

Inteligencia emocional y enseñanza de la música

**Francisco J. Balsera Gómez
Domingo J. Gallego Gil**

Inteligencia emocional y enseñanza de la música

1ª edición : septiembre 2010

Cubierta: Mateo & Solano

© Francisco J. Balsera Gómez y Domingo J. Gallego Gil

© Para esta edición: DINSIC Publicacions Musicals, S.L.
Sta. Anna 10, E 3a - 08002 Barcelona

Impreso en: EDUGRAF

Diputació, 343, 08009 Barcelona

Depósito legal: B-34093-2010

ISBN: 978-84-96753-31-0

La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento, incluyendo la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante el alquiler o el préstamo, quedan rigurosamente prohibidas sin la autorización escrita del editor o entidad autorizada y estarán sometidas a las sanciones establecidas por la ley.

Distribuye: DINSIC Distribucions Musicals, S.L.
Santa Anna, 10, E 3ª - 08002 Barcelona
Telf. + 34-93-318.06.05 - Fax + 34-93-412.05.01
e-mail: dinsic@dinsic.com
www.dinsic.com - www.dinsic.es - www.dinsic.cat

Índice

Presentación.	7
-----------------------	---

Primera parte. Marco teórico	9
--	---

Capítulo I

Inteligencia y emoción en la música11
--	------------

1. El concepto de inteligencia . . . . .	.11
2. Teorías contemporáneas de la inteligencia y su vinculación con la música .13	
2.1. La teoría de Robert Sternberg. . . . .	.13
2.1.1. La teoría triárquica de la inteligencia. . . . .	.13
2.1.2. La teoría de la inteligencia exitosa. . . . .	.14
2.2. La experiencia de aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein . . . . .	.16
2.3. La inteligencia musical desde la perspectiva de Howard Gardner . . .17	
2.3.1. La inteligencia musical . . . . .	.18
2.4. La inteligencia emocional . . . . .	.21
2.4.1. Las competencias emocionales. . . . .	.24
3. Algunas teorías sobre la emoción y sus implicaciones en el ámbito de la música. . . . .	.27
3.1. El enfoque psicofisiológico de William James . . . . .	.29
3.2. La psicodinámica de Freud . . . . .	.30
3.3. Las teorías de Magda Arnold y Richard Lazarus. . . . .	.31
4. Recordemos... . . . .	.32

Capítulo II

La inteligencia emocional en la educación musical35
--	------------

1. Necesidad de la educación musical para el desarrollo de las competencias emocionales . . . . .	.35
2. Factores emocionales que favorecen el desarrollo de las habilidades musicales . . . . .	.46
3. El fenómeno de los “niños prodigio” y la música . . . . .	.48
4. La ansiedad escénica. . . . .	.50
5. La inteligencia emocional como técnica dinamizadora de la práctica musical en grupo . . . . .	.54

5.1. La resolución de conflictos . . . . .	.59
5.2. La pedagogía musical a comienzos del siglo XXI: estilos de aprendizaje – estilos de enseñanza. . . . .	.60
6. Recordemos... . . . .	.68

Segunda parte. Actividades.71

Capítulo III

Recursos didácticos para trabajar la autoconciencia en el aula de música .73

1. ¿Qué es la autoconciencia?. . . . .	.73
2. Aspectos básicos para adquirir una verdadera conciencia emocional. . . . .	.77
3. Actividades: música y autoconciencia. . . . .	.78
3.1. Conocemos las emociones . . . . .	.78
3.2. Los talentos que traigo a clase . . . . .	.79
3.3. Aprendo a controlar mi tiempo de estudio. . . . .	.80
3.4. Busco las dificultades . . . . .	.82
3.5. Cuestionario CHAEA de estilos de aprendizaje (HONEY, ALONSO Y GALLEGO). . . . .	.84
3.6. Cuestionario para evaluar la inteligencia emocional: TMMS-24 . . . . .	.89
4. Recordemos... . . . .	.92

Capítulo IV

Recursos didácticos para trabajar el autocontrol en el aula de música . . .93

1 ¿Qué es el autocontrol? . . . . .	.93
2. Actividades: música y autocontrol . . . . .	.95
2.1. Evaluación de la ansiedad pre-audición-concierto . . . . .	.95
2.2. Audiciones mensuales. . . . .	.97
2.3. Cambiamos nuestros pensamientos. . . . .	.98
2.4. Entrenamiento autógeno	100
2.5. Autoinstrucciones	103
3. Recordemos...	105

Capítulo V

Recursos didácticos para trabajar la motivación en el aula de música. . . 107

1 ¿Qué es la automotivación?.	107
2. Tipos de motivación	113

3. El estado de flujo	117
4. Actividades: música y motivación	118
4.1. Clases de música con inteligencias múltiples	118
4.2. Organizo mi trabajo diario	121
4.3. El punto rojo.	123
4.4. El calcetín	124
4.5. Tutorías telemáticas	125
5. Recordemos...	126

Capítulo VI

Recursos didácticos para trabajar la empatía y las habilidades de comunicación en el aula de música	127
1 ¿Qué es la empatía?.	127
2. La escucha activa.	129
3.- Actividades: música, empatía y habilidades de comunicación	130
3.1. La corte real	130
3.2. Conferencia-concierto.	131
3.3. Aunque no dije nada, todos sabían cómo me sentía.	133
3.4. Roles y funciones en el grupo de música	134
3.5. Afrontar los conflictos en el grupo	136
3.6. Clima grupal.	138
3.7. CEHI-MC (cuestionario para evaluar las habilidades interpersonales en alumnos de música de cámara).	139
4. Recordemos...	145
Bibliografía y Webgrafía.	147

Presentación

Los tres jóvenes músicos estaban preparados en su camerino. Faltaban pocos minutos para salir a escena.

- Comprueba que las partituras estén en orden – decía Alfonso, el pianista, a Roberto, violonchelista del grupo, que se caracterizaba por ser algo despistado. Mientras, Jorge se encontraba en un rincón del camerino con su violín, repasando uno de los pasajes que tantos problemas técnicos le había dado en los ensayos, pero que ya tenía perfectamente controlado.

A los pocos minutos la puerta del camerino se abrió: - Chicos, es vuestro turno, ¡suerte! – les dijo la señora que atendía a los músicos.

Los tres muchachos escuchaban cómo eran presentados. El grupo “Discanto” iba a interpretar el primer movimiento del Trío con piano, op. 120 de G. Fauré. El tiempo pasaba muy rápido y Jorge podía sentir cómo su corazón se aceleraba: - ¡tranquilo!, hemos trabajado mucho y las audiciones previas han salido bien. Vamos a hacer una actuación muy digna – se decía interiormente.

Casi sin darse cuenta el trío “Discanto” se encontraba en el escenario afinando los instrumentos. Los focos les deslumbraban, impidiendo distinguir a nadie en el patio de butacas. Con un gesto, Roberto indicó a sus compañeros que era el momento de comenzar. No hizo falta más: el pianista inició su acompañamiento y enseguida entró la preciosa melodía del violonchelo, serena y llena de recogimiento. A los pocos segundos se incorporaba el violín. Tras la brillante coda los tres estudiantes se miraron con complicidad y sin disimular su alegría saludaron al público. Ese día, el trío “Discanto” obtenía el primer premio en el concurso de Música de Cámara.

