

LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y LAS ACTIVIDADES CON MÚSICA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO

Autora: Catalina Guerrero Sánchez

Directora: Olga Alicia Carbonell Blanco, PhD.
Co Directora: Amparo Forero Sáenz, PhD.



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
TRABAJO DE GRADO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ, D.C.
2017**

Agradecimientos

A mi profesora Patricia Bedoya, por todos los años de dedicación y paciencia. Gracias por introducirme al mundo de la música con un violín.

A mi grupo/centro/semillero/parche de Sociología del Cuerpo y las Emociones: Dani, Lau, Lauchi, Vélez, Cata y Ricardo; por las enseñanzas, reflexiones y compañía.

A mi familia y demás amigos; por la paciencia y apoyo en todo el proceso.

Y cómo no... a Dios.

Tabla de contenido

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
MARCO TEÓRICO	12
RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES PROPIAS (HABILIDAD 1):	16
DISCERNIR Y COMPRENDER LAS EMOCIONES DE OTROS (HABILIDAD 2):	17
CAPACIDAD PARA INVOLUCRARSE EN LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE LOS OTROS DE FORMA EMPÁTICA (HABILIDAD 4):	17
EMPLEAR ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN QUE AMINOREN LA DURACIÓN O INTENSIDAD DE ALGUNAS EMOCIONES (HABILIDAD 6):	18
OBJETIVOS	20
OBJETIVO GENERAL:	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	20
FUNDAMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA	21
EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES Y LA MÚSICA: ALGUNAS ANOTACIONES	21
LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y LA MÚSICA	24
MÉTODO	31
TIPO DE INVESTIGACIÓN	31
DISEÑO	31
PARTICIPANTES	32
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	32
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	33
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	33
PROCEDIMIENTO	37
RESULTADOS Y ANÁLISIS	37
CLASE DE DANZA	38
I. ACTIVIDADES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS RECURSOS MUSICALES	38
SESIÓN 1	38
SESIÓN 2:	40
II. INTERACCIONES Y SOCIALIZACIÓN DE HABILIDADES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL	41
1. RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES PROPIAS	42
2. DISCERNIMIENTO DE LAS EMOCIONES AJENAS	44
3. INVOLUCRAMIENTO EMPÁTICO	46
4. AUTO-REGULACIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL	47

III. INTERACCIONES CON CONTENIDO EMOCIONAL RELEVANTE	52
CLASE DE MÚSICA	53
I. ACTIVIDADES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS RECURSOS MUSICALES	53
SESIÓN 1:	54
SESIÓN 2:	54
II. INTERACCIONES Y SOCIALIZACIÓN DE HABILIDADES DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL	55
2.DISCERNIMIENTO DE LAS EMOCIONES DE OTROS	55
3.INVOLUCRAMIENTO EMPÁTICO	56
4. AUTO-REGULACIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL	59
III. INTERACCIONES CON CONTENIDO EMOCIONAL RELEVANTE	60
INTERACCIONES ENTRE ESTUDIANTES:	60
INTERACCIONES PROFESOR- ESTUDIANTES	62
DISCUSIÓN Y PREGUNTAS	64
CONCLUSIONES	69
REFERENCIAS	71
APÉNDICES	78
APÉNDICE 1: REGISTRO DE OBSERVACIÓN CLASE DANZA (CLASES SELECCIONADAS)	78
APÉNDICE 1.1 (SESIÓN 1 CLASE DANZA)	78
APÉNDICE 1.1 SESIÓN 1 CLASE DANZA:	81
APÉNDICE 2: REGISTRO DE OBSERVACIÓN CLASE MÚSICA	85
APÉNDICE 2.1 SESIÓN 1 CLASE MÚSICA:	85
APÉNDICE 2.2 SESIÓN 2 CLASE MÚSICA:	87

Resumen

La siguiente investigación es el producto del trabajo de grado realizado en torno a la pregunta de si son las actividades que involucran música un espacio potencial para la socialización de habilidades de la competencia emocional, entendiendo ésta como un conjunto de habilidades que la persona necesita para enfrentarse a una situación con una demanda emocional (Saarni, 1999). El propósito fue, pues, caracterizar la socialización de cuatro habilidades emocionales (reconocimiento de emociones propias, discernimiento de emociones de otros, involucramiento empático y autorregulación) durante las clases de música y danza de un colegio privado de Bogotá. Para esto se planteó una observación participante de diez sesiones en total, en dos cursos del colegio (Kinder 1 y Kinder 2). Mediante un registro de observación, se plasmaron las actividades observadas, los recursos musicales empleados, y las interacciones observadas entre los diferentes agentes sociales (niños y profesores), que posteriormente se analizaron empleando categorías deductivas a partir del modelo de la competencia emocional (Saarni, 1999) y categorías emergentes (inductivas) a partir de las observaciones realizadas. Esta exploración preliminar sustentó lo que otros estudios han planteado: las interacciones que facilitan las actividades con música (interacciones alumno-profesor/a e interacciones niño-niño) se presentaron como un espacio propicio para la socialización de habilidades emocionales.

Palabras claves: competencia emocional, habilidades emocionales, música, socialización, categorías emergentes.

Abstract

The following research was guided by the question of whether activities involving music were potential for the socialization of emotional competence, which is a set of skills that the person needs to face a situation with an emotional demand (Saarni, 1999). The purpose was to characterize the socialization of four emotional abilities (awareness of own emotions, ability to discern the emotion of others, empathic involvement and self-regulation), during the music and dance classes of a private school in Bogota. Ten sessions of participant observation were done in two school grades, Kinder 1 and Kinder 2. The activities, the musical resources, and the interactions between the different social agents (children and teachers) were registered and then analyzed using deductive categories based on the emotional competence model (Saarni, 1999) and emergent (inductive) categories. This preliminary exploratory research supported what other studies have proposed: the student-teacher interactions and child-child interactions evidenced in music activities, offer an opportunity for the socialization of emotional abilities.

Key words: emotional competence, emotional skills, music, socialization, emerging categories.

Introducción

Previamente se ha señalado la importancia del desarrollo de habilidades emocionales por su papel central en la salud mental y física del niño, relacionadas directamente con el éxito académico, las competencias sociales, y la disminución de los factores de riesgo en la niñez (Foran, 2009; Saarni, 2011)¹. Aún cuando tradicionalmente se aceptaba a la familia como la encargada de la formación de la dimensión afectiva y el desarrollo de dichas habilidades, debido a las cambiantes dinámicas del mundo actual (divorcios, separaciones, padres trabajadores o ausentes), se ha ido delegando a la escuela dicha formación (Perinat, 2003).

El ingreso temprano de los niños al colegio, por ejemplo, ha implicado que los profesores asuman cada vez más el rol que antes correspondía a sus padres, constituyéndose así como cuidadores alternativos cuyo rol es crucial en el desarrollo del niño (Maldonado & Carrillo, 2006). A pesar de esta realidad, aún es evidente el olvido en los currículos escolares de la dimensión emocional, otorgando mayor prioridad al conocimiento científico y las habilidades académicas (Teruel, 2000; Vivas, 2003).

Algunos modelos pedagógicos, sirviéndose de los avances en la psicología infantil, han reivindicado la dimensión socio-afectiva y la necesidad de contemplarlas dentro de las instituciones educativas (De Zubiría, 2006). Hernández (2000), sin embargo, señala la dificultad que representa operacionalizar los objetivos de los programas que buscan desarrollar habilidades emocionales en las instituciones, razón por la que muchas veces se frena su implementación. La dificultad nace, según comenta el autor, porque más allá de transmitir un conocimiento concreto, se pretende desarrollar actitudes, valores, habilidades o hábitos cuya naturaleza misma los hace

¹ Organizaciones mundiales como la OMS, no obstante, han resaltado previamente la necesidad que lo enseñado en la escuela trascienda los dominios académicos y contemple el desarrollo de habilidades que le facilitan a la persona enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria (OMS, 1999).

difíciles de abordar por medio de metodologías tradicionales como la clase magistral (Hernández, 2000).

Por el lado de la Sociología, la emoción como tema de estudio ha adquirido relevancia hace relativamente poco, gracias al reconocimiento de cómo los individuos no están motivados únicamente por consideraciones racionales-económicas, sino en gran medida por apegos emocionales y compromisos afectivos (Thoits, 1989). A pesar de la proliferación reciente en torno a este campo, se identifican los vacíos considerables en lo concerniente al proceso de socialización emocional y las interacciones emocionales (Thoits, 1989).

Paralelamente y gracias al desarrollo de la nueva tecnología en campos como la neurociencia, se ha podido identificar los efectos de la música en nuestro cerebro que van desde la activación de circuitos de recompensa o placer, la activación del hipocampo anterior – relacionado con la memoria y el aprendizaje- hasta el comprobado aumento en los niveles de proteínas que combaten las infecciones microbianas tras unas horas de estimulación musical (Koelsch, 2012; Ball, 2010). Se ha llegado a plantear, incluso, que la música logra estimular tantas zonas del cerebro como ninguna otra actividad lo hace (Foran, 2009).

Autores como Simmel (2003), dejan en manifiesto cómo cada pueblo emplea y se beneficia de la música de una forma característica, utilizándola en diferentes esferas como el trabajo, el amor, la guerra o las celebraciones religiosas. Pero a pesar de la importancia histórica de la música en las distintas sociedades, ésta ha recibido menos atención por parte de los sociólogos que otras expresiones culturales (Noya, Del Val, & Muntanyola, 2014). Más puntualmente, De Nora (2001) enuncia cómo a excepción de contados ejemplos, la relación entre la música y la emoción, la pasión y la energía como ingredientes de la vida social, han sido por mucho tiempo terrenos inexplorados desde la Sociología.

Bajo esta línea, aún cuando la relación de la música y la emoción haya ganado aceptación como temática de investigación, muchos de los estudios tienen un carácter meramente descriptivo, por lo que compiladores como Juslin y Sloboda (2010), han señalado la necesidad de investigaciones que tengan una aproximación práctica y que responda a las necesidades de un contexto determinado.

La música y la competencia emocional convergen en el momento en que se recuerdan investigaciones como las de Hallam (2010). En los diversos estudios que la autora recoge, logra identificar diferentes beneficios que trae para los estudiantes el participar en actividades de educación musical, que incluyen desde una mejoría en las habilidades sociales y la autoconfianza, hasta el aprender a expresarse y transmitir los sentimientos deseados. Hallam (2010) añade, además, cómo los profesores de música, aunque podría trasladarse a docentes de diversas áreas, cuentan por lo general con poca información para acercarse a la dimensión emocional de sus alumnos, dificultando aún más la planeación de actividades que potencien las habilidades emocionales.

No es extraño, entonces, que se señale como prioritario indagar por cómo la educación formal puede nutrirse más de la relación entre la música y la emoción (Juslin & Sloboda, 2010), o de qué manera en el contexto de la educación formal se puede aprovechar la música como una herramienta en la socialización de las habilidades emocionales. Lacárcel (2003), por ejemplo, ha señalado previamente la importancia de dotar a la educación musical de unos principios psicológicos que sustenten su pedagogía.

En ese sentido, el trabajo que aquí se propone responde a la necesidad de hacer un acercamiento a las bases teóricas que vinculan la emoción y la música, para que puedan ser empleadas por los docentes en su ejercicio dentro del aula (o fuera de ella) para potenciar las

habilidades emocionales de los alumnos. Como un primer ejercicio exploratorio, se plantea así la caracterización de la socialización de habilidades de la competencia emocional durante el desarrollo de actividades que involucren música en un contexto educativo.

La aproximación que aquí se propone, parte del constructo de *competencia emocional* de Saarni (1999), quien es conocida por ser la primera en acuñar tal término respaldando su modelo con un soporte teórico y empírico significativo². La elección se hizo teniendo en cuenta cuatro ventajas que, a juicio de la investigadora, ofrecía este modelo: la oportunidad para abordar dentro de un mismo constructo a diversas habilidades emocionales; el ejercicio que realiza la autora al retomar distintos modelos de la emoción desde sus aportes más significativos; los distintos estudios empíricos que se retoman en su trabajo para explicar el desarrollo de cada una de las habilidades propuestas; y finalmente -como se profundizará más adelante- el papel central que otorga al medio social para el desarrollo de tales habilidades.

Planteamiento del problema

Hacia finales de los 80's y principios de los 90's toman especial relevancia conceptos como el de la inteligencia emocional -primero impulsado por Salovey y Mayer (1990) y más tarde ampliado por Goleman (1996)- permitiendo pensar a las emociones como algo que se podía e interesaba educar (Vivas, 2003). Años más tarde, Saarni (1999) propone el concepto de *competencia emocional* haciendo referencia al conjunto de habilidades que requiere una persona para actuar de manera adaptada y eficiente al enfrentarse a una situación que le signifique una demanda emocional.

² Aunque en la bibliografía encontrada los autores hagan mención en ocasiones a conceptos como el de la inteligencia emocional (Lacárcel, 2003), conocimiento emocional (Visit, 2011), entre otras, la apuesta teórica del presente trabajo está dirigida por el modelo propuesto por Saarni (1999).

Hoy en día, cada vez son más las instituciones educativas y las organizaciones mundiales que incentivan la implementación de programas para el desarrollo de estas habilidades emocionales, considerándolas como una herramienta fundamental para prevenir adicciones, la depresión, la violencia infantil, el matoneo, entre otras problemáticas que aquejan a la sociedad y que están presentes así mismo en el contexto colombiano (Teruel, 2000; OMS, 1999). Las habilidades emocionales son, pues, reconocidas hoy en día como un elemento indispensable para el desarrollo integral de la personalidad, encontrando cada vez más espacio en los currículos escolares (Bisquerra, 2000). No obstante, encontrar herramientas efectivas y atrayentes para llevar a cabo su cometido no es tarea fácil, teniendo en cuenta la naturaleza misma de lo que se propone desarrollar (Hernández, 2000).

Paralelamente, gracias a la relevancia que ha adquirido el estudio de las emociones en las últimas décadas, las investigaciones en torno a la música y la emoción han crecido significativamente (Juslin & Sloboda, 2010). Si bien la pregunta que es transversal en este campo del “porqué y de qué manera la música tiene la facultad de inducir emociones” no encuentra hasta ahora una respuesta definitiva³ (Díaz, 2010), no es difícil identificar las múltiples utilidades que las personas le dan en diversos escenarios de la vida diaria: para alcanzar estados de relajación, en situaciones de celebraciones y duelos (Foran, 2009); como herramienta para la regulación diaria de las emociones propias (Thoma, Mohiyeddini, Ehlert, & Nater, 2012); en las tradicionales nanas para calmar el llanto de los bebés (Trehub & Trainor, 1998), entre muchos otros.

³ Koelsch, S. (2012), uno de los autores frecuentemente referenciados y que ha abordado esta pregunta, señala algunos de los mecanismos con los que la música podría evocar emociones como lo son el contagio emocional, las imágenes visuales, la memoria episódica y la expectativa musical.

En el contexto de la educación formal, Hallam (2010) informa sobre diversos estudios que advierten de los beneficios reportados por los estudiantes que participan en actividades de educación musical, tales como una mejora en el autoestima y en el sentido de identidad, mayor facilidad para el trabajo en grupo, reconocimiento del otro, desarrollo de habilidades sociales, entre otras. No obstante, todavía son escasas las aproximaciones a la pregunta sobre cómo la educación formal puede sacar provecho de la relación entre la música y la emoción (Juslin & Sloboda, 2010), y son aún más escasas las investigaciones adelantadas en torno a cómo potenciar la socialización de habilidades emocionales por medio de la música.

Diferente al énfasis que se hace desde la musicología, donde la música y sus elementos constitutivos son el objeto central de estudio, el presente trabajo no pretende abordar los debates que se extienden en torno a si son los elementos propios de la música los que desatan la emoción (perspectiva esencialista) o si este fenómeno es producto del aprendizaje (perspectiva funcionalista) (Ball, 2010). En su lugar, la aproximación que aquí se propone, toma a la música como herramienta de los estados emocionales y, teniendo como referente a la sociología de la música, se entiende a la música como un fenómeno social en donde es necesario estudiar los elementos extra-musicales como la función que cumple y los símbolos que atraviesan cada pieza (Hormigos, 2012).

Partiendo de la categoría propuesta por Saarni (1999) de la competencia emocional – conformada por habilidades tales como la consciencia del estado emocional, la comprensión de emociones ajenas, la empatía, y la auto-regulación- nace así la pregunta de investigación: ¿Son las actividades que involucran música un espacio potencial para la socialización de habilidades de la competencia emocional?

Marco Teórico

Antes de presentar el concepto central del que se desprende el trabajo de “competencia emocional”, es pertinente remitirse a los conceptos y modelos que le dieron origen. En primer lugar, se presenta una definición de la emoción y algunas de las perspectivas teóricas a partir de las cuales se aborda –relacional, funcionalista y socio constructivista-. Seguidamente se retoman algunos conceptos adicionales que se presentan como antecedentes del constructo de interés como lo son la competencia y la auto-eficiencia. Posteriormente, se define la competencia emocional desde Saarni (1999) y se enumeran las habilidades que ésta contiene. Finalmente se definen los conceptos de socialización e interacción.

Reeve (2010) define a las **emociones** como fenómenos de corta duración que tienen componentes tanto biológicos como sociales: involucran una activación neural (o estímulo) y fisiológica concreta que prepara al cuerpo para la acción, están dirigidas a una meta específica (intención), actúan como referente para la comunicación e interacción con otros, y finalmente se experimentan de forma subjetiva -tanto en intensidad como en calidad- teniendo un significado personal (sentimiento).

Desde la **teoría relacional**, las emociones son el producto de la relación que el individuo establece con su entorno; en este sentido las emociones no son generadas únicamente por factores del ambiente ni por procesos intra-psíquicos aisladamente (Lazarus, 1991). De esta perspectiva Saarni (1999) va a retomar el concepto de “identidad del ego” de Lazarus (1991) refiriéndose al rol de coordinación del “yo” (self) que experimenta la emoción, da sentido a las cosas y atribuye la importancia a los eventos.

En la **teoría funcionalista**, muy cerca de la perspectiva anterior, las emociones dejan de ser entendidas únicamente en términos de estados internos, patrones del sistema nervioso,

expresiones faciales y vocales, o tendencias de acción, y son vistas como modos de adaptación de la persona con el ambiente en servicio de una meta. En otras palabras, esta perspectiva se preocupa ya no por el valor evolutivo de la emoción sino por la relación entre la emoción y la motivación de la persona, lo que ésta quiere lograr (Campos, Mumme, Rosanne & Campos, 1994). Saarni (1999) recordará a Campos y Barrett (1984), quienes destacan la influencia del medio social en la generación de las emociones, considerándolas como más que un fenómeno puramente interno e individual. Desde una perspectiva del desarrollo, los autores destacan cómo los niños aprenden de sus cuidadores el significado emocional de sus interacciones, en un proceso conocido como *referenciación social* (social referencing).

Finalmente, la **teoría socio-constructivista** de la emoción recuerda el proceso en el que aprendemos a dar significado a nuestra experiencia emocional. Bajo este modelo no sólo se destaca la influencia de las creencias, las referencias sociales y los patrones de reforzamiento, sino la historia personal, el desarrollo cognitivo del individuo y su entorno específico (Saarni, 1999). La autora retoma de Lewis y Michalson (1893) el planteamiento en torno a la inseparabilidad de los procesos cognitivos y de la emoción en el desarrollo humano, pues –según explican- se requiere de un desarrollo cognitivo y de un proceso de aprendizaje para que los niños logren un entendimiento de su emoción y de la de los otros. También recuerda al sociólogo Steve Gordon (1989) para resaltar el papel activo de los niños en la creación de su propia emoción (magnificando, suprimiendo, o simulando la emoción).

En síntesis, de las distintas teorías retomadas por Saarni (1999) –relacional, funcionalista y socio-constructivista- se hará especial énfasis en el papel de las relaciones e interacciones, así como en el proceso de socialización y aprendizaje que constituyen la experiencia emocional.

Además de situarse desde estas tres teorías, Saarni retoma el concepto de **competencia** de White (1959), como la capacidad o habilidad para participar en un ambiente social-físico variable y retador producto del crecimiento y el dominio logrado por el individuo. En el campo de la psicología, Saarni (1999) retoma también el concepto de autoeficacia (self-efficacy) construido por Bandura (1977, 1989) para describir cuando un individuo tiene la capacidad y las habilidades para alcanzar una meta deseada; en ese sentido -explica- la noción de *competencia* y de eficacia pueden ser empleados en alguna medida como sinónimos.

Saarni (1999) propone así su modelo desde la **competencia emocional**, definiéndola como la puesta en marcha de un conjunto de habilidades que la persona requiere para actuar adaptada, eficiente y confiadamente al enfrentarse a una situación que implique una demanda emocional. Dichas habilidades se encuentran en relación con el temperamento, las experiencias sociales de aprendizaje y el sistema de creencias y valores del individuo, y pueden a su vez tener repercusiones en el manejo de las emociones propias, el autoestima, y la resiliencia. La autora explica que su modelo se presenta como una alternativa al debatido constructo de “inteligencia emocional⁴” de Mayer y Salovey (1997) en el que, según expresa la autora, falta hacer mención a la empatía, la mirada interpersonal y el carácter moral, elementos fundamentales que configuran la experiencia emocional.

Para Saarni (1999) la relación de las emociones con el medio social es fundamental como base de su modelo: “A pesar de la base biológica de nuestras emociones, la experiencia social, que proviene bien sea de los medios sociales o los intercambios interpersonales en la vida real,

⁴ Los autores lo han definido como la habilidad para percibir las emociones, para acceder y generar emociones, para comprender emociones y el conocimiento emocional, y como la capacidad para regular las emociones de manera que se promueva el crecimiento intelectual y emocional (Mayer & Salovey, 1997).

otorgan el rango completo de la experiencia emocional en toda su complejidad⁵” (Saarni, 1999, p. 25). Más adelante explica cómo la competencia emocional está atravesada por el contexto cultural, es decir que lo que es entendido en una cultura como adaptativo y deseable, en otra puede no serlo. Así mismo, Saarni (1999) hace énfasis en el papel de la socialización de las emociones por parte de los padres, pares, medios sociales, maestros y otras figuras. Según explica, los niños van incorporando y creando un mapa de acción propio de qué sentir, cuando, cómo y a quién expresarlo.

En su modelo, Saarni (1999) propone ocho habilidades que se desarrollan de forma gradual, lo que no implica que aparezcan de manera ordenada ni en todos los contextos en los que se involucre la persona. Estas habilidades deben ser comprendidas –tal como explica la autora– dentro del margen de la cultura occidental, teorizadas a partir de los hallazgos empíricos y la experiencia personal de la autora. Dichas habilidades son:

1. Reconocimiento de emociones propias.
2. Comprensión y discernimiento de las emociones ajenas.
3. Utilización de vocabulario adecuado para referirse a sus emociones.
4. Capacidad para involucrarse en las experiencias emocionales de los otros de forma empática.
5. Habilidad para darse cuenta que el estado emocional interno puede no corresponder con la expresión externa y que la expresión emocional propia puede causar un impacto en otro.
6. Emplear estrategias de autorregulación que aminoren la duración o intensidad de algunas emociones.

⁵ Cita original: “We may have a biological base for our emotions, but social experience, whether conveyed by media or in real-life interpersonal exchange, provides the full range of complexity of emotional experience”

7. Reconocer que la naturaleza de las relaciones están definidas por el nivel de reciprocidad o simetría y la expresión genuina de sentimientos (diferencia entre relación de pareja y relación padre -hijo, por ejemplo).
8. Capacidad para la *autoeficacia emocional* (emotional self-efficacy), es decir cuando la persona se siente de la manera como ella quiere sentirse.

En el presente trabajo nos centraremos especialmente en la primera, segunda cuarta y sexta habilidad. Es importante aclarar cómo aunque teóricamente Saarni (1999) divide cada una de estas habilidades para explicarlas en detalle, no existe una división real de las mismas; en la práctica se entre-cruzan y se desarrollan paralelamente o en conjunto. A continuación se explica brevemente cada una de las habilidades escogidas.

Reconocimiento de emociones propias (habilidad 1):

Saarni (1999) explica cómo desde mediados del primer año se puede identificar un proto-reconocimiento del niño sobre sus emociones, que con los años irá aprendiendo los distintos patrones de las emociones tales como la expresión, las causas asociadas y la experiencia subjetiva. Esta habilidad tiene como condiciones previa el desarrollo del *sentido del yo* (sense of self), que le permite al niño conocer que es *él* quien experimenta dichas emociones, así como la identificación por parte del mismo del cambio en su cuerpo durante los momentos de los intercambios emocionales, acompañado de la evaluación del contexto. Saarni (1999) enfatiza en la importancia de un contexto rico en comunicación y sensible a las experiencias emocionales del niño para que pueda contar con diversos elementos que le faciliten el desarrollo de esta habilidad.

Discernir y comprender las emociones de otros (habilidad 2):

Se refiere a la habilidad para identificar y verbalizar las emociones ajenas. Saarni (1999) explica que desde edades tempranas hay evidencia de cómo los niños actúan pragmáticamente frente a expresiones emocionales de otros, lo que sugiere que emplean la expresión emocional ajena para guiar su propia respuesta emocional. Mediante un proceso de *referencia social*, se ha observado que en los primeros años los niños leen e interpretan expresiones y gestos del rostro del adulto cuidador, lo cual orienta su acción. Este proceso de inferir las emociones ajenas se desarrolla en conjunto con el reconocimiento de las emociones propias, la capacidad empática y la capacidad para conceptualizar las causas de las emociones y sus evidencias comportamentales. En este sentido, esta habilidad requiere de la decodificación del significado usual de expresiones faciales de la emoción, la comprensión de situaciones comunes que las desencadenan y el comprender que otros también tienen estados internos emocionales.

Capacidad para involucrarse en las experiencias emocionales de los otros de forma empática (habilidad 4):

La empatía, entendida como el sentir con otros, junto con la simpatía, entendida como el sentir por otros que mueven a encaminar una acción para aminorar la circunstancia que aqueja al otro, son vistas como respuestas emocionales que nos conectan con los demás (Saarni, 1999); es así como esta habilidad la reconoce la autora como uno de los componentes de la competencia emocional más significativos para promover vínculos sociales y conductas pro-sociales. Se puede rastrear al contagio emocional de los bebés como un primer antecedente al desarrollo de esta habilidad. Desde la perspectiva del desarrollo, Saarni (1999) recuerda algunos hallazgos de la importancia de la relación de apego entre cuidador y niño por el espacio de significado

compartido que se crea durante la interacción. Este espacio facilita la comprensión empática entre el cuidador y el niño permitiendo a éste la vinculación de su emociones con las de su cuidador; dicha experiencia se podrá generalizar más tarde con otros. Los estudios con familias sugieren la importancia de ambientes donde las necesidades emocionales del niño sean atendidas, de manera que se asegure el bienestar de éste y se facilite el desarrollo de actitudes de simpatía. Algunas de los comportamientos asociados a esta habilidad son el ofrecer ayuda o consuelo (verbal o físico como abrazar o acariciar), dar ánimo, intentar tranquilizar al otro o compartirle algo.

Emplear estrategias de autorregulación que aminoren la duración o intensidad de algunas emociones (habilidad 6):

Esta sexta habilidad también la describe Saarni (1999) como la capacidad para afrontar emociones adversas o circunstancias de ansiedad de una forma adaptativa. El afrontamiento, según explica, está estrechamente relacionado con la regulación emocional (manejo de la experiencia emocional en la intensidad, duración o expresión) y la regulación de sí mismo (capacidad de controlar acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa). Además de involucrar las demás habilidades mencionadas, la autora explica que aún cuando las bases biológicas del temperamento contribuyen en una primera medida al estilo de afrontamiento que empleará el niño, la influencia social es de vital importancia para el desarrollo posterior de la habilidad; más puntualmente, el grado en el que el cuidador ayude al niño a modular su excitación emocional, facilitará el desarrollo de sus capacidades regulatorias. Algunas de las estrategias que se han encontrado como estrategias de afrontamiento o regulación son la

búsqueda de soporte (consuelo o ayuda del cuidador, por lo general) y distanciamiento o evitación de la situación.

Para resumir, la competencia emocional –constructo central del trabajo- está conformada por habilidades tales como el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, el involucramiento empático y la autoregulación, que le facilitan a la persona actuar adaptada y efectivamente. Faltaría definir, entonces, dos conceptos adicionales que son centrales en el trabajo: socialización e interacciones.

En primer lugar, la **socialización** la definen Berger y Luckmann (1994), como el proceso ontogenético mediante el cual un individuo comienza a ser parte de una sociedad, participando del mundo objetivo de quienes lo rodean. Harris y Olthof (1982), plantean el proceso de socialización emocional en los niños mediante 3 modelos diferentes, sin ser opuestos ni excluyentes. El primero de ellos, el solipsista, explicaría que el niño adquiere el conocimiento de la emoción a partir de la auto-observación y la toma de conciencia propia; el modelo del comportamiento (“behaviorist”), por su parte, sugiere que el niño aprende de sus emociones a partir de la observación de las reacciones emocionales de las otras personas; finalmente el modelo socio-céntrico, explicaría que la información que el niño obtiene de la emoción, viene principalmente de la comunidad en la que está inmerso, por medio de las instrucciones verbales ofrecidas.

Reeve (2010) señala que es precisamente mediante la socialización del individuo en escenarios como la escuela, lo que conduce al desarrollo de habilidades para la expresión legítima de las emociones (‘manejo de las expresiones’) o para el control de las mismas (‘manejo emocional’). Del modelo de Saarni (1999) se prestará especial atención, en esta oportunidad, al importante papel que cumple la interacción de los pares y los maestros en el proceso de

socialización de las habilidades emocionales de los niños en el contexto educativo. Para esto el modelo del comportamiento (las acciones de los profesores y los estudiantes) y el modelo socio-céntrico (lo que se dice de las emociones) servirán como guía

Vásquez (1996) señala a la escuela, entorno a la cual gira el interés de este trabajo, como una institución socializadora fundamental en la vida del niño. Dicho autor exalta a las interacciones que se producen en la cotidianidad de la escuela –el juego con sus pares, las conversaciones y contactos con sus profesores, etc-, como fundamentales para entender el proceso de socialización de los niños en estos espacios. Las **interacciones** sociales se tomarán como el “encuentro entre personas alrededor de una acción” (Forero, 2014, 34). Arias (2009) señala cómo dentro del aula las interacciones se expresan en la vivencia cotidiana en el intercambio comunicativo, las acciones, actitudes y comportamientos de los individuos. Para este trabajo, se retomarán especialmente las interacciones en el nivel del lenguaje verbal y en algunas oportunidades se incluirá la descripción de gestos o posturas corporales observadas.

Objetivos

Objetivo general:

Caracterizar la socialización de las habilidades de la competencia emocional durante el desarrollo de actividades que involucren música, en las clases de música y danza de un colegio.

Objetivos específicos:

- Describir las interacciones entre los distintos agentes sociales que se producen en las clases de danza y música, durante las actividades que involucran la música.

-Identificar las interacciones que se producen dentro de las actividades de las clases de música y danza que pueden dar cuenta de la socialización de las habilidades de la competencia emocional a través de la música.

-Relacionar las categorías que emerjan de la observación y análisis con la socialización de la competencia emocional.

Fundamentación Bibliográfica

Antes de presentar los estudios previos que se encontraron en relación a la socialización de habilidades de la competencia emocional con la música, es pertinente ofrecer un panorama general del campo de estudio entorno a la música y las emociones.

El estudio de las emociones y la música: algunas anotaciones

El hallazgo de una flauta de hace aprox. 35,000 años, las estructuras similares de las canciones de cuna en las diferentes culturas, y las evidencias que corroboran nuestra sensibilidad a la música desde el nacimiento, son sólo algunos de los ejemplos que señalan que la música hace parte de lo que nos constituye como humanos (Koelsch, 2012). La música, pues, ha atravesado al género humano dando vida al día a día, dotada de valores rituales, simbólicos, terapéuticos y hasta mágicos, constituye así las experiencias de individuos y comunidades (Hormigos, 2012).

Simmel (2003), por ejemplo, presenta su tesis doctoral entorno a este tema en *Estudios Psicológicos y Etnológicos sobre Música*, en donde exalta la universalidad de la música, planteándola como característica de la condición del hombre tanto como lo es el hablar, el caminar y el bailar. Así mismo Koelsch (2012) señala a las funciones sociales de la música, tales

como la comunicación, la acción coordinada, la cooperación y la cohesión grupal, como fundamentales para explicar la supervivencia de la especie y el bienestar de los individuos.

De Nora (2001), luego de realizar un mapeo de las aproximaciones a la música desde la sociología, recuerda que la música tiene la capacidad de mucho más que simplemente representar los valores de la sociedad, como por mucho tiempo se planteó en la disciplina; en cambio, expone a la música como una fuente para la constitución de los sujetos y de sus emociones, conteniéndolas y dándoles forma. Pero aún cuando la estrecha relación entre la música y la emoción haya sido tema de interés desde la antigua Grecia, la investigación científica sobre este fenómeno es relativamente nueva (Díaz, 2010).

Con los avances en la neurociencia, quienes se han dedicado al estudio del procesamiento de la música en el cerebro, como Lacárcel (2003), han podido hacer ahora un mapeo de lo que ocurre en el cerebro cuando éste es estimulado con música. Lacárcel (2003) ha identificado que la actividad sensorial de la música se localiza predominantemente en la zona bulbar, lugar en el cual se procesan las reacciones físicas. Dicha zona estaría relacionada directamente con el ritmo. Por otro lado, el mensaje afectivo de la música que viene dado en su mayoría por la melodía se procesaría en el diencéfalo, encargado del procesamiento emocional. Finalmente el elemento armónico de la música, al requerir de una mayor actividad intelectual estaría por consiguiente relacionado con el nivel cortical del cerebro. Lacárcel (2003) señala, no obstante, que el cerebro actúa de forma holística en el procesamiento musical, permitiendo un equilibrio entre ambos hemisferios.

No es de extrañarse, pues, que algunos defiendan la necesidad de una estimulación musical en los niños desde edades tempranas y dentro de los contextos educativos: “Si la educación se planifica y transcurre “sin música”, sin la educación musical adecuada, esos

cerebros serán deficitarios en funcionalidad, hay una falta de neuronas que aprendan y se atrofiarán o “congelarán” para aprender música” (Lacárcel, 2003, p. 220).

Hormigos (2012), desde la sociología de la música, ha destacado el doble carácter de la misma: como expresión de la vida interior y los sentimientos personales, y como una experiencia colectiva que exige por parte de quien escucha de la receptividad y de un mínimo de conocimiento de los signos y el contexto social en donde se produce. En relación a este último punto, es frecuente encontrar en el campo de la investigación de la música y las emociones estudios que hacen alusión a la relación entre las características de los recursos musicales y las emociones.

Gabrielsson & Lindström (2010), por ejemplo, retoman diversos estudios que han investigado cómo distintos factores de la estructura de la composición musical (notas musicales, tempo, volumen, tono, intervalos, modos, melodías, ritmo, armonía, repetición y variaciones) influyen en la percepción de la expresión emocional de distintas piezas. Estas regularidades por lo general son conocidas por compositores e intérpretes, quienes las emplean en sus obras para comunicar una determinada emoción al público o para generar la reacción deseada en su presentación (Juslin, Sloboda & Timmers, 2010).

Si bien la compilación que presentan Gabrielsson y Lindström (2010) se centra únicamente en la música clásica occidental, el resumen que presentan ofrece algunas pautas para tener en cuenta algunas características de los recursos musicales que los profesores podrían emplear en sus clases para causar una respuesta emocional determinada en los alumnos⁶. A continuación se retoman únicamente las variables del volumen y el tempo o velocidad, por ser

⁶ Frente a este punto es preciso recordar la distinción que hacen los autores entre la percepción de la expresión emocional en una determinada pieza musical –reconocerla como una pieza feliz- y la reacción emocional que ésta pueda tener en los oyentes –sentirse feliz o triste al escucharla-, (Gabrielsson & Lindström, 2010). Es decir, el que una pieza se asocie frecuentemente con una expresión emocional determinada, no quiere decir que siempre los oyentes experimentan dicha emoción al oír la pieza.

las que, a juicio de la investigadora, se evidencian más claramente durante la observación sin requerir un análisis extenso ni conocimientos profundos sobre la música.

Tabla 1

Características musicales en relación con la percepción de la expresión emocional

Característica	Expresión emocional
Volumen alto	Agitación, triunfante, alegría, tensión, furia, energía.
Volumen bajo/ suave	Melancolía, dulzura, paz, miedo, tristeza.
Variaciones del volumen rápidas	Juguetón, divertido, miedoso.
Sin variaciones del volumen	Tristeza, seriedad, felicidad, serenidad.
Tempo rápido	Agitación, excitación, felicidad, tensión, juguetón.
Tempo lento	Serenidad, tranquilidad, sentimental, tristeza, paz.

Nota: Esta es una adaptación de la autora de la tabla de Gabrielsson y Lindström (2010)

Una vez ofrecido este panorama general del campo de estudio frente a la música y las emociones, es preciso continuar exponiendo algunos estudios que han vinculado a la socialización de habilidades de la competencia emocional con la música y –en algunos casos- en el contexto de los escenarios educativos.

Las habilidades emocionales y la música

Dentro de los estudios entorno a las habilidades emocionales y la música, se encuentra en primer lugar, el estudio adelantado por Pollak y Thoits (1989) en torno a la socialización emocional en una escuela para niños y niñas (tres a cinco años) que tuvo como propósito explicar el proceso mediante el cual los adultos enseñan a los niños sobre su experiencia emocional. Los autores explican que aún cuando se habla que las habilidades emocionales de identificar,

procesar cognitivamente, expresar y manipular las emociones, son producto de la socialización – habilidades relacionadas con el modelo de la competencia emocional- este proceso no ha sido estudiado a profundidad.

Dentro de los resultados señalan cómo los cuidadores (en este caso trabajadores del colegio) enseñan a los niños sobre sus emociones empleando estrategias como el darle nombre a lo que éstos sienten y estableciendo relaciones entre dicho sentir y algunos componentes de la emoción (especialmente el estímulo/situación que provocó la emoción). Desde el modelo de Saarni esto podría relacionarse con la socialización de la primera habilidad de su modelo: el reconocimiento de la emoción propia. Esta habilidad la adquirimos, dice Saarni (1999), en la medida que se aprenden los distintos patrones de las emociones como lo son las causas que las desataron, la expresión correcta y el reconocer la experiencia subjetiva de dicha emoción.

Pollak y Thoits (1989) señalan como una de las herramientas empleadas por los trabajadores del colegio para modelar la expresión facial de los niños para cada emoción era una canción que repetían frecuentemente acompañado de una mímica específica.

En segundo lugar, podría citarse al trabajo que Vist (2011) realiza a partir de la pregunta de si la experiencia musical sirve como herramienta mediadora para la adquisición del *conocimiento emocional*⁷ en la niñez (0 – 6 años). La autora recoge para ello entrevistas a adultos, a quienes les pregunta respecto a sus experiencias cuando niños. Vist (2011) retoma el relato de una de ellas, exaltando cómo las experiencias musicales le permitieron generar una apertura emocional al mundo o una primera consciencia de su reaccionar emocional frente a éste.

⁷ Vist (2011) explica que entiende por *conocimiento emocional* un conjunto de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes éticas de o sobre las emociones. Si bien no emplea el constructo de competencia emocional que direcciona el presente trabajo, sí especifica que su constructo está inspirado, entre otros, por el modelo de Saarni (1999) de competencia emocional.

En este sentido, en términos de Saarni (1999), la música aportaría para el desarrollo del reconocimiento de las emociones.

Más adelante, destaca igualmente cómo la música permite espacios de interacción entre los padres o cuidadores y niños, facilitando igualmente oportunidades para el contacto y cuidado físico entre ambos (sentarse en la pierna del padre mientras éste canta una canción, por ejemplo). Para una de las entrevistadas, dicha atmósfera de cercanía física y de apertura emocional mutua, abre la oportunidad para desarrollar la empatía. Vist (2011) recuerda cómo uno de los resultados más sorprendentes de las entrevistas que recoge, es el rol que se le otorga a la música en la creación de sentimientos de pertenencia, inclusión, y conexión social, que aquí se puede relacionar con la habilidad cuatro (involucramiento empático) del modelo de Saarni (1999).

La investigación constata de esta manera la importancia de la música como herramienta para la disponibilidad emocional y la interacción entre el cuidador y el niño (especialmente), que contribuye así al desarrollo de habilidades emocionales de quienes participan en la interacción. Si bien Vist (2011) no realiza este estudio en contextos de educación formal, deja planteada una pregunta pertinente para la reflexión que en el trabajo se propone: ¿las experiencias musicales que facilitan hoy en día los hogares y demás escenarios educativos, podrían potenciar de una mejor manera el desarrollo de habilidades emocionales de lo que actualmente lo hacen?

Se pueden rastrear otros estudios que se han centrado en la relación de la música y las emociones durante períodos donde -según explican- la interpretación o la respuesta a la música está ausente o incompleta, como en los bebés y los infantes (Trehub, Hannon & Schachner, 2010). Mediante distintos estudios se ha podido demostrar como el cantar es más efectivo para reducir el estrés de los bebés que las simples palabras (Trehub & Trainor, 1998). A partir de estos descubrimientos se han planteado una serie de hipótesis sobre los orígenes de la relación

entre la música y la emoción que son especialmente útiles para pensar el desarrollo de la competencia emocional en la niñez y adolescencia.

Trehub, Hannon y Schachner (2010), han planteado –por ejemplo- que la respuesta emocional a la música nace a partir del sistema de regulación social que los cuidadores emplean para modular la excitación del bebé a partir de la comunicación no verbal (las nanas y el hablar musicalmente, propio de las interacciones cuidador-bebé). Más adelante los autores plantean que precisamente por ser la música empleada por los cuidadores como estrategia para regular las emociones de los bebés, las respuestas emocionales que se evidencian a lo largo de la vida cumplen la función social básica de la regulación emocional, ya sea mediante la autorregulación (habilidad seis de la competencia emocional) o facilitando la conexión con otros (habilidad cuatro de la competencia emocional).

Foran (2009), por su parte, reúne importante sustento teórico y empírico para plantear a la música como medio para contribuir al desarrollo de la regulación emocional en niños que han sufrido un trauma severo o crónico. La autora explica cómo para los casos de niños con problemas de aprendizaje producto de un trauma, el escuchar música ayuda a activar zonas cerebrales que no tienen un funcionamiento óptimo. La autora reúne diversos ejemplos en donde la música se ha empleado para trabajar con niños con historias de abuso, para quienes la depresión, la agresividad y la falta de regulación emocional no les permitían participar exitosamente en el colegio.

En uno de los casos que recuerda la autora, se trabajó con un niño que tenía una historia de trauma severo la expresión propia por medio de la música; gradualmente el niño fue mejorando en su habilidad para controlar su impulsividad hasta que finalmente pudo retomar las clases corrientes en su colegio. Otro de los casos que recuerda la autora es el de una niña víctima

de una violación para la que distintos ejercicios de improvisación musical contribuyeron al fortalecimiento de su confianza y a un mejor manejo de su ansiedad (Foran, 2009).

En esta misma línea, otros estudios como el adelantado por Thoma, Ryf, Mohiyeddini, Ehlert, y Nater (2012), han podido evidenciar cómo la música es empleada comúnmente por las personas para regular sus emociones en su día a día, para controlar su humor, mantener pensamientos positivos, distraerse de experiencias de estrés, reducir el miedo, entre otras. Tanto la reflexión de Foran (2009) como el estudio de Thoma, et al. (2012) ejemplifican algunos usos que se le dan a la música en relación a la sexta habilidad de la competencia emocional de Saarni (1999): emplear estrategias para aminorar la intensidad o duración de algunas emociones. No obstante, la literatura de investigaciones en torno al uso de la música en la regulación emocional, tal como lo señalan los autores, es bastante escasa.

Lacárcel (2003) desarrolla un artículo en el que expone la relación entre la inteligencia emocional⁸ y la conducta musical. La autora aborda a la inteligencia emocional definiéndola como el conjunto de habilidades que incluyen el control de impulsos, el entusiasmo, la capacidad para motivarse a uno mismo, la empatía, etc. Lacárcel (2003) señala cómo se ha podido comprobar que el escuchar y hacer música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis, además de ayudarnos a ahondar en nuestro mundo interior, facilitar la comunicación con los otros y la captación y percepción del mundo, habilidades que ella relaciona con el desarrollo de la inteligencia emocional. Para concluir deja enunciadas algunas de las utilidades prácticas de la música: para la permanencia o cambio de un estado de ánimo, para alcanzar un estado de relajación o reducir el estrés, e incluso para lograr un mayor

⁸ Saarni explica que su modelo de competencia emocional no contradice lo que se propone desde la mirada de la inteligencia emocional cuando se define –en términos de Goleman (1996)- como aquello que se requiere para florecer en la vida; sin embargo, identifica que la conceptualización desde este constructo olvida el papel fundamental que juega el contexto para hacer esto posible (educación, oportunidades económicas y sociales) así como la relación del carácter moral que está de base.

dominio del cuerpo (Lacárcel, 2003). Dichos usos pueden relacionarse con las habilidades que Saarni (1999) describe dentro de su modelo de competencia emocional.

Hallam (2010), brinda un panorama de lo que ocurre en el contexto educativo, presentando una síntesis de las investigaciones en torno a la educación musical y la pertinencia de hacer un mayor énfasis en las emociones dentro de las clases e investigaciones respecto a este tema. La autora menciona cómo diferentes estudios han revelado que la educación musical se ha enfocado -por lo general- en el desarrollo de una técnica, aun cuando una meta recurrente que se plantea en los currículos es que la música sirva como herramienta para la expresión propia de los sentimientos y las emociones (Hallam, 2010).

Las clases de música, terminan pues por dejar de lado aspectos importantes en la formación de los alumnos como lo es el potenciar la competencia emocional de los mismos. En este sentido, siguiendo a Hallam (2010), uno de los beneficios que traería hacer un mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades emocionales de los alumnos dentro de las clases, permitiría no sólo un mayor compromiso emocional de éstos con su arte, abriría también la posibilidad de que éstos puedan emplear la música como el medio para tener una experiencia emocional más profunda (como experimentar y expresar sus emociones, relacionarse con los demás y ganar confianza).

Finalmente, Tía De Nora (2003) presenta un artículo en el que resume los temas más relevantes de la sociología de la música que considera pertinentes para la educación musical, dentro de los que menciona la pregunta por la emoción y la música. Si bien remite al lector a algunos estudios pertinentes para pensar el papel de la música en la regulación emocional, su aproximación a las temáticas no está dirigida a escenarios de educación formal.

A modo de síntesis, se presentaron brevemente algunos trabajos vinculados con las temáticas más relevantes para este trabajo: la socialización de las competencias emocionales en la escuela (Pollak y Thoits, 1989); el rol de la música para facilitar la interacción y la empatía (Vist, 2011); el uso de la música en la regulación emocional (Thoma, et. al, 2012; Trehub & Trainor, 1998; Foran, 2009); la relación de la música con la inteligencia emocional (Lacárcel, 2003); el reconocido vacío de la educación musical en el desarrollo de las habilidades emocionales (Hallam, 2010); y finalmente, las características de los recursos musicales que se asocian por lo general con algunas expresiones emocionales (Gabrielsson & Lindström, 2010)

Método

Tipo de investigación

El estudio que se propone es de tipo cualitativo, en donde la investigadora realiza su propia descripción y valoración de los datos. La investigación cualitativa es conducida primordialmente en ambientes naturales en donde no se eligen variables exactas sino categorías esenciales a observar. En este caso la observación se planteó durante 10 sesiones de clases corrientes, cinco de danza y cinco de música. Las hipótesis en este tipo de investigación emergen por lo general en el curso del estudio, aunque el investigador puede contar con ideas e hipótesis previas al ejercicio de observación (Hernández, Fernández & Lucio, 2010).

A partir de la bibliografía consultada, se formularon las siguientes hipótesis:

1. Aún cuando en los currículos de música y danza posiblemente no se proponga a la música como herramienta para el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños, se pueden evidenciar prácticas durante las clases de música y danza en donde se observa la socialización de éstas.
2. Las interacciones que facilita la música entre estudiantes y de éstos con el maestro, favorece la socialización de las habilidades emocionales.

Diseño

Teniendo en cuenta que el tema que se pretendía abordar ha sido poco indagado, además del reducido tiempo con el que se contaba, se planteó una investigación con un diseño *no experimental transversal exploratorio*⁹ (Hernández, Fernández & Lucio, 2010). Al ser exploratorio, pues, su alcance únicamente consistió en ofrecer un panorama inicial sobre las

⁹ En una investigación con diseño no experimental y de corte transversal, la recolección de datos se efectúa en un solo momento en un tiempo único con el propósito de describir algunas variables en un momento determinado (Hernández, Fernández & Lucio, 2010).

actividades que involucraban la música y la socialización de las habilidades emocionales.

Se efectuó un *muestreo por oportunidad*, el cual se define como un muestreo que se produce cuando de manera fortuita se presenta ante el investigador la oportunidad de trabajar con una población determinada cuando éste se encuentra estudiando sobre un tema en particular (Anguera, 1989); en este caso el colegio donde la investigadora estaba realizando su práctica de formación profesional en psicología, ofrecía las clases de música y danza y le permitió participar en distintas sesiones de las clases.

Participantes

Niños y niñas entre los cuatro y seis años de Kinder 1 y Kinder 2 de un colegio del norte de Bogotá estrato cinco. La mayoría de los niños son de Colombia, sin embargo otros provienen de diferentes países como China y Brasil. Las interacciones entre los niños mismos y de éstos con los distintos docentes (docente principal de música, docente principal de danza y docente de apoyo), serían así mismo el eje de la observación.

Instrumentos de recolección

Para la recolección de los datos se emplearon grabaciones de video y/o voz de diez sesiones de clase (cinco de danza, y cinco de música); además se utilizó un registro de observación en donde se consignaron las descripciones de interacciones significativas y anotaciones de quien observaba; y finalmente se revisó el programa curricular de las clases de música y danza de Kinder 1 y Kinder 2 para tener información adicional para el análisis, teniendo en cuenta una de las hipótesis planteadas.

Observación participante

La observación participante tiene como propósito la obtención de datos acerca de la conducta de las personas al participar activamente en la vida diaria del grupo que se estudia, entrando en conversación con sus miembros y estableciendo algún tipo de relación con los mismos (Anguera, 1989). En este caso, la observación dentro de las sesiones es guiada principalmente por un ejercicio de observación que se construyó a partir de cuatro categorías a priori planteadas a partir de la teorización de Saarni (1999): reconocimiento de emociones propias; discernimiento de las emociones de otros; involucramiento empático; y finalmente autorregulación y regulación emocional.

En este sentido la unidad de análisis en la observación corresponde al de los *atributos* (Ballesteros, 1993) que dan cuenta de la socialización de las habilidades emocionales; es decir, a partir de las distintas conductas observadas (verbales, gestos, movimientos) durante la interacción de los distintos agentes, se infieren determinadas entidades intrapsíquicas (en este caso las emociones y las habilidades emocionales). Así, las conductas manifiestas (llorar, reír, gritar al otro, etc) importan en tanto expresión de una emoción o de las habilidades emocionales. Por ejemplo, si la conducta que se observa en un individuo es fruncimiento del ceño y voz fuerte podría inferirse que está enojado.

Categorías de análisis

Antes de realizar la observación se construyeron cuatro categorías conceptuales teniendo como punto de referencia el modelo de Saarni (1999). Éstas dan cuenta de indicadores comportamentales (verbales y no verbales) que se derivaron de lo que se identificó como lo representativo de cada una de las cuatro habilidades seleccionadas anteriormente. A continuación

se explica cada una de estas categorías a priori, a partir de las cuales se analizó la información recogida.

Tabla 2
Categorías a priori

Categoría	Explicación
Reconocimiento de emociones propias	Los comportamientos que se incluyeron dentro de esta categoría, observados en el profesor o en el estudiante durante la interacción, son: cuando se nombró una emoción propia y/o se identificaron las causas asociadas que desencadenaron la emoción específica (ej: estoy triste porque Laura me pegó).
Discernimiento de las emociones de otros	Los comportamientos (del profesor o niño) que corresponden a esta categoría son: cuando se identificó y verbalizó las emociones de otros y/o las causas asociadas.
Involucramiento empático	Los comportamientos (del profesor o niño) que hacen parte de esta categoría son: cuando se ofreció verbalmente ayuda, consuelo, se animó a otro, o se habló con simpatía luego de un suceso. También cuando se evidenció un intento por tranquilizar, ayudar, animar o consolar a otro luego de un suceso, mediante abrazos, sonrisas, cosquillas, etc.
Auto-regulación y regulación emocional	Algunas de las estrategias que se retomaron de Saarni (1999) como muestra de la auto-regulación son: la búsqueda de soporte, consuelo o ayuda; cuando se manifiesta una conducta de distanciamiento o evitación de una situación. Teniendo en cuenta que en la socialización de esta habilidad es de vital importancia la regulación que el adulto facilita al niño, se incluyó dentro de esta categoría intentos por parte del profesor de modificar la intensidad, duración o expresión de la experiencia emocional del estudiante (mediante una petición verbal o una acción concreta).

A partir de las observaciones de las clases de danza y música, además, surgieron tres categorías emergentes: las dos primeras incluyeron elementos de la estructura de la clase como las actividades observadas y los recursos musicales empleados. La tercera categoría indagó por las interacciones (alumno-alumno, alumno-profesor) que se observaron durante las sesiones, con contenido emocional relevante.

Tabla 3
Categorías emergentes

Categoría	Explicación
Actividades observadas durante la sesión (que involucraban la música)	Se refiere a las diferentes acciones propuestas por el docente en donde se empleó la música, que se evidencian durante las clases de música o danza.
Recursos musicales empleados	En esta categoría se indicó el género musical, los instrumentos empleados, o la canción elegida por el docente. Posteriormente se describieron las características de estos recursos empleados; es decir, de qué fuente (voz, grabación, instrumento) en qué momento (al iniciar la actividad, acompañando la actividad), y/o algunas características de la pieza como el tempo, el género, volumen y/o el contenido de la misma.
Interacciones con contenido emocional relevante	Si bien se parte de la consideración que la emoción es transversal en todo momento al individuo, algunas interacciones se identificaron –a juicio de la investigadora- como relevantes dentro del proceso de socialización de las habilidades emocionales durante las sesiones de clase. Dentro de esta categoría se derivaron así, diferentes tipos de interacciones: 1. Interacciones profesor/a – estudiante (verbales, físicas, gestuales, etc.) 2. Interacciones estudiante – estudiante (verbales, físicas, gestuales, etc.)

Procedimiento

Se observaron en total cinco sesiones de las clases de música y cinco sesiones de las clases de danza de un colegio del curso kínder. Posteriormente se seleccionaron las dos sesiones de cada clase que, a juicio de la investigadora, ofrecían la mayor cantidad de elementos para el análisis. Con ayuda de las grabaciones, videos y anotaciones, se completaron los registros de observación de cada una de las cuatro clases. Posteriormente se identificaron y nombraron las actividades empleadas por los maestros durante dichas sesiones y se describieron las interacciones observadas durante éstas que podían ejemplificar la socialización de las cuatro de las habilidades del modelo de competencia emocional de Saarni (1999). Al volver sobre las anotaciones de las observaciones, surgieron las categorías emergentes que se construyeron para analizar los resultados. Finalmente, se describieron interacciones adicionales con contenido afectivo significativo para el análisis.

Resultados y Análisis

Los resultados y análisis se realizaron para cada clase por separado, incluyendo para ello la información recogida durante las dos sesiones seleccionadas. Se emplearon las categorías descritas anteriormente y se retomaron fragmentos de las interacciones observadas para ejemplificar o profundizar el análisis. Los nombres de los niños se cambiaron por criterios de confidencialidad y en el caso de