersonales) y cinco indicadores (uno por competencia) organizado de la siguiente manera:

Tabla N° 4: Variables

Variable			Dependiente: Competencias emocionales	
Dimensiones	D1:	Competencias intrapersonales	D2:	Competencias interpersonales
Indicadores		Conciencia emocional		Empatía
		Autorregulación Emocional		Habilidades sociales
		Expresión emocional		

Estos indicadores fueron registrados mediante un pre test y un post test, dígase antes y después de la aplicación de la variable independiente, con tal de poder observar las variaciones existentes entre ambos resultados. Dicha medición se realizó a través de la aplicación de dos cuestionarios con escalamiento Likert, uno para aplicación de los apoderados de los estudiantes y otro para aplicación de los estudiantes en sí, consistentes en 35 ítems, 5 por competencia emocional, con tres aseveraciones en el caso de los estudiantes y cuatro en el de los apoderados en consideración al desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Adicionalmente a ello, se llevó a cabo observación semiestructurada a través del uso de una lista de cotejo en el transcurso mismo de los talleres, entregando así una visión lineal de los efectos del taller. Dicha lista de cotejo contiene las siguientes categorías de observación:

3.5 Esquema representativo del modelo de análisis que integra y asocia las variables

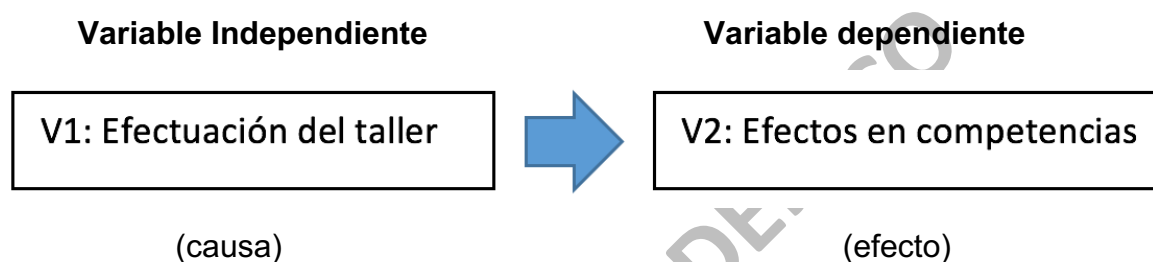


Tabla Nº 5: Variables de control

Variables de control	
Relativas al alumno	Relativas a su contexto
Edad	Ambiente familiar estable
Sexo	Apoderados comprometidos con su proceso educativo
Rendimiento académico global	
Trastornos o déficit psicológicos	
Trastornos o déficit físicos	

3.6 Instrumentos de recopilación de datos

Corresponden a las herramientas con las cuales el grupo de investigación analizó la realidad, entendiéndose en este caso específico, los efectos sobre las

competencias emocionales del grupo de estudio pre y post participación al taller, cumpliendo así con el objetivo general "Describir los efectos de la implementación de un taller musical centrado en las emociones en el desarrollo de competencias emocionales de un grupo de alumnos (...)". Así se crearon tres herramientas.

El instrumento nº1 corresponde a un cuestionario dirigido a alumnos con escalamiento Likert, con aplicación pre y post taller, el cual pretendió medir cuantitativamente la variación pre-post en las competencias emocionales tras la participación en el taller desde la perspectiva del alumno. El siguiente recuadro corresponde a la tabla de especificaciones del instrumento nº1, la cual analiza todas las afirmaciones presentes en el cuestionario, ordenándolas según el indicador (competencia emocional) a medir, y asignándoles un valor numérico. El cuestionario a aplicar está ubicado en la sección de anexos, al final de esta investigación.

Indicador (Competencia emocional)	n°	Afirmación	Afirmaciones de consistencia	Valor asignado		
				Nunca	A veces	Siempre
a. Conciencia emocional	6	Considero que las emociones son importantes		-1		1
	22	Hablo con otros respecto a cómo me siento		-1		1
	12	Identifico las emociones en mi cuerpo		-1	0	1
	18	Me interesa sentir emociones		-1	0	1
	25	Sé nombrar la emoción que estoy sintiendo		-1	0	1
b. Autorregulación Emocional	2	Ante el miedo me paraliza		1	0	-1
	9	Pierdo rápidamente la paciencia	X	1	0	-1
	17	Me hago responsable por las emociones que siento		-1	0	1
	13	Se permanecer calmo ante la aparición de una emoción en mi	X	-1	0	1
	3	Comprendo mi emoción antes de expresarla		-1	0	1
c. Expresión emocional	21	Cuando me enfado grito y golpeo		1	0	-1
	4	Me da vergüenza llorar		1	0	-1
	8	Los demás notan cuando estoy feliz		-1	0	1

	16	Expreso emociones con la intensidad adecuada al contexto		-1	0	1
	14	Comprendo que mis expresiones tienen consecuencia en los demás		-1	0	1
d. Empatía	10	Me doy cuenta cuando mis emociones son distintas a las de los demás		-1	0	1
	15	Respeto lo que el otro está sintiendo		-1	0	1
	20	Me interesa cómo se sienten los demás		-1	0	1
	1	Escucho lo que el otro siente sin juzgar		-1	0	1
	11	Mantengo la concentración cuando alguien me expresa sus emociones, sentimientos o necesidades		-1	0	1
e. Habilidades sociales	23	Valoro la diversidad cultural	X	-1	0	1
	5	Puedo integrarme armoniosamente en un equipo de trabajo		-1	0	1
	19	Respeto las opiniones ajenas, aunque sean contrarias a las mías	X	-1	0	1
	24	Se respetar los turnos de conversación		-1	0	1
	7	Reconozco cuando alguien necesita ayuda y la entrego		-1	0	1

El instrumento nº2 corresponde a un cuestionario dirigido a apoderados con escalamiento Likert, con aplicación pre y post taller, el cual pretendió medir cuantitativamente la variación pre-post en las competencias emocionales tras la participación en el taller desde la perspectiva del apoderado. La siguiente tabla posee las mismas características que la anterior, con la diferencia que ésta corresponde a un análisis de instrumento nº2, y al igual que el anterior, éste está ubicado en la sección de anexos, al final de esta investigación.

Indicador (Competencia emocional)	n°	Afirmación	Afirmaciones de consistencia	Valor asignado				
				Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a. Conciencia emocional	6	Considera que las emociones son importantes		-1	-0.5	0	0.5	1
	22	Habla con otros respecto a cómo se siente		-1	-0.5	0	0.5	1
	12	Reconoce corporalmente las sensaciones asociadas a cada emoción en particular		-1	-0.5	0	0.5	1
	18	Le interesa sentir emociones		-1	-0.5	0	0.5	1
	25	Sabe nombrar la emoción que está sintiendo		-1	-0.5	0	0.5	1
b. Autorregulación Emocional	2	Se paraliza ante el miedo		1	0.5	0	-0.5	-1
	9	Pierde rápidamente la paciencia	X	1	0.5	0	-0.5	-1
	17	Se hace responsable por las emociones que siente		-1	-0.5	0	0.5	1
	13	Sabe permanecer calmo ante la aparición de una emoción en él	X	-1	-0.5	0	0.5	1
	3	Comprende su emoción antes de expresarla		-1	-0.5	0	0.5	1
c. Expresión emocional	21	Grita y golpea cuando se enfada		1	0.5	0	-0.5	-1
	4	Le da vergüenza llorar		1	0.5	0	-0.5	-1
	8	Exterioriza su alegría de forma observable		-1	-0.5	0	0.5	1
	16	Expresa emociones con la intensidad adecuada al contexto		-1	-0.5	0	0.5	1
	14	Comprende que sus expresiones tienen consecuencia en los demás		-1	-0.5	0	0.5	1
d. Empatía	10	Se da cuenta cuando sus emociones son distintas a las de los demás		-1	-0.5	0	0.5	1

	15	Respeto lo que el otro está sintiendo		-1	-0.5	0	0.5	1
	20	Le interesa cómo se sienten los demás		-1	-0.5	0	0.5	1
	1	Escucha lo que el otro siente sin juzgar		-1	-0.5	0	0.5	1
	11	Mantiene la concentración cuando alguien le expresa sus emociones, sentimientos o necesidades		-1	-0.5	0	0.5	1
e. Habilidades sociales	23	Valora la diversidad cultural	X	-1	-0.5	0	0.5	1
	5	Puede integrarse armoniosamente en un equipo de trabajo		-1	-0.5	0	0.5	1
	19	Respeto las opiniones ajenas, aunque sean contrarias a las propias	X	-1	-0.5	0	0.5	1
	24	Sabe respetar los turnos de conversación		-1	-0.5	0	0.5	1
	7	Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la entrega		-1	-0.5	0	0.5	1

El instrumento nº3 corresponde a una observación semi estructurada, aplicada durante la realización del taller, la cual midió cuantitativamente la variación pre-post en las competencias emocionales tras la participación en el taller desde la perspectiva del grupo de investigación. Los datos se rellenaron al igual que una lista de cotejo. Además, posee una pequeña sección para indicar notas escritas respecto al desempeño del sujeto en su participación de cada sesión, las cuales se estima pueden ser de utilidad al hacer un análisis final de los resultados cuantitativos en la investigación. Se destinó un instrumento para cada sujeto. El instrumento en sí corresponde al siguiente:

OBSERVACIÓN SEMI ESTRUCTURADA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES, SUJETO N° _____

SESIÓN	PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES	PARTICIPACIÓN EN RETROALIMENTACIÓN	LOGRO DEL OBEJIVO DE SESIÓN	NOTAS
1				
2				
3				
4				
5				
6				

3.7 Plan de análisis de los datos

En consideración al problema de investigación, se contemplaron las siguientes hipótesis:

Hipótesis conceptual: Los estudiantes presentarán un alza en el desarrollo de sus competencias emocionales post efectucción del taller

Hipótesis de investigación: Los estudiantes presentarán un alza en el desarrollo de sus competencias emocionales post efectucción del taller, traducido en una variación porcentual a partir del contraste de los resultados obtenidos pre y post > a 0%.

Hipótesis nula: Los estudiantes no presentarán un alza en el desarrollo de sus competencias emocionales post efectucción del taller.

La comprobación o refutación de dichas hipótesis fue llevada a cabo mediante el análisis de los datos arrojados por los cuestionarios aplicados de forma pre y post a la realización de taller y a contrastación de dichos resultados.

El escalamiento Likert tuvo asignado valor numérico por afirmación, según la afirmación tenga una orientación positiva (desarrollo de la competencia) o negativa, considerando los valores 1, 0 y -1 en el caso del cuestionario para estudiantes (tres afirmaciones) y 1, 0.5, 0, -0.5 y -1 (cinco afirmaciones) en el caso de los cuestionarios destinados a los apoderados.

Dichos datos fueron sometidos a tratamientos estadísticos de tendencia central o de posición (media, y moda) que permitieron determinar el comportamiento de la variable dependiente frente a la aplicación de la independiente.

Para el análisis individual, respecto a cada uno de los nueve casos, se utilizó la siguiente tabla:

SOLO USO ACADÉMICO

Tabla N° 6.1: Formato de vaciado de datos por sujeto

Sujeto n°:

Dimensión	Indicador (competencia)	Máximo posible	Resultado		Desviación estándar pre	Desviación estándar post	Variación numérica	Variación porcentual
			Pre	Post				
1	1	10						
	2	10						
	3	10						
2	4	10						
	5	10						
Total		70						

En el caso del análisis global (totalidad del grupo experimental), se utilizó la siguiente tabla, la cual considera adicionalmente a media y la moda obtenida que permitieron llevar a cabo la prueba de hipótesis. La mediana fue invariablemente 0 para cada ítem y dimensión, al tratarse de valores rígidos asignados a cada afirmación:

Tabla N° 6.2: Formato de vaciado de datos general

Dimensión	Indicador	Máximo posible	Media		Moda		Post	Media post	Moda post	Variación numérica	Variación %	Desviación estándar
			Pre	pre	pre	post						
1	1	100										
	2	100										
	3	100										
2	4	100										
	5	100										
Total		700										

En el caso de la observación semiestructurada, que añade la visión de los investigadores respecto al avance de los estudiantes en el continuo de los talleres, se consideró porcentajes de frecuencia para cada uno de los tres ítems, los cuales

observan valores binarios. Tales resultados, si bien no tienen mayor incidencia en la prueba de hipótesis, fueron de gran ayuda al momento de explicar los efectos causados por la variable independiente sobre la dependiente y habrán enriquecieron las conclusiones al cubrir el sesgo producido entre los dos extremos (pre y post).

3.8 Descripción del trabajo de campo o de terreno

Posteriormente a la aprobación del proyecto de investigación, se procedió, dentro del mismo mes de Julio, a validar los instrumentos, realizando los cambios pertinentes para asegurar la efectividad de estos al momento de recopilar información. Dentro de los profesionales que contribuyeron con esta labor se encuentran una psicóloga con magister en educación emocional y otras dos psicólogas funcionarias de la institución educativa, una de las cuales también contribuyó con la revisión de las actividades del taller.

En febrero de 2018 se procedió a efectuar la propuesta de intervención y las reuniones requeridas con el Centro Educativo, el cuál facilitó el espacio y a los estudiantes para llevar a cabo el experimento.

Luego de terminadas las gestiones de coordinación, se llevó a cabo la selección de los estudiantes, se invitó personalmente a los estudiantes a participar en el taller durante la jornada de clases. Se hizo una revisión de los interesados según las variables de control y se les confirmó su asistencia al taller.

Durante las primeras semanas de Marzo se llevó a cabo la aplicación del cuestionario pre a los apoderados en la instancia de reunión de apoderados. La aplicación del cuestionario pre para los estudiantes se efectuó al comienzo de la primera sesión en el espacio de la sala destinada al taller (sala de música), y posteriormente se realizaron las sesiones a razón de una por semana. Estas sesiones fueron realizadas en el horario de 14:15 a 15:45 hrs de los días viernes de cada semana. Durante la sexta y última sesión, se aplicó el cuestionario post a los

estudiantes y la semana siguiente halló su aplicación el cuestionario post para los apoderados, lo que finalizó la etapa de recopilación de datos y resultados.

Finalmente, los investigadores llevaron a cabo el proceso de análisis de datos tal como fue descrita la estrategia en el apartado 3.7, concluyendo así la investigación.

3.9 Carta Gantt

A continuación, se presenta una tabla que ilustra la distribución temporal de las diversas actividades pertinentes a la investigación.

Periodo Actividad	Año 2018												
	Marzo					Abril				Mayo			
Reunión y propuesta de intervención con el centro educativo	X												
Reunión Rector/equipo de dirección	X	X	X	X	X								
Elección de participantes, entrevista y compromiso de asistencia			X	X	X								
Aplicación pre test apoderados					X	X							
Sesión 1						X							
Sesión 2							X						
Sesión 3								X					
Sesión 4									X				
Sesión 5										X			
Sesión 6											X		
Aplicación post test apoderados											X	X	
Conclusiones y evaluaciones por parte del grupo de investigación											X	X	X

3.10 Resumen de capítulo

Inserta en el paradigma analítico-explicativo, la presente tesis empleó un diseño cuasi-experimental pre y post test con grupo único en consideración a la naturaleza del problema y a los resultados que se pretenden observar. Las variables asociadas al modelo de causa y efecto, es decir, variable independiente y dependiente, corresponden al taller musical destinado a desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes y a las competencias emocionales respectivamente.

Para la recolección de datos se elaboraron tres instrumentos; dos corresponden a cuestionarios con escalamiento Likert, uno destinado a los estudiantes y el otro a los apoderados, conllevando la respectiva distinción en consideración a la capacidad de abstracción y habilidades cognitivas, y el tercero consiste en un instrumento de observación semi estructurada. Mientras los cuestionarios entregaron los datos sólidos previos y posteriores a la realización del taller, la lista de cotejo entregó la visión del continuo.

La estrategia de análisis de los datos entregados por sendos instrumentos consistió en realizar inferencia estadística de los resultados, contrastando ambos momentos; dígame media, moda, medidas de dispersión y correlación. Asimismo, ello permitió la visualización de la significancia estadística que conforma la prueba de hipótesis.

El trabajo de campo consideró tareas preparativas tales como la validación de los instrumentos y su posterior reajuste, la aplicación de una prueba piloto de los cuestionarios, la obtención de los recursos a ser utilizados en el taller y los trámites y reuniones a entablar con el centro educativo en cuestión. Posteriormente se indican en el cronograma la aplicación efectiva de los instrumentos y la realización del taller que constituye la variable independiente o causa, finalizando con el análisis de resultados.

A continuación, se presenta el Capítulo IV, el cual tratará respecto al análisis de los datos obtenidos.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO IV. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Según lo estipulado en el capítulo 3.7 Plan de análisis de datos, se procede a mostrar a continuación la tabla n°1, que presenta los datos obtenidos por sujeto tanto en el instrumento n°1 como el instrumento n°2 para ambas dimensiones y los 5 indicadores.

Tabla N° 7.1: Vaciado de datos sujeto N° 1

Sujeto n°:1												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	11.5	17	48%	1	10	5	6	0.5	1	20%	
					2	10	1.5	4	1.25	2.5	167%	
					3	10	5	7	1	2	40%	
2	20	17.5	16	-9%	4	10	9	7	1	-2	-22%	
					5	10	8.5	9	0.25	0.5	6%	
Total						50	29	33	2	4	14%	

- El sujeto n°1 presenta un alza general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 14%
- En la dimensión 1 se muestra un crecimiento del 48% mientras que la dimensión 2 desciende un 9%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°3, correspondiente a expresión emocional
- El único indicador que muestra una baja es el n°4, correspondiente a la empatía

Tabla N° 7.2: Vaciado de datos sujeto N° 2

Sujeto n°:2												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	1	6	600%	1	10	2.5	3.5	0.5	1	40%	
					2	10	1	2	0.5	1	100%	
					3	10	-2.5	0.5	1.5	3	120%	
2	20	4.5	6.5	44%	4	10	2	2	0	0	0%	
					5	10	2.5	4.5	1	2	80%	
Total						50	5.5	12.5	3.5	7	127%	

- El sujeto n°2 presenta un alza general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 127%
- En la dimensión 1 se muestra un crecimiento del 600% mientras que la dimensión 2 crece un 44%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°3, correspondiente a expresión emocional
- El indicador n°4 muestra nulo crecimiento

Tabla N° 7.3: Vaciado de datos sujeto N° 3

Sujeto n°:3												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	0	14.5	-	1	10	3	5.5	1.25	2.5	83%	
					2	10	-1	4	2.5	5	500%	
					3	10	-2	5	3.5	7	350%	
2	20	8.5	10.5	24%	4	10	2	4.5	1.25	2.5	125%	
					5	10	6.5	6	0.25	-0.5	-8%	
Total						50	8.5	25	8.25	16.5	194%	

- El sujeto n°3 presenta un alza general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 194%
- En la dimensión 1 se muestra un crecimiento no mesurable porcentualmente de 14.5 puntos mientras que la dimensión 2 crece un 24%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°2, correspondiente a autorregulación emocional
- El único indicador que muestra una baja es el n°5, correspondiente a habilidades sociales

Tabla N° 7.4: Vaciado de datos sujeto N° 4

Sujeto n°:4												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	5	8.5	65%	1	10	2.5	3.5	0.5	1	40%	
					2	10	-1.5	0.5	1	2	133%	
					3	10	4	4.5	0.25	0.5	12.5%	
2	20	5	9.5	75%	4	10	2.5	6	1.75	3.5	140%	
					5	10	2.5	3.5	0.5	1	40%	
Total						50	10	18	4	8	80%	

- El sujeto n°4 presenta un alza general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 80%
- En la dimensión 1 se muestra un crecimiento del 65% mientras que la dimensión 2 lo hace un 75%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°4, correspondiente a la empatía
- El indicador que muestra un menor crecimiento es el n°3 correspondiente a la expresión emocional

Tabla N° 7.5: Vaciado de datos sujeto N° 5

Sujeto n°:5												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	-9	-7.5	17%	1	10	-3	-1.5	0.75	1.5	50%	
					2	10	-2	-4	1	-2	-100%	
					3	10	-4	-2	1	2	50%	
2	20	6	-4	-167%	4	10	2	-2	2	-4	-200%	
					5	10	4	-2	3	-6	-150%	
Total						50	-3	-11.5	4.25	-8.5	-283%	

- El sujeto n°5 presenta una baja general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 283%
- En la dimensión 1 se muestra un crecimiento del 17% mientras que la dimensión 2 desciende un 167%
- Los indicadores 1 y 3, conciencia emocional y expresión emocional respectivamente, muestran un crecimiento de 50%
- Los indicadores 2, 4 y 5 presentan una baja, siendo la mayor la correspondiente al indicador n°4, la empatía, en un 200%

Tabla N° 7.6: Vaciado de datos sujeto N° 6

Sujeto n°:6												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	5.5	10	82%	1	10	2	6	2	4	200%	
					2	10	0	1	0.5	1	-	
					3	10	3.5	3	0.25	0.5	-14%	
2	20	16.5	10.5	-36%	4	10	9.5	4.5	2.5	-5	-52%	
					5	10	7	6	0.5	-1	-14%	
Total						50	22	20.5	0.75	-1.5	-7%	

- El sujeto n°6 presenta una baja general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 7%
- En la dimensión 1 se muestra un crecimiento del 82% mientras que la dimensión 2 desciende un 36%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°1, correspondiente a conciencia emocional
- El indicador que muestra una mayor baja es el n°3, correspondiente a la expresión emocional

Tabla N° 7.7: Vaciado de datos sujeto N° 7

Sujeto n°:7												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	10.5	10	-5%	1	10	8.5	7.5	0.5	-1	-12%	
					2	10	1	0.5	0.25	-0.5	-50%	
					3	10	1	2	0.5	1	100%	
2	20	12.5	9.5	-24%	4	10	7	4.5	1.25	-2.5	-36%	
					5	10	5.5	5.5	0	0	0%	
Total						50	23	20	1.5	-3	-13%	

- El sujeto n°7 presenta una baja general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 13%
- En la dimensión 1 se muestra un descenso del 5% mientras que la dimensión 2 desciende un 24%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°3, correspondiente a regulación emocional.
- El indicador n°5, habilidades sociales, muestra nula variación
- El indicador que muestra una mayor baja es el n°2, correspondiente a autorregulación emocional

Tabla N° 7.8: Vaciado de datos sujeto N° 8

Sujeto n°:8												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	14	22	43%	1	10	5	7	1	2	40%	
					2	10	4	6.5	2.5	62.5%		
					3	10	5	8.5	3.5	70%		
2	20	17.5	19	9%	4	10	9.5	9	0.25	-0.5	-5%	
					5	10	8	10	1	2	25%	
Total						50	31.5	41	4.75	9.5	30%	

- El sujeto n°8 presenta un alza general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 30%
- En la dimensión 1 se muestra un crecimiento del 43% mientras que la dimensión 2 lo hace un 9%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°3, correspondiente a regulación emocional.
- El único indicador que muestra una baja es el n°4, correspondiente a la empatía, en un 5%

Tabla N° 7.9: Vaciado de datos sujeto N° 9

Sujeto n°:9												
Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Desviación estándar	Variación numérica	Variación porcentual	
1	30	19	18.5	-3%	1	10	6.5	8	0.75	1.5	23%	
					2	10	5.5	4.5	0.5	-1	-18%	
					3	10	7	6	0.5	-1	-14%	
2	20	17	15.5	-9%	4	10	9	7	1	-2	-22%	
					5	10	8	8.5	0.25	0.5	6.3%	
Total						50	36	34	1	-2	-5.6%	

- El sujeto n°9 presenta una baja general en el desarrollo de competencias emocionales correspondiente al 5.6%
- En la dimensión 1 se muestra un descenso del 3% mientras que la dimensión 2 desciende un 9%
- El indicador que muestra un mayor desarrollo es el n°1, correspondiente a conciencia emocional.
- Los indicadores n°2, 3 y 4 presentan una baja, siendo la mayor aquella correspondiente a la empatía en un 22%

La siguiente tabla presenta el panorama general de los resultados obtenidos por la recopilación de datos mediante el uso del instrumento n°1 y n°2, esta vez considerado el conjunto de las muestras de análisis.

Tabla N° 8: Vaciado de datos general

Dimensión	Máximo posible	Resultado pre	Resultado post	Variación porcentual	Indicador	Máximo posible	Resultado pre	Media pre	Moda pre	Resultados post	Media post	Moda post	Variación numérica	Variación porcentual	Desviación estándar pre	Desviación estándar post
1	300	57.5	99	72%	1	100	32	3.6	5	45.5	5.1	6	13.5	42%	3.3	2.9
					2	100	8.5	0.9	1	19	2.1	0.5	10.5	123.5%	2.5	3.1
					3	100	17	1.9	5	34.5	3.8	-	17.5	103%	3.9	3.3
2	200	105	93.5	-11%	4	100	52.5	5.8	2	42.5	4.7	4.5	-10	-19	3.6	3.2
					5	100	52.5	5.8	2.5 8	51	5.7	6	-1.5	-2.9	2.3	3.6
total						500	162.5	18	-	192.5	21.4	-	30	18.5%	13.3	15.3

- El grupo presenta un alza general en el desarrollo de competencias en un 18.5%
- La dimensión 1 crece en un 72% mientras que la dimensión número 2 baja en un 11%
- La desviación estándar post decrece respecto a la desviación pre en los indicadores n° 1, 3 y 4 mientras que aumenta en los n° 2 y 5
- La media más alta en los resultados pre taller se encuentra en los indicadores 4 y 5.
- La media más alta en los resultados post taller se encuentra en el indicador n°5, seguido del n°1
- La moda más alta en los resultados pre taller se encuentra en el indicador n°5, seguido de los indicadores n°1 y 3
- La moda más alta en los resultados post taller se encuentra en los indicadores n° 1 y 5

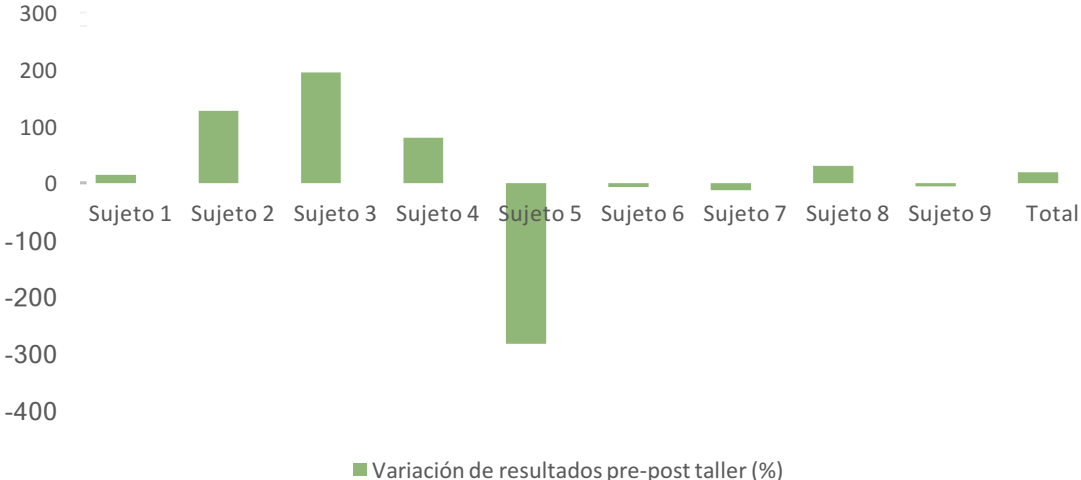
A continuación, se presentan dos gráficos. El primero muestra la variación porcentual en el logro de desarrollo de competencias emocionales post efectuación del taller respecto a los resultados previos por sujeto y en el total.

El segundo gráfico presenta la variación porcentual en el logro por dimensión por sujeto y en total.

□

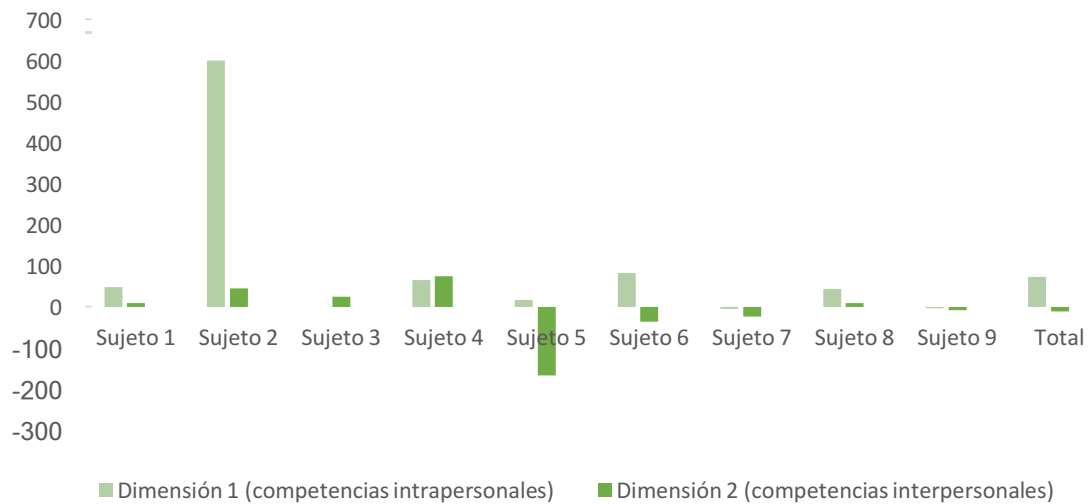
Gráfico N°1

Variación porcentual desarrollo de competencias



SOLO U

Gráfico N°2
Variación porcentual por Dimensión



El instrumento n°3 de observación semiestructurada arroja los siguientes datos:

- Asistencia completa al taller por parte de la totalidad de los sujetos que conforman la muestra de análisis
- Una participación creciente en la retroalimentación de las actividades conforme al avance del taller
- Variadas reacciones emocionales a las actividades realizadas. Superación de trabas

A partir de los resultados obtenidos, se procede en el siguiente capítulo a tratar las conclusiones finales de esta investigación en un panorama general, con respecto a los objetivos de la investigación, respecto al marco teórico, las limitaciones observadas y las proyecciones que arroja el trabajo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

8.1 Generales

A simple vista, según los datos entregados por la recopilación y su análisis, los resultados de la efectuación del taller poseen un talante positivo, influenciando beneficiosamente al desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos. Las declaraciones efectuadas por los apoderados y pupilos, así como la comunidad educativa, respecto a los efectos del taller en el mundo emocional de los niños avala esta visión.

De ello podemos concluir, a grandes rasgos, que el taller realizado conlleva efectos positivos sobre sus participantes y que la música se entrega como una herramienta apropiada y eficaz para la consecución de los fines planteados.

La presente investigación se construye en base a la siguiente pregunta-problema ya mencionada en el capítulo 1:

¿Cuáles son los efectos de la implementación de un taller musical centrado en las emociones en el desarrollo de competencias emocionales de un grupo de alumnos de cuarto año básico del Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año 2018?

8.2 Desde los objetivos

Tomando en cuenta el objetivo general presentado en el capítulo I:

Describir los efectos de la implementación de un taller musical centrado en el desarrollo de competencias emocionales de un grupo de alumnos de cuarto año básico del Colegio Alemán de Chicureo durante el primer semestre del año 2018.

Se concluye en primera instancia que los datos presentados en el capítulo IV son satisfactorios para el logro de éste, permitiendo describir concretamente los efectos del taller mencionado en las competencias emocionales de sus participantes y comprobando así su eficacia.

Por otro lado, en base a los efectos mismo del taller se concluye lo siguiente:

- Un aumento en el desarrollo de competencias emocionales en general y a nivel grupal
- Un crecimiento en la apertura al mundo emocional y la conciencia sobre las propias emociones
- Un crecimiento en torno a la regulación de las propias emociones
- Un crecimiento en torno a la expresión sana de la propia emocionalidad
- Un descenso en el autoconcepto respecto a la empatía
- Un descenso en el autoconcepto respecto a las habilidades sociales

Respecto al primer objetivo específico: establecer las diferencias antes-después de efectuado el taller, en el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos, las diferencias en concreto corresponden a:

- Un alza general moderado en el logro del desarrollo de competencias emocionales
- Un alza general pronunciado en el logro de las competencias incluidas en la primera dimensión
- Una baja general leve en el logro de las competencias referidas por la segunda dimensión
- Un acercamiento de los resultados obtenidos entre los sujetos en torno a las competencias de conciencia emocional, expresión emocional y empatía

- Un alejamiento de los resultados obtenidos entre los sujetos en torno a las competencias de regulación emocional y habilidades sociales.
- Cinco de los nueve sujetos de la muestra presentan un alza general en el desarrollo de competencias. De los cuatro restantes, dos presentan una baja menor al 10% de los logros.
- Siete de los nueve sujetos que conforman la muestra presentan un alza en la primera dimensión. La baja de los dos restantes es menor al 5%
- Cuatro de los nueve sujetos de la muestra presentan un alza en las competencias de la segunda dimensión. De los restantes, dos presentan un descenso menor al 10%.

Finalmente, en torno al segundo objetivo específico, analizar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas, hallamos que:

- El alza de las competencias en general a nivel de grupo corresponde a un 18.5 %. Considerando la proporción del taller, se evalúa como estadísticamente significativo.
- El alza en los logros de las competencias de la primera dimensión a nivel de grupo corresponde a un 72%, lo cual se evalúa como estadísticamente significativo.
- La baja en torno a la segunda dimensión nivel de grupo corresponde a un 11%, lo cual se evalúa como estadísticamente significativo.
- El alza en torno a la primera competencia a nivel de grupo es de un 42%, lo cual se evalúa como estadísticamente significativo.
- El alza en torno a la segunda competencia nivel de grupo es de un 123.5%, lo cual se evalúa como estadísticamente significativo.
- El alza en torno a la tercera competencia nivel de grupo es de un 103%, lo cual se evalúa como estadísticamente significativo.
- La baja en torno a la cuarta competencia nivel de grupo es de un 19%, lo cual se evalúa como estadísticamente significativo.

- La baja en torno a la quinta competencia nivel de grupo es de un 2.9%, lo cual no se evalúa como estadísticamente significativo.

Por ende, se concluye el carácter positivo del efecto del taller por sobre las competencias emocionales de los alumnos, cambiando la apreciación desfavorablemente de forma significativa sobre solo una competencia: la empatía, ya que se muestra un sólido aumento de las competencias base (conciencia, autorregulación y expresión), este cambio desfavorable ha de ser considerado como un cambio en la percepción sobre la propia competencia y no como un efecto negativo del taller sobre el desarrollo de esta.

8.3 Desde lo teórico

Respecto a lo explicitado en el marco teórico como sustento para la investigación y, en particular, para la naturaleza y metodología del taller, hayamos que:

- La música se posiciona en efecto como una herramienta altamente atractiva, contando con una amplia participación en el desarrollo de actividades y sirviendo a su vez de aspecto motivador, y efectiva tanto en el suscitar emociones, ya sea por asociación a recuerdos o imaginación como por una apertura sensible libre al momento en cuestión, lo que permite liberar la materia emocional a ser trabajada para desarrollar las competencias planteadas en el marco teórico. Esto se haya avalado explícitamente por la musicoterapia, en aplicación a pacientes, e indirectamente por medio de la filosofía y las neurociencias en los autores revisados.
- La alta correspondencia entre los resultados obtenidos por la recopilación de datos a través del instrumento n°1 dirigido a los asistentes al taller y aquellos recopilados por medio del instrumento n°2 dirigido a los apoderados sugiere, tal como plantea la revisión de la bibliografía en torno al desarrollo psicosocial, una alta influencia del concepto que tienen los apoderados de sus

pupilos en el autoconcepto que tienen los pupilos de sí mismos. Los resultados guardan una proporción similar en la variación pre-post taller.

- Según lo presentado por el modelo de competencias de Casassus, que plantea un sistema en espiral donde la base es la conciencia emocional, se puede explicar la baja general en los resultados de la segunda dimensión, competencias interpersonales, a la vez que el aumento de la primera. En los resultados entregados por la recopilación previa a la efectuación del taller, la segunda dimensión obtiene resultados más altos que la primera, lo cual no guarda coherencia con lo mencionado por el modelo: la conciencia emocional, la expresión y su regulación son requisitos indispensables para el desarrollo de las competencias interpersonales. Por tanto, la realización del taller no habría de disminuir las competencias interpersonales, sino que cambiar el concepto que se tenía en torno a ellas y el autoconcepto de los sujetos en torno a su logro en tales ámbitos. Los resultados post realización del taller muestran una correspondencia más coherente entre la primera y segunda dimensión. El hecho de que la variación se produzca del siguiente modo, un notable alza en la primera dimensión y un descenso leve en la segunda, avalan esta hipótesis.

8.4 Limitaciones

Existen ciertos puntos que se fueron presentando de manera natural mientras la investigación se desarrollaba, y que marcaron una pauta de lo que ésta iba a abarcar y aquello que no. Estos trajeron tanto beneficios como posibles contradicciones para el desarrollo de competencias emocionales. Serán entendidos como limitaciones y son los siguientes:

En cuanto a la extensión del taller, se concluye que fue suficiente para el desarrollo significativo de competencias emocionales y para equilibrar el nivel de estas entre los participantes. Por otro lado, se entiende que una mayor extensión pudo haber logrado potenciar aún más este desarrollo, profundizando en la comprensión interna del mundo emocional de cada integrante.

Con respecto a la cantidad de participantes, se estima que el que haya sido un grupo acotado contribuyó a la práctica pedagógica, permitiendo desarrollar estrategias personalizadas al grupo de estudio, e incluso dar espacio para el trabajo y reflexión personal entre los integrantes. Por otro lado, una mayor cantidad de sujetos hubiese mostrado una diversidad más compleja sobre los efectos del taller, contribuyendo a una comprensión más profunda de estos.

En relación al contexto educativo, se estima que fue de gran ayuda para el aprendizaje. Por un lado, las instalaciones y recursos del instituto educativo permitieron crear un espacio propicio para la comodidad y seguridad de los integrantes, además de brindar las herramientas para el desarrollo de actividades musicales. Por otro, el proyecto educativo de la institución involucra directamente la búsqueda de un aprendizaje significativo en sus estudiantes, preparándolos así, previo a su participación al taller, a una instancia amigable a la internalización de contenidos. Además, se contó con el apoyo constante de los apoderados, quienes asistieron a las reuniones pre y post taller, dando un feedback certero y sinceros sobre los cambios en las actitudes de los estudiantes.

Luego, su naturaleza de taller extra programático, se considera tanto positiva como negativa. Por un lado, alejaba a los estudiantes de la rutina academicista, permitiéndoles entrar a un estado de libertad mayor con respecto a la jornada de clases, y así, adentrarse con mayor confianza y soltura a su mundo emocional. Por otro, esta sensación de libertad les provocó, en más de una ocasión, tomar con menor seriedad la disciplina dentro de las sesiones, viendo afectada la concentración, y así su aprendizaje. Así también, el hecho de que su realización sea

posterior a la jornada escolar afectó a que los integrantes llegasen en muchas ocasiones cansados, afectando su disposición al aprendizaje.

Por último, debido al carácter musical, las sesiones tuvieron que ser planificadas meramente a actividades musicales. Por una parte, y cómo fue analizado en el punto 8.3, esto trajo enormes beneficios para el aprendizaje emocional. Sin embargo, fue un problema a la hora de planificar el taller debido a la existencia de gran variedad de actividades de educación emocional, que si bien son bastante efectivas, no congenian naturalmente con dicho carácter, alejando a los estudiantes de sus beneficios. Asimismo, el grupo de investigación se vio obligado a implementar actividades de carácter experimental, las cuales no daban certeza sobre su efectividad en el desarrollo de competencias emocionales.

8.5 Proyecciones

En relación a una extensión del programa de educación emocional, comprendida como un plan semestral (e incluso anual) de clases, con sesiones de dos horas pedagógicas en vez de una y media, se concluye que sería de gran beneficio para el desarrollo de competencias, dando espacio para la ejecución de mayor cantidad actividades, un refuerzo más profundo en el desarrollo de cada competencia, aumentando las instancias para la reflexión grupal tras las actividades, permitir espacios para evaluar y mejorar el taller durante la marcha, y en general, acompañar mayor tiempo a los beneficiarios del taller en la exploración de su mundo emocional.

Después, la opción de incluirlo en la jornada de clases permitiría dar solución a los problemas de disciplina y cansancio presentados en el punto 8.4, debido a que los estudiantes se encontrarían con la disposición habitual a su rutina escolar semanal. Una implementación de este tipo sería posible realizando las actividades mismas del taller dentro de la asignatura de música, o bien, realizando actividades en la hora de orientación, hasta destinando una hora pedagógica semanal exclusiva

para la enseñanza emocional-musical, bajo la labor pedagógica de un especialista a cargo.

Por lo que se refiere a una extrapolación del quehacer del taller realizado hacia nuevos contextos educativos, niveles socio económicos y rangos etarios, se concluye que los resultados arrojados por este se ven limitados dada las características del universo investigado, y que una búsqueda hacia nuevos campos en este sentido daría mayor claridad sobre su eficacia. No solo así: la eficiencia del taller en el desarrollo de competencias emocionales demuestra que éste sería de gran ayuda, por ejemplo, en contextos de educación vulnerables, en donde la falta de comprensión y apreciación del mundo emocional es un factor determinante en la salud de los sujetos expuestos y en sus posibilidades de autorrealización e integración social en su futuro.

En otro orden, el grupo de investigación desea compartir su curiosidad por realizar una investigación destinada a comparar la eficacia del taller con uno similar, pero en donde la música esté ausente. Esto con el fin de arrojar datos concretos sobre los beneficios de la música en el aprendizaje emocional. Una investigación de esta índole requeriría tomar las mismas actividades efectuadas en el taller mencionado y realizarlas bajo la aplicación de metodologías ausentes de música en un grupo experimental. A la vez, se deberá efectuar el taller original en un grupo distinto, pero con las mismas características, para así hacer una comparación final sobre la variación de efectos en las competencias emocionales en los distintos talleres. En este sentido, también se evalúa la opción de desarrollar una investigación destinada a analizar las actividades efectuadas en el taller para el perfeccionamiento de estas.

BIBLIOGRAFÍA

- Babbie, E.R. (1979). *The practice of social research*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis.
- Brown, S. (2000) *The Origins of Music*. Cambridge (MA), M.I.T. Press, 2000, p 271-300
- Cassasus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Chile: Editorial Cuarto Propio
- Christensen, L.B. (1980). *Experimental methodology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social edición revisada*. España: Editorial Mc Graw-hill
- Del Campo, P. (2013). *La música en musicoterapia*. Brocar 37, 145-154.
- Fubini, Enrico (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza
- Gaynor, Mitchell (2001). *Los sonidos que curan*. Barcelona: Urano
- Goleman, Daniel (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Levy, N (2006) *La sabiduría de las emociones*. Chile: Editorial Debolsillo
- Lowen, A (2011) *La Bioenergética*. Chile: Editorial Sirio
- Jauset, Jordi A. (2011). *Música y neurociencia: la musicoterapia*. Barcelona: Editorial UOC

Molina, C. (2017). *Metodología de la investigación social y educativa*. Chile (cuarta versión, digital, pdf).

Naranjo, C (2013). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. España: Editorial La llave

Oneca, Noelia (2015). *Musicoterapia: fundamentos, aspectos prácticos y aplicación a niños hospitalizados*. Proyecto de título para grado en magisterio de Educación Infantil, Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología.

Papalia, Diane E. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: MCGRAW HIL

Papalia, Diane E. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: MCGRAW HIL

Sampieri, R.H. (1997). *Metodología de la investigación*. México: MCGRAW HILL

Schopenhauer, Arthur (2005) *Pensamiento, palabras y música*. Santiago: Edaf

Storr A. (1997) *La música y la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica

World Federation of Music Therapy (1986), Hamburgo.

WEBGRAFÍA

Ávarez Rodríguez, José (2001). *Análisis de un modelo de educación integral*. (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>

Buentello Ricardo, Martínez Alma, Vanegas Mario (septiembre 2010) *Música y neurociencias* [versión electrónica]. *Archivo de Neurociencias (Mex)*, 15 (3), 160 166, disponible: <http://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2010/ane103f.pdf>

Cassasus, J. (2007). *El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*. En línea: http://live.v1.udesa.edu.ar/files/programas/neurociencias/el_campo_emocional_en_la_educacion_cassasus.pdf" (consulta abril 2017).

Chodron, P (1998) *Cuando todo se derrumba: Palabras sabias para momentos difíciles*. Recuperado el 9 de Junio de 2017 de <http://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/Cuando-todo-se-derrumba.pdf>

Chóliz, M. (2005) *Psicología de la emoción: el proceso emocional* recuperado el 14 de abril de 2017 de www.uv.es/~choliz

Colegio Alemán de Chicureo (2018) *Nosotros*, recuperado el 25 de Mayo de http://www.dsch.cl/colegio_aleman_chicureo_la_organizacion.php

Faure et al (1983) (s/f), recuperado el 15 de abril de 2017 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/886/1/15921128.pdf>

Fragoso – Luzuriaga, Rocío (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior. ¿Un mismo concepto?*. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>

Martinic Sergio (2002) *La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas. UMBRAL 2000*, (8) disponible:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LA%20REFORMA%20EN%20chile.pdf>

Mineduc (2013) *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago

Mineduc [online] <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/que-es-la-reforma-educacional> [consulta: julio 2017]

Mineduc (2017). *Misión del Ministerio de Educación de Chile*. En línea: <http://www.mineduc.cl/ministerio/mision/> [consulta: abril 2017].

Molnar-Szakacs Istvan, Overy Katie (diciembre 2006) Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion [versión electrónica]. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1 (3), 235-241, disponible: doi.org/10.1093/scan/nsl029

Montenegro, Marcela (2010). *Clima emocional en el aula: Hacia una transformación tangible*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Emocional). En línea: http://educaciondelsemocional.cl/wp-content/uploads/2017/02/Marcela_Montenegro.pdf

Pavez, Jorge (2006) Las reformas educativas en Chile [online]. Archivo Chile. disponible: http://www.archivochile.com/edu/doc_analit/est_doc_analit00005.pdf

Poole, Millicent (1988). *Competencies for and managers in the context of educational reform*. International Journal of Lifelong Education. Vol 17. 1998. En línea: <https://doi.org/10.1080/0260137980170204>

Pino, Martin (2011) *Reflexiones sobre Música y Neurociencia* [versión electrónica].

Revista Medicina y humanidades, 3 (3),

disponible:

http://www.medicinayhumanidades.cl/ediciones/n3_2011/09_MUSICA_Y_NEUROCIENCIA.pdf

Rodgers, Beth (junio 1993) *The qualitative research audit trail: A complex collection of documentation* [versión electrónica]. *Research in nursing & heal*, 16 (3), 219-226, disponible: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nur.4770160309/abstract>

Sena Moore Kimberly (noviembre 2016) *Understanding the Influence of Music on Emotions: A Historical Review* [versión electrónica]. *Music Therapy Perspectives*, 1-13, disponible: <https://doi.org/10.1093/mtp/miw>

Short E.C. (1985) *The concept of competence, its use and misuse in education. Journal of Teacher Education*. *Journal of teacher education*, 36 (2), 2-6, disponible: <https://doi.org/10.1177/002248718503600202>

SOLO USO ACADÉMICO

ANEXOS

Instrumento de recopilación de datos nº1



CUESTIONARIO SOBRE MIS EMOCIONES

Nombre: _____ Fecha: _____

Estimado alumno:

Te invitamos a responder cada pregunta de este cuestionario con lo que ya sabes sobre ti mismo; se harán preguntas sobre cómo eres en tu día a día, por lo que te pedimos que te relajes, concentres y contestes con confianza y ánimo. Suerte !



Instrucciones:

- ✓ Usa lápiz grafito para contestar, así podrás borrar si quieres cambiar de respuesta.
- ✓ Marca con una "X" a la derecha de cada oración de acuerdo a que tan seguido te sientes, piensas o actúas así. Si sientes que siempre o muchas veces has sido así, pon una "X" en siempre. Si muy pocas veces o casi nunca has actuado así, pon una "X" en nunca. Si no sabes, estas inseguro, o bien, crees que a veces eres así y otras veces no, pon una "X" en a veces.
- ✓ Tus respuestas son personales e íntimas, por lo que intenta evitar copiar a algún compañero.

	Afirmación	Nunca	A veces	Siempre
1	Escucho lo que el otro siente sin juzgar			
2	Ante el miedo me paraliza			
3	Comprendo mi emoción antes de expresarla			
4	Me da vergüenza llorar			

5	Puedo integrarme armoniosamente en un equipo de trabajo			
6	Considero que las emociones son importantes			
7	Reconozco cuando alguien necesita ayuda y la entrego			
8	Los demás notan cuando estoy feliz			
9	Pierdo rápidamente la paciencia			
10	Me doy cuenta cuando mis emociones son distintas a las de los demás			
11	Mantengo la concentración cuando alguien me expresa sus emociones, sentimientos o necesidades			
12	Identifico las emociones en mi cuerpo			
13	Se permanecer calmo ante la aparición de una emoción en mi			
14	Comprendo que mis expresiones tienen consecuencia en los demás			
15	Respeto lo que el otro está sintiendo			
16	Expreso emociones con la intensidad adecuada al contexto			
17	Me hago responsable por las emociones que siento			
18	Me interesa sentir emociones			
19	Respeto las opiniones ajenas, aunque sean contrarias a las mías			
20	Me interesa cómo se sienten los demás			
21	Cuando me enfado grito y golpeo			
22	Hablo con otros respecto a cómo me siento			
23	Valoro la diversidad cultural			
24	Se respetar los turnos de conversación			
25	Sé nombrar la emoción que estoy sintiendo			

Instrumento de recopilación de datos nº2



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN MI PUPILO

Nombre del alumno : _____ Fecha: _____

Estimado apoderado,

Este cuestionario pretende medir las percepciones que usted posee acerca de las competencias emocionales de su pupilo, con el fin de hacer un contraste post participación al “Taller musical centrado en el desarrollo de Competencias emocionales”, para así verificar la efectividad de este. Toda información aportada por usted será de suma confidencialidad, por lo que no tema en responder de acuerdo a lo que usted siente o cree. Agradecemos su participación.

Instrucciones:

- De preferencia use lápiz grafito para contestar, así podrá borrar en caso de querer cambiar de respuesta.
- Marque con una “X” a la derecha de cada afirmación, de acuerdo a qué tan seguido ve a su hijo actuar, pensar o sentirse así.

	Afirmación (referido al niño (a))	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Escucha lo que el otro siente sin juzgar					
2	Se paraliza ante el miedo					
3	Comprende su emoción antes de expresarla					
4	Le da vergüenza llorar					
5	Puede integrarse armoniosamente en un equipo de trabajo					
6	Considera que las emociones son importantes					
7	Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la entrega					
8	Exterioriza su alegría de forma observable					
9	Pierde rápidamente la paciencia					

10	Se da cuenta cuando sus emociones son distintas a las de los demás					
11	Mantiene la concentración cuando alguien le expresa sus emociones, sentimientos o necesidades					
12	Reconoce corporalmente las sensaciones asociadas a cada emoción en particular					
13	Sabe permanecer calmo ante la aparición de una emoción en él					
14	Comprende que sus expresiones tienen consecuencia en los demás					
15	Respeto lo que el otro está sintiendo					
16	Expresa emociones con la intensidad adecuada al contexto					
17	Se hace responsable por las emociones que siente					
18	Le interesa sentir emociones					
19	Respeto las opiniones ajenas, aunque sean contrarias a las propias					
20	Le interesa cómo se sienten los demás					
21	Grita y golpea cuando se enfada					
22	Habla con otros respecto a cómo se siente					
23	Valora la diversidad cultural					
24	Sabe respetar los turnos de conversación					
25	Sabe nombrar la emoción que está sintiendo					

SOLO USO ACADÉMICO