Esta historia que aquí reflejamos es un hecho real que tuvimos la satisfacción de vivir en el VI Concurso “Sant Anastasi” de Lleida, en mayo de 2005. Alfonso, Jorge y Roberto participaban en la categoría Junior de la especialidad de Música de Cámara. Además de tratarse de alumnos responsables, con un alto grado de motivación e implicados en muchas de las actividades del conservatorio, durante ese curso aplicamos en el aula una metodología de trabajo basada en las teorías de la inteligencia emocional para, por una parte, mejorar las habilidades que requiere el dominio de un instrumento, y por otra parte, desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes, haciendo hincapié en el autoconocimiento, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades de comunicación.

Las implicaciones educativas que tiene la inteligencia emocional en el ámbito musical es un área de investigación que llevamos trabajando desde el año 2002, prime-

ramente con alumnos de la especialidad de Piano, posteriormente con estudiantes de Música de Cámara y actualmente hemos vuelto a centrar nuestra atención en los pianistas.

El libro que presentamos es un texto práctico, un recurso didáctico en el que damos a conocer las actividades (todas ellas basadas en las competencias de la inteligencia emocional) que mejor resultado nos han dado con los estudiantes de Piano y de Música de Cámara a lo largo de estos años. Algunos de estos ejercicios fueron realizados por Alfonso, Jorge y Roberto, los protagonistas de nuestra historia.

En la primera parte del libro, organizada en dos capítulos, se expone sucintamente el marco teórico de la inteligencia emocional. Veremos cómo ha evolucionado el concepto de “inteligencia” y describiremos las principales teorías de la emoción que a nuestro juicio mejor aplicabilidad tienen en la enseñanza de la música. Asimismo, partiendo de la situación actual de las Enseñanzas de Régimen Especial, exponemos la necesidad a comienzos del siglo XXI de una pedagogía que ayude a comprender mejor las necesidades emocionales de los estudiantes.

En la segunda parte del libro, constituida por cuatro capítulos, presentamos las actividades elaboradas y las plantillas de trabajo. Como el lector comprobará, la mayoría de las actividades educan varios aspectos de la inteligencia emocional, si bien las hemos clasificado según la habilidad emocional principal que promueven.

El texto se cierra con una amplia bibliografía y webgrafía acerca de la inteligencia emocional, música y educación.

Por último, queremos dedicar este libro a todos los alumnos que han participado en nuestras investigaciones, y agradecerles la enorme paciencia que han tenido para rellenar los cuestionarios de inteligencia emocional y de estilos de aprendizaje, los registros de tiempo y organización del estudio, los rastreadores de problemas y otras actividades, además de participar en numerosas audiciones, concursos y conciertos. Igualmente, no podemos olvidarnos de los padres, ya que su papel en la motivación musical de los hijos es capital. A todos ellos: ¡Gracias!

Los autores

Capítulo I

Inteligencia y emoción en la música

*El arte de la música es el que más cercano
se halla de las lágrimas y los recuerdos.*

OSCAR WILDE

En el presente capítulo vamos estudiar cómo ha evolucionado el concepto de “Inteligencia” desde las teorías clásicas hasta llegar a la definición de “Inteligencia Emocional”. Asimismo describiremos las principales teorías psicológicas y de la emoción que, a nuestro juicio, mejor aplicabilidad tienen en el ámbito de la enseñanza musical.

1. El concepto de inteligencia

El concepto de Inteligencia ha tenido diferentes acepciones a lo largo de la historia. Estas definiciones están determinadas por la cultura, esto es, por la época y el lugar en las que se han desarrollado.

Gallego *et al.* (1999: 11) recogen de Kornhaber y Krechevsky (1998) tres aspectos que son fundamentales para comprender de qué manera el concepto de inteligencia ha evolucionado a través de los años hasta llegar a la noción de “inteligencia emocional”:

- ***Los campos del conocimiento necesarios para la supervivencia de la cultura, como la agricultura, la escritura o las artes.***

- **Los valores propios de la cultura, como el respeto por los mayores, las tradiciones académicas o las tendencias pragmáticas.**
- **El sistema educativo que instruye y nutre las diversas competencias de los individuos.**

Las primeras pruebas de inteligencia surgieron a principios del siglo XX. En 1905 Alfred Binet y su colega Theodore Simon diseñaron un cuestionario con la intención de averiguar qué alumnos tendrían dificultades en sus estudios.

En 1912 Wilhelm Stern perfeccionó el concepto de edad mental propuesto por Binet. Dividiendo la edad mental por la edad cronológica y multiplicando el resultado por una constante, se obtiene el *cociente intelectual* (CI). Este factor se desarrolla con rapidez durante la infancia y queda más o menos estable alrededor de los doce años (Gallego *et al.*, 1999). Tradicionalmente se creía que las neuronas no se regeneraban. Disminuían a lo largo de la vida reduciendo la capacidad mental del individuo. Sin embargo, las últimas investigaciones sobre regeneración cerebral, prueban que el ejercicio mental y el uso plural y variado de las conexiones cerebrales puede mantenerse e incluso aumentarse en los sujetos, ampliando sus posibilidades mentales, prescindiendo de la edad cronológica del individuo.

La tabla siguiente muestra la interpretación clásica del coeficiente intelectual:

COEFICIENTE INTELECTUAL	CLASIFICACIÓN
160 o más	Geniales
140 - 159	Superdotados
De 120 a 139	Inteligencia superior
De 110 a 119	Inteligencia brillante
De 90 a 110	Normales
De 80 a 89	Poco inteligentes, torpes
De 70 a 79	Ligeras insuficiencias, bordes
De 60 a 69	Retrasados mentales
De 50 a 59	Retrasados graves
De 25 a 49	Imbéciles
De 0 a 24	Idiotas

Tabla 1. Interpretación clásica del CI (Gallego *et al.*, 1999:13)

Otras teorías se oponen a la idea de que la inteligencia dependa de un factor general y distinguen diversas habilidades que gozan de cierta independencia entre sí. Thurstone (1938) propone siete capacidades básicas: la fluidez verbal, la comprensión verbal, la habilidad numérica, la rapidez de percepción, la capacidad de visualización espacial, la memoria y el razonamiento.

Guilford (1956, 1967, 1982, 1988) plantea un modelo tridimensional de la inteligencia formado por operaciones, contenidos y productos. Las operaciones se refieren a cómo pensamos, los contenidos hacen referencia a lo que pensamos y los productos son el resultado de la aplicación de una operación a un contenido determinado.

Cattell y Horn (1963, 1971) distinguen entre *inteligencia fluida* (IF) que se refiere a la capacidad para formar conceptos, razonar y argumentar, e *inteligencia cristalizada* (IC), que depende de la educación y de las experiencias de vida, y nos permite comprender el mundo en el que vivimos, emitir juicios correctos y resolver problemas.

Para Pinillos (1995) y Yela (1987) la inteligencia, desde el punto de vista de su estructura funcional está formada por un gran número de factores que corresponden a unidades funcionales de aptitud. En primer lugar encontramos un factor general que confiere unidad básica a toda la estructura de la inteligencia. Junto a éste aparecen siete campos de aptitud que se refieren a los aspectos verbales, numéricos, espaciales, lógicos, mnemotécnicos, perceptivos y psicomotores (Gallego *et al.*, 1999)

2. Teorías contemporáneas de la inteligencia y su vinculación con la música

2.1. La teoría de Robert Sternberg

2.1.1. La teoría triárquica de la inteligencia.

Robert Sternberg, profesor de Psicología y Educación en la Universidad de Yale, ha criticado duramente los test que miden el coeficiente intelectual. Su interés se centra fundamentalmente en el análisis de los procesos que participan en el pensamiento y conducta inteligente (Sanz de Acedo, 1999). Propone una teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985), modelo cognitivo constituido por tres subteorías: componencial, experiencial y contextual.

La subteoría componencial se refiere a los mecanismos cognitivos que nos permiten llevar a cabo tareas inteligentes. Los componentes traducen una sensación en una representación conceptual y la transforman en otra representación o en una respues-

ta motora. Existen tres tipos de componentes: a) metacomponentes, que permiten planificar, controlar y tomar decisiones para resolver problemas, b) componentes de desempeño, cuya función es realizar las tareas prácticas, y c) componentes de adquisición, utilizados para adquirir nuevos conocimientos, retenerlos y transferirlos.

La subteoría experiencial es la que nos permite enfrentarnos a tareas nuevas respondiendo de forma adecuada. Con la experiencia conseguimos automatizar dichas tareas.

Con la subteoría contextual (también denominada práctica o social), Sternberg hace referencia a la capacidad de las personas para resolver problemas de la vida cotidiana, adaptarse a un entorno, modificarlo o elegir uno nuevo (Gallego y Gallego, 2004: 30-31).

En el siguiente cuadro podemos observar el interés que esta teoría tiene desde el punto de vista musical:

TIPOS DE INTELIGENCIA	APLICACIÓN EN EL ÁMBITO MUSICAL
COMPONENCIAL	Permite procesar adecuadamente la información musical.
EXPERIENCIAL	Permite expresar nuevas ideas musicales.
CONTEXTUAL	Permite la adaptación a un contexto musical determinado y manejarlo adecuadamente, aprovechando las oportunidades musicales que surgen.

Tabla 2. Teoría triárquica de Sternberg aplicada a la música.

2.1.2. La teoría de la inteligencia exitosa.

Para Sternberg los test convencionales sólo miden una pequeña parte de la inteligencia, de manera que existen habilidades mentales concretas que no se tienen en cuenta en estos cuestionarios, tales como la inteligencia creadora y la inteligencia práctica, necesarias para conseguir nuestros objetivos en la vida (Sternberg, 1997).

Poseer inteligencia exitosa en el aprendizaje musical requiere pensar bien analítica, creativa y prácticamente. El pensamiento analítico es necesario para resolver los problemas que surgen en el estudio de la partitura y juzgar la calidad de las ideas. La inteligencia creadora es la que nos permite formular buenas ideas musicales. La inteligencia práctica es la que permite a los músicos utilizar las ideas de manera eficaz en el aprendizaje e interpretación instrumental.

Los estudiantes de música con inteligencia exitosa “*se percatan de que el medio en el que se encuentran puede o no capacitarles para sacar el máximo partido a su talento. Buscan activamente un medio en el que no sólo puedan realizar su trabajo con competencia, sino introducir una diferencia. Crean sus propias oportunidades antes que aceptar pasivamente las limitaciones que a esas oportunidades imponen las circunstancias en las que les toca vivir*” (Sternberg, 1997: 26).

Las personas con inteligencia exitosa, además de tener una serie de habilidades concretas, reflexionan sobre cómo y cuando usar esas habilidades de forma efectiva. Por lo tanto, son individuos que (Sternberg, 1997: 263-280):

- Se automotivan.
- Aprenden a controlar sus impulsos.
- Saben cuando perseverar.
- Saben cómo sacar el máximo partido de sus habilidades.
- Traducen el pensamiento en acción.
- Se orientan hacia el producto.
- Completan las tareas y llegan al final.
- Tienen iniciativa.
- No tienen miedo de arriesgarse al fracaso.
- No postergan.
- Aceptan el reproche justo.
- Rehúsan la autocompasión.
- Son independientes.
- Tratan de superar las dificultades personales.
- Se centran y se concentran en alcanzar sus objetivos.
- No tratan de hacer demasiadas cosas a la vez ni de hacer demasiado pocas.
- Tienen capacidad para aplazar la gratificación.
- Son capaces de ver al mismo tiempo el bosque y los árboles.
- Tienen un nivel razonable de autoconfianza y creen en su capacidad para alcanzar sus objetivos.
- Equilibran el pensamiento analítico, el creativo y el práctico.

Los **estudiantes de música** con inteligencia exitosa se caracterizarán por:

- Construir una imagen de sí mismos elaborada y madura.
- Estar motivados y confiados ante los objetivos musicales que se persiguen.

- Tener capacidad de superación en el ámbito musical.
- Disfrutar con la interpretación musical.
- Valorar los consejos provenientes de sus profesores.
- Enfrentarse a la realidad musical con ilusión, participando en diferentes agrupaciones musicales y ampliando sus puntos de vista.
- Tener un buen control corporal.
- Mostrar expresividad emotiva y equilibrio en la interpretación.
- Dominar las situaciones de estrés o desilusión, principalmente en las presentaciones públicas.

2.2. La experiencia de aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein

Feuerstein ha trabajado con adolescentes que presentan un bajo nivel intelectual y problemas de aprendizaje. Sus investigaciones le han llevado a elaborar una teoría sobre la modificabilidad cognitiva estructural, desarrollando el concepto de “Experiencia de Aprendizaje Mediado” (EAM), así como un programa de intervención que permite mejorar las funciones cognitivas de estos alumnos (Feuerstein, 1979; Feuerstein *et al.*, 1980; Feuerstein, Rand y Rynders, 1988).

Para que el niño desarrolle al máximo sus habilidades cognitivas necesita el apoyo constante de un mediador (padres, maestros, tutores legales u otras personas responsables de su educación).

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (P.E.I.) muestra al sujeto un conjunto de actividades ordenadas por niveles de dificultad que inciden en los aspectos cognitivos, favorecen la motivación y desarrollan el pensamiento analítico.

La teoría de Feuerstein tiene una gran implicación en el campo de la educación musical, ya que *“su programa de intervención se fundamenta en la idea de entrenar al profesor y al alumno. Su gran meta es desarrollar la inteligencia y potenciar las capacidades tanto cognitivas como afectivas. Los estudiantes deben aprender a aprender y a utilizar, por sí mismos, los nuevos conocimientos; la modificación de la estructura cognitiva es el gran objetivo que se pretende conseguir, puesto que afecta singularmente al futuro aprendizaje y a la propia evolución de los individuos”* (Sanz de Acedo, 1999: 40).

El profesor de música, como mediador, ayudará al alumno a alcanzar los objetivos propuestos, potenciará sus capacidades musicales y desarrollará su inteligencia social, de manera que estos aprendizajes puedan ser utilizados en otros ámbitos de su vida diaria.

2.3. La inteligencia musical desde la perspectiva de Howard Gardner

Howard Gardner, psicólogo y profesor del Harvard Graduate School of Education (Cambridge, Massachussets) ha propuesto una nueva teoría sobre la inteligencia: la teoría de las “inteligencias múltiples” (1983). Gardner define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural, ampliando así el alcance del potencial humano anteriormente circunscrito a la idea de cociente intelectual (Armstrong, 2006: 18). La inteligencia es multidimensional porque está formada por diferentes capacidades.

Gardner distingue ocho inteligencias que poseen unas características propias y funcionan de manera independiente. Las personas desarrollamos más unas habilidades cognitivas que otras dependiendo del contexto socio-cultural en el que nos desenvolvemos.

Además de los dos tipos de inteligencia académica, esto es la capacidad verbal y la habilidad lógico-matemática, Gardner afirma que también poseemos habilidades concretas en los ámbitos musical, espacial, kinésico-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
Lingüística	Capacidad de utilizar las palabras de manera efectiva, ya sea oralmente o por escrito.	▶ Periodistas ▶ Escritores
Lógico-matemática	Capacidad para utilizar los números con eficacia y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas.	▶ Científicos ▶ Matemáticos
Espacial	Capacidad para percibir el mundo visual-espacial de forma precisa. Implica la sensibilidad al color, la forma, las líneas, el espacio y las relaciones entre estos elementos.	▶ Arquitectos ▶ Ingenieros ▶ Pintores ▶ Escultores

Musical	Capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono, a la melodía y al timbre.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Cantantes ▶ Instrumentistas ▶ Compositores ▶ Luthiers
Kinésico-corporal	Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. Incluye habilidades físicas como el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad o la velocidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bailarines ▶ Atletas ▶ Actores ▶ Artesanos
Interpersonal	Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de los demás. Incluye la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos, así como la respuesta eficaz a las señales interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Terapeutas ▶ Maestros ▶ Trabajadores sociales
Intrapersonal	Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Requiere una imagen precisa de uno mismo. Incluye la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Psicólogos ▶ Filósofos ▶ Pedagogos.
Naturalista	Sensibilidad hacia los fenómenos naturales. Facilidad para clasificar y reconocer las especies de flora y fauna del entorno.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ecologistas ▶ Botánicos ▶ Paisajistas ▶ Biólogos

Tabla 3. Las ocho inteligencias de Gardner (adaptado de Lapalma, 2001 y Armstrong, 2006)

2.3.1. La inteligencia musical

El sexto capítulo de la obra de Gardner, *Frames of mind*, centra su atención en la **inteligencia musical**. En las siguientes líneas mostramos algunas de las principales ideas que aparecen reflejadas en el mencionado capítulo (Gardner, 1993: 99-127).

Gardner introduce el tema explicando que el talento musical es una de las habilidades que hacen su aparición de un modo más temprano y explica que, a pesar de haberse especulado mucho sobre este tema, todavía no se ha averiguado por qué razón el talento musical surge tan pronto y cuál es su naturaleza. Pero, ¿de qué manera se consigue esta precocidad musical? Aunque es posible que haya un talento principal de tipo hereditario, Gardner piensa que influyen otros factores, ya que **el grado de talento que muestra una persona depende del entorno en el que vive, esto es, de su contexto cultural.**

Seguidamente, Gardner expone algunas reflexiones que nos han transmitido diferentes músicos sobre el proceso de composición musical. En opinión de Copland, las habilidades para escuchar música se relacionan con aquellas implicadas en la creación musical, ya que el oyente inteligente será aquél que desarrolle una escucha más consciente, esto es, una escucha activa, en la que el sujeto establece relaciones entre los diferentes elementos que percibe, generando y cumpliendo expectativas (Balseira y Moreno, 2001).

Existen una serie de habilidades que son necesarias para participar en la experiencia musical de cualquier cultura. Partiendo de los elementos constitutivos de la Música (ritmo, melodía, armonía y timbre), observamos que en determinadas culturas tienen mayor importancia unos elementos que otros. Así, la melodía es la característica fundamental en las culturas orientales mientras que el ritmo tiene una mayor importancia en el África Subsahariana. Para Gardner el oído es crucial en todo acto musical pero la organización rítmica puede darse independientemente de cualquier aspecto auditivo. Como ejemplo podemos citar a las personas sordas, las cuales experimentan la música a través del ritmo.

Tradicionalmente, la psicología de la música se ha estudiado desde dos perspectivas diferentes. La escuela clásica ha utilizado un método de análisis que se centra en la forma en que las personas procesamos la información musical sin tener en consideración la información que proporciona el contexto en la interpretación de una obra musical. Muchos conservatorios en nuestro país utilizan esta metodología en sus pruebas de acceso a enseñanzas elementales. Con el paso del tiempo ha ganado en importancia un método de análisis que sigue un proceso de lo general a lo particular, de forma que se observan las reacciones que producen las características más generales de la música así como sus aspectos metafóricos. Gardner opina que los dos planteamientos anteriores no son opuestos sino complementarios, idea que nosotros suscribimos.

La capacidad musical surge en edades tempranas. Al poco tiempo de nacer, los bebés son capaces de asimilar diferentes sonidos y mediante las expresiones faciales muestran

su asombro ante el hecho sonoro. Alrededor del año y medio de vida, los niños crean melodías de forma espontánea y empiezan a experimentar por primera vez con los intervalos. A los veinticuatro meses son capaces de imitar pequeños fragmentos melódicos, y con cinco años reproducen fielmente las canciones y ritmos propios de su cultura.

El aprendizaje musical varía de unas culturas a otras. A los niños de la tribu Anang de Nigeria, por ejemplo, se les introduce en la música y la danza desde el mismo momento de su nacimiento. Con dos años de edad los niños aprenden a cantar, bailar y tocar instrumentos musicales y con cinco años realizan difíciles movimientos de danza. Como sabemos, muchos países valoran especialmente la formación musical. Así, en Hungría o Japón los sistemas educativos promueven el estudio del canto y de los instrumentos. En este último país, el gran maestro Suzuki (del que Gardner es un gran admirador) ha demostrado que muchos niños pueden aprender a tocar muy bien un instrumento musical independientemente de la edad. El principal objetivo de Suzuki es educar la sensibilidad y la personalidad, no crear intérpretes virtuosos. Para este pedagogo la competencia musical es susceptible al estímulo e instrucción culturales, esto es, al entrenamiento musical.

Gardner opina que **si hay un área del conocimiento humano en el que hay que tener en consideración la herencia genética esta es sin duda la música**, pero existen factores no genéticos que no podemos pasar por alto. Hay niños que, sin tener un ambiente familiar musical, muestran una gran sensibilidad hacia el arte de los sonidos. No obstante, Gardner recuerda que aún poseyendo una gran cantidad de talento no tiene por qué desarrollarse la capacidad musical, ya que son también decisivas las cuestiones de motivación, personalidad y carácter.

La investigadora Diana Deutsch señala que los mecanismos por los que el sonido musical es aprehendido y retenido son diferentes de los mecanismos que tratan los sonidos propios del lenguaje. Mientras las capacidades lingüísticas se encuentran lateralizadas casi exclusivamente en el hemisferio izquierdo, la mayoría de las capacidades musicales se localizan en el hemisferio derecho. Una lesión en los lóbulos derechos frontales y temporales origina grandes problemas para discriminar y reproducir correctamente los sonidos.

En líneas generales podemos decir que las habilidades musicales se encuentran lateralizadas en el hemisferio derecho. Sin embargo, las personas que tienen una mayor educación musical utilizan también los mecanismos del hemisferio izquierdo para realizar diferentes tareas musicales.

Gardner finaliza el capítulo relacionando la inteligencia musical con otras competencias intelectuales. Muchos investigadores han subrayado la relación entre **la música y**

el lenguaje del cuerpo. El hecho de que las habilidades musicales se encuentren lateralizadas en el hemisferio derecho ha sugerido que algunas de estas aptitudes puedan tener relación con las **capacidades espaciales**. En este sentido podemos recordar la experiencia de Arthur Lintgen, médico estadounidense capaz de identificar la obra grabada en un disco de vinilo mediante la inspección visual de sus surcos.

Muchos músicos como Leonard Bernstein han establecido conexiones entre **la música y el lenguaje**, y han intentado aplicar el análisis de la estructura generativa del mismo a la percepción y creación musicales. Pero la inteligencia que para el gran público está más estrechamente relacionada con la música es sin duda la **inteligencia matemática**. Para Gardner hay elementos matemáticos en la música (el funcionamiento rítmico de una composición, la regularidad, las proporciones, etc), pero señala que a diferencia de los matemáticos, los músicos modelan y organizan los sonidos, no sólo siguiendo aspectos formales sino también atendiendo a su expresividad.

2.4. La inteligencia emocional

A comienzos del siglo XX el concepto de inteligencia se relacionaba con la valoración del coeficiente intelectual (C.I). Sin embargo las teorías anteriores muestran que hay diferentes maneras de ser inteligente.

Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros psicólogos en utilizar el término “Inteligencia Emocional” para explicar cualidades emocionales tales como la empatía, la expresión de los sentimientos, el control de los impulsos, la capacidad de resolver problemas, la simpatía, el respeto, la capacidad de adaptación o la perseverancia (Shapiro, 1997). Goleman considera que estas habilidades son esenciales para triunfar en el siglo XXI.

El cociente emocional no se opone al cociente intelectual sino que ambos aspectos interactúan de forma activa: “*Todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción*” (Goleman, 1996: 77). Las emociones son importantes porque son impulsos que nos mueven a actuar. Así, cuando nos enfadamos aumenta el flujo sanguíneo en las manos, la frecuencia cardiaca se acelera y descargamos adrenalina; o ante una situación de sorpresa aumentamos nuestro campo visual mediante el arqueado de las cejas (Goleman, 1996).

El cerebro humano está constituido por diferentes estratos que han ido apareciendo a lo largo de millones de años de evolución: el cerebro reptil (la región más primitiva), el sistema límbico y el neocórtex (Goleman, 1996: 30-34).

El cerebro reptil, también conocido como “tallo encefálico”, regula las funciones vitales básicas como la respiración, la actividad cardíaca, la huida ante un peligro inminente o el apetito sexual. De esta región más primitiva emergerá posteriormente el “neocórtex”, la parte pensante del cerebro.

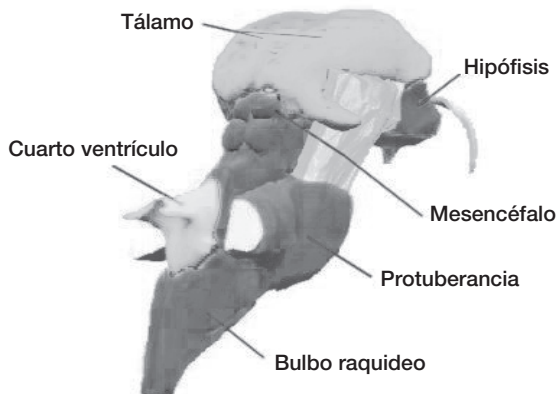


Figura 1. Tallo encefálico

Fuente: <<http://www.psychoactiva.com/>>

El sistema límbico presenta zonas importantes tales como la amígdala, el hipotálamo, el tálamo, la hipófisis o el hipocampo. Esta región también es conocida como “cerebro emocional” porque es aquí donde se procesan y experimentan emociones y sentimientos tales como el deseo, el amor, el odio, la ira o la tristeza (Cortese, 2004).

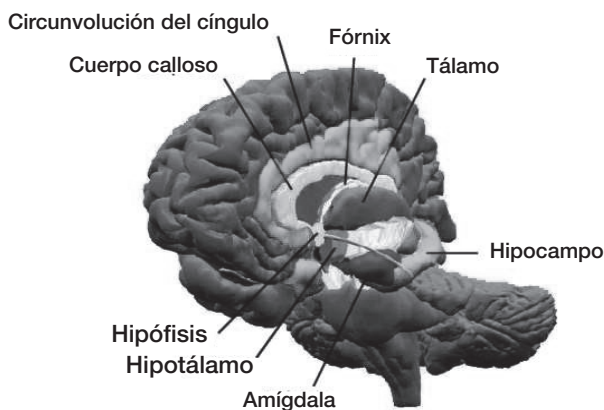


Figura 2. Sistema límbico

Fuente: <<http://www.psychoactiva.com/>>

El neocórtex ha configurado las características que son propias del ser humano. Es el lugar en el que se asienta el lenguaje, el pensamiento, la imaginación o la capacidad de abstracción. Está íntimamente ligado al sistema límbico y aporta nuevos matices a la vida emocional. Tal como argumenta Goleman:

“Este nuevo estrato cerebral permitió comenzar a matizar la vida emocional. Tomemos, por ejemplo, el amor. Las estructuras límbicas generan sentimientos de placer y de deseo sexual (las emociones que alimentan la pasión sexual) pero la aparición del neocórtex y de sus conexiones con el sistema límbico permitió el establecimiento del vínculo entre la madre y el hijo, fundamento de la unidad familiar y del compromiso a largo plazo de criar a los hijos que posibilita el desarrollo del ser humano. En las especies carentes de neocórtex –como los reptiles, por ejemplo- el afecto materno no existe y los recién nacidos deben ocultarse para evitar ser devorados por la madre. En el ser humano, en cambio, los vínculos protectores entre padres e hijos permiten disponer de un proceso de maduración que perdura toda la infancia, un proceso durante el cual el cerebro sigue desarrollándose” (Goleman, 1996: 33).

El neocórtex aumenta la complejidad de la vida emocional permitiéndonos incluso *tener sentimientos sobre nuestros sentimientos* (Goleman, 1996: 34).

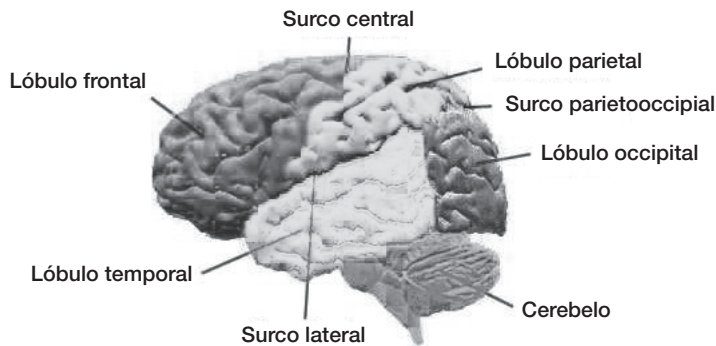


Figura 3. Corteza cerebral

Fuente: <<http://www.psychoactiva.com/>>

Los seres humanos tenemos dos mentes, una racional y otra emocional, y ambas se complementan.

La inteligencia emocional se refiere a la utilización inteligente de las emociones e incluye habilidades tales como la conciencia de uno mismo, la autoaceptación, la capacidad de motivación, el dominio de los sentimientos, el manejo del estrés, la empatía, la responsabilidad personal, la resolución de conflictos, la asertividad o la resiliencia. Si somos conscientes de nuestros puntos fuertes y débiles y ponemos interés en desarrollar todas estas habilidades, conseguiremos alcanzar un elevado equilibrio emocional.

2.4.1. Las competencias emocionales.

El término “emoción” hace referencia a *“un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”* (Goleman, 1996: 418). Algunos estudiosos del tema han propuesto familias básicas de emociones, aunque todavía están en desacuerdo con respecto a cuáles son las emociones que pueden considerarse primarias, de las cuales se derivan todas las demás. Según Ekman, existen una serie de emociones centrales como el miedo, la ira, la tristeza y la alegría, cuyas expresiones faciales son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluidos los pueblos preletrados que aparentemente no están expuestos al cine o la televisión, por lo que pueden considerarse universales (Goleman, 1996).

El concepto de “Inteligencia Emocional” incluye las siguientes habilidades (Goleman, 1996):

- **Autoconciencia:** Distinguir un sentimiento en el mismo momento en el que surge constituye el punto de partida de la inteligencia emocional. La autoconciencia es la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás competencias emocionales.
- **Autocontrol:** Capacidad de controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento y las circunstancias. Las personas que sobresalen en esta habilidad se recuperan con mayor rapidez de las adversidades.
- **Automotivación:** Capacidad de motivarse a uno mismo. Para lograr resultados excelentes en cualquier tarea que emprendamos es necesario controlar nuestra vida emocional y subordinarla a un objetivo. Si los alumnos se automotivan es más fácil que lleguen a sumergirse en lo que Mihaly Csikszentmihalyi denomina

“estado de flujo”, esto es, un momento de rendimiento cumbre en el que las emociones están al servicio del aprendizaje.

- **Empatía:** Capacidad para reconocer las emociones ajenas. El término empatía deriva del griego *empathia*, que significa “sentir dentro”, esto es, percibir la experiencia subjetiva de otra persona, lo que piensa y siente. Las personas empáticas saben interpretar el lenguaje no verbal (expresión facial, mirada, postura corporal, tensión muscular, etc.), a través del cual se expresan los sentimientos.
- **Habilidades sociales:** Para canalizar adecuadamente las emociones de otra persona es necesario desarrollar el autocontrol y la empatía. Estas aptitudes favorecen el trato con los demás y su carencia conduce al fracaso social. En las personas intelectualmente más brillantes la falta de estas habilidades puede conducir a la arrogancia, la insensibilidad y la altanería.

En su libro *El líder resonante crea más*, Goleman (2002) actualiza el modelo de las competencias de la inteligencia emocional, pasando de cinco dominios a cuatro, ya que incluye la “motivación” en el campo de la “autogestión” (Figura 4).

Vivas, Gallego y González (2006: 14) recogen de Fernández Berrocal y Ramos (2002: 20) los tres procesos que implica la inteligencia emocional:

- **Percibir:** reconocer adecuadamente nuestras emociones, identificar lo que sentimos y ser capaces de expresarlo verbalmente.
- **Comprender:** integrar lo que sentimos en nuestro pensamiento.
- **Regular:** Utilizar las emociones tanto positivas como negativas de forma efectiva.

Un estudiante de música mostrará un elevado desarrollo de su inteligencia emocional cuando sea capaz de *“armonizar lo emocional y lo cognitivo, de manera que pueda atender, comprender, controlar, expresar y analizar las emociones dentro de sí, y en los demás. Todo ello le permitirá que su actuación sobre el entorno, y sus relaciones humanas sean eficaces, útiles y tengan repercusiones positivas para él, los demás y el entorno en el que se desenvuelve”* (Gallego y Gallego, 2004: 85-86).

Si queremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música es importante tener en cuenta este enfoque polifacético de la inteligencia, ya que no sólo presta atención a las habilidades técnicas que exige la interpretación instrumental, o al desarrollo de la capacidad expresiva (aspectos completamente necesarios para realizar una interpretación musical de calidad), sino que también otorga una gran importancia



Figura 4. Inteligencia Emocional: las competencias del liderazgo

Capítulo III

Recursos didácticos para trabajar la autoconciencia en el aula de música

La música es el arte más directo, entra por el oído y va al corazón.

MAGDALENA MARTÍNEZ

En el siguiente capítulo vamos a estudiar qué es la autoconciencia y de qué forma podemos tener una imagen más ajustada de nosotros mismos. Asimismo, proponemos una serie de actividades para trabajar el autoconocimiento en el aula de música.

1 ¿Qué es la autoconciencia?

Una tarde de invierno, como todos los martes a las seis de la tarde, la puerta del aula se abrió y entró Susana, una alumna de primer curso de enseñanzas profesionales de la especialidad de Piano. Siguiendo mi costumbre, le pregunté cómo había ido la semana y si había estudiado con ganas.

- Regular – respondió mientras se sentaban al piano con expresión mohína-. A mi abuelo le ha dado un infarto y está en el hospital.

- Vaya, lo siento – contesté-. Verás como se pone bien pronto. Es normal que estés triste.

- Si, estoy regular – insistió-.

- ¿Regular? – pregunté sin entender exactamente a qué estado anímico se refería-Ya se, ¡tengo una idea! – dije con tono animado-. Hoy vamos a empezar la clase con un ejercicio de improvisación.

Susana me miró con cara de sorpresa. Le parecía extraño que no le pidiera sus ejercicios técnicos semanales.

- Verás como nos divertimos. Con la mano izquierda vas a tocar un acompañamiento muy sencillo que te voy a enseñar y mientras con tu mano derecha te inventas una melodía. El único requisito es que esa melodía tiene que expresar cómo te sientes en estos momentos. ¿Qué te apetece más, tocar en modo mayor o en modo menor?

- Creo que en modo menor – contestó-.

- Muy bien, vamos allá – le dije con el mismo tono desenfadado.

Le propuse un patrón de acompañamiento basado en acordes de tónica y dominante y Susana comenzó a tocar. Al principio, como es habitual en este tipo de actividad, le costaba soltarse y tenía que pensar la melodía mientras mantenía constante la estructura de acordes que le había sugerido. Pero poco a poco fue controlando el ejercicio. La tímida melodía inicial comenzó a ganar consistencia y Susana se concentró plenamente en la interpretación. Cuando terminó de tocar, al cabo de unos tres o cuatro minutos, le pregunté:

- Susana, ¿cómo describirías la música que acabas de interpretar?-

- Tranquila, triste y melancólica- Respondió esta vez con una actitud más optimista, como si no le hubiese gustado el carácter de su melodía-. ¿Puedo hacer otra improvisación?

- Claro, ¡como no! – le respondí viendo que se había entusiasmado con la actividad.

En esta ocasión eligió improvisar sobre una tonalidad en modo mayor. La melodía era más movida y alegre que la vez anterior e incluso más espontánea. Cuando terminó se volvió hacia mi mesa y sonriendo me dijo:

- Esta ha sido más divertida, ¿verdad?

Este ejemplo muestra cómo la dificultad que Susana había tenido en un primer momento para encontrar las palabras adecuadas que describieran su estado emocional se solucionó a través de un sencillo ejercicio de improvisación. La música no sólo le ayudó a expresar sus sentimientos sino que además fue capaz de reconocerlos.

Si enseñamos a los alumnos a identificar y poner nombre a sus emociones, contribuimos no sólo al desarrollo cognitivo, sino también a la mejora de sus habilidades emocionales, aportando estrategias para que sean menos vulnerables ante cualquier conflicto que surja.

Cuando hemos planteado a nuestros estudiantes que verbalicen su estado emocional nos hemos encontrado con la sorpresa de que la mayoría de las veces no saben ponerles un nombre, y si lo hacen se limitan a mencionar emociones básicas del tipo alegre, triste, feliz o enfadado. Evidentemente, en algunas ocasiones nuestras emociones nos confunden y no sabemos exactamente lo que nos sucede. Pero, en todo caso, un paso previo para una educación emocional efectiva es que nuestros estudiantes aprendan un vocabulario básico sobre las emociones. Para Shapiro (1997) un niño de diez años debería ser capaz de identificar sin problemas al menos doce estados emocionales, y en plena adolescencia debería hablar de los ligeros matices de las emociones (por ejemplo diferenciar entre *ansiedad* y *temor* o entre *rabia* y *resentimiento*).

Tal como argumenta Shapiro (1997), no es igual la predisposición de nuestros alumnos para entender y comunicar sus sentimientos que su habilidad para hacerlo. Esta capacidad depende enormemente de la cultura en la que los estudiantes se desenvuelven y, particularmente, de la forma en que los adultos interactuamos con ellos:

“En las familias donde los sentimientos se expresan y examinan abiertamente, los niños desarrollan el vocabulario para pensar en sus emociones y comunicarlas. En las familias donde se suprimen los sentimientos y se evita la comunicación emocional, es más probable que los niños sean emocionalmente mudos” (Shapiro, 1997: 247).

La autoconciencia es un factor muy importante de la inteligencia emocional porque nos permite reconocer nuestras emociones y el modo en que éstas afectan a nuestro comportamiento (Gallego *et al.*, 1999). Si somos conscientes de lo que sentimos podremos manejar nuestras emociones, valorar nuestros puntos fuertes y débiles, y expresar nuestros sentimientos adecuadamente.

Según Cooper y Sawaf (1997) las personas que profundizan en sus sentimientos, las que aprenden a través de éstos, tienen un elevado desarrollo de su inteligencia emocional. Piensan que la inteligencia emocional está formada por cuatro pilares: conocimiento emocional, aptitud emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.

El **conocimiento emocional**, se refiere a la necesidad de “escuchar” nuestras emociones (honestidad emocional). Incluye la energía emocional, la intuición práctica y el feedback.

Mediante la **aptitud emocional**, el individuo, al ser consciente de sus emociones, se presenta al mundo tal y como es (“presencia auténtica”), lo que le permite aumentar

el grado de confianza y establecer así relaciones personales más fructíferas. Este segundo pilar comprende también la “insatisfacción constructiva” que permite desarrollar la creatividad para solucionar diferentes problemas, la flexibilidad y la renovación.

La **profundidad emocional** se refiere a la filosofía de vida que tienen las personas. Está estrechamente relacionada con la ética y la moral. Para conseguir lo que deseamos es necesario el compromiso, la responsabilidad y la conciencia. En la consecución de un fin determinado jugará un papel importante nuestra moral, que nos indicará la forma en que debemos actuar, aportándonos una “integridad aplicada” en nuestras relaciones.

Con la **alquimia emocional** el individuo consigue desarrollar su instinto creador, siendo capaz de tomar decisiones con creatividad, aceptar los retos y conectar eficazmente con las propias emociones (“flujo intuitivo”). La persona puede intuir y aprovechar las oportunidades que surgen, así como luchar por la superación personal y la “creación del futuro”.

No todas las personas prestan atención de la misma forma a sus emociones. Para Mayer (citado por Goleman, 1996: 83) existen diferentes estilos de personas:

- *La persona consciente de sí misma*: aquella que reconoce sus estados de ánimo mientras los experimenta. Son personas con una gran claridad emocional, autónomas y seguras de sí mismas, que tienen una visión positiva de la vida. Saben controlar sus emociones.
- *Las personas atrapadas en sus emociones*: personas que se sienten desbordadas por sus emociones y les resulta muy difícil controlarlas.
- *Las personas que aceptan resignadamente sus emociones*: son personas que perciben su estado emocional pero aceptan de forma pasiva sus emociones, como si no pudieran hacer nada para modificarlas.

Torrabadella (1998) afirma que cuando una persona sintoniza con sus propias emociones, está sintonizando consigo misma. Sentir una emoción equivale a creer en uno mismo. El autoconocimiento pasa por tres momentos:

- a) Qué sentimos del exterior.
- b) Qué sentimos en nuestro interior.
- c) Qué pensamientos conscientes tenemos.

En definitiva, si somos conscientes de nuestras emociones y las aceptamos, seremos capaces de gestionarlas y actuaremos de manera inteligente.

2. Aspectos básicos para adquirir una verdadera conciencia emocional

Las personas que tienen una elevada conciencia emocional se caracterizan por conocer sus puntos fuertes y débiles, y por confiar en sus propias habilidades. Se trata de individuos que aprenden a conocerse a través de la autorreflexión. En este sentido la autoestima está muy relacionada con el autoconcepto ya que es la imagen positiva que tenemos de nosotros mismos.

¿Cuál es el sentimiento que más miedo produce a nuestros estudiantes de música cuando van a actuar ante el público? Sin duda alguna es el miedo al fracaso, al qué dirán, el no estar a la altura de las circunstancias, lo que preocupa a los jóvenes músicos. Y estas sensaciones se producen por falta de confianza en uno mismo, no porque los estudiantes estén faltos de aptitudes.

Las respuestas emocionales son diferentes en cada persona. Encontramos a estudiantes de música que ante una actuación pública se concentran al máximo en la situación para controlar su ansiedad; otros, en cambio, intentan no prestar atención a lo que sucede a su alrededor y distraen su atención. Veamos el siguiente ejemplo, un clásico de los textos de psicología (y citado por Goleman, 1996: 84):

Nos encontramos en un avión a punto de aterrizar cuando de repente el aparato es sacudido por fuertes turbulencias. El piloto advierte que todo el mundo permanezca en sus asientos y que se abrochen el cinturón de seguridad.

Seguramente los pasajeros responderán de diferentes maneras a la situación: unos, es posible que sigan leyendo tan tranquilos sin dar importancia a las turbulencias; otros, es probable que calculen la gravedad de la situación, se pongan a leer el libro de instrucciones de emergencia y observen con atención la reacción de las azafatas.

En cualquier caso, las dos actitudes mostradas anteriormente tienen consecuencias distintas. Las personas que están muy atentas a los detalles amplifican la situación, experimentando emociones más intensas. Por otra parte, los que se distraen y no dan importancia a lo que sucede, abandonan sus propias emociones, por lo que también disminuye la intensidad de sus reacciones.

Ninguno de los dos extremos es bueno. Es importante que las personas sean conscientes de sus propias reacciones ante el estrés para actuar en consecuencia. Sin embargo, un exceso de sensibilidad emocional puede generar “sufrimiento empático” y una carencia de sensibilidad empobrece nuestra vida emocional.

El autoconcepto varía al interactuar con los demás y comprende todo nuestro comportamiento emocional. El concepto de uno mismo se modela desde los primeros

años de nuestra vida gracias a la influencia del entorno. Estos conocimientos previos influirán en la visión que tenemos de nosotros mismos, esto es, en el desarrollo de nuestra personalidad y en la forma futura en que interactuaremos con el entorno (Gallego y Gallego, 2004)

3.- Actividades: música y autoconciencia

3.1. Conocemos las emociones

Objetivos:

- Ampliar el vocabulario emocional.
- Identificar el mayor número de emociones posible.
- Compartir emociones entre los alumnos.

Procedimiento:

La actividad consiste en elaborar entre todos los alumnos un listado de emociones en el tablón de anuncios del aula. Al comenzar la sesión, los estudiantes tienen que escribir una emoción que hayan experimentado en un determinado momento del día y explicar al docente por qué se han sentido así. Es aconsejable respetar en la identificación la clasificación de las emociones que propone Goleman (1996: 418-419).

Material:

Tablón de corcho en el aula. Papel. Rotuladores.

A modo de reflexión:

Es importante que los alumnos adquieran un vocabulario emocional básico para que de esta forma puedan iniciarse en la identificación y comunicación de sentimientos. El profesor puede fomentar la utilización de este vocabulario en el aula, haciendo que los alumnos llamen a las emociones por su nombre (estoy enfadado, siento rabia, estoy triste), además de plantear alternativas sobre la emoción que sienten en cada momento para que decidan cuál es la que están experimentando (por ejemplo, ¿qué sentimiento te transmite esta obra musical, alegría o tristeza?).

Cuando logramos expresar con palabras lo que sentimos damos un gran paso hacia el control de nuestros sentimientos. Por esta razón, saber identificar y poner

nombre a las emociones que experimentamos es síntoma de un elevado cociente emocional.

3.2. Los talentos que traigo a clase

Objetivos:

- Reconocer las propias habilidades y las de los compañeros.
- Reflexionar sobre cómo podemos aprovechar nuestras cualidades individuales en el aula de música.
- Mejorar el autoconocimiento y el autoconcepto.

Procedimiento:

En esta actividad los alumnos tienen que escribir en un folio todas aquellas habilidades o talentos que creen poseer. Una vez elaborado el escrito se realiza una puesta en común y cada uno va describiendo los dones o puntos fuertes que aporta a la clase de música.

Material:

Folio de la actividad. Lápiz o bolígrafo.

Yo, _____ apporto estas habilidades a la clase de música:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____
- 8.- _____
- 9.- _____
- 10.- _____

A modo de reflexión:

Esta actividad permite a los alumnos reflexionar sobre lo importante que es reconocer sus dones y comprender cómo éstos influyen en su autoconcepto. Los estudiantes son más conscientes de su forma de ser y de las emociones positivas que se generan al reconocer sus potencialidades. Por otro lado descubren las cualidades de sus compañeros y cómo éstas contribuyen al éxito grupal.

3.3. Aprendo a controlar mi tiempo de estudio¹

Objetivos:

- Controlar el tiempo de estudio a medio plazo.
- Desarrollar el autoconocimiento.

Procedimiento:

La actividad pretende controlar el tiempo de estudio a medio plazo a través del sistema de Martínez (1993). Su hoja de registro consiste en un cuadro que se entrega mensualmente al alumno. Está formado por una línea central horizontal en el que el educando debe colocar el número de horas que ha decidido estudiar diariamente. Es una manera de comprometerse consigo mismo en el trabajo que debe realizar en casa. Si el alumno estudia más tiempo del que había planificado debe poner una cruz en el recuadro superior correspondiente a ese día (cada casilla equivale a ½ hora que estudia de más) y si por el contrario, dedica menos tiempo, debe colocar una cruz en el recuadro inferior (cada casilla equivale a ½ hora que estudia de menos).

Material:

Hoja de registro de Martínez Soldevilla (1993) que se reproduce a continuación. Lápiz o bolígrafo.

¹ Fuente: MARTÍNEZ, J.V., y MARTÍNEZ, C., (1993): *Cuaderno de tutorías*, Ed. J. Vicente Martínez Soldevilla, Gráficas Barbastro.

MES DE _____																												
2 – ½																												
2 h.																												
1 – ½																												
1 h.																												
½																												
N.º HORAS																												
DÍA																												
½																												
1 h.																												
1 – ½																												
2 h.																												
2 – ½																												

A modo de reflexión:

Si hay una virtud que puede educar la música esa es sin duda alguna la perseverancia y la responsabilidad en el trabajo. Dominar una obra musical implica dedicar muchas horas de estudio a la misma, tener paciencia, estar concentrado y crear unos hábitos de estudio que se pongan en práctica todos los días.

Shapiro (1997) argumenta que las capacidades para administrar el tiempo son aspectos importantes de la inteligencia emocional y resultarán útiles a los niños a lo largo de toda la vida. Por eso es importante que los profesores de música ayudemos a nuestros alumnos a elaborar un plan de trabajo que les permita optimizar el tiempo y los recursos de que disponen.

La realización de este ejercicio permite desarrollar el autoconocimiento, ya que el alumno hace un balance entre lo que ha sido su propósito inicial y lo que ha resultado ser la realidad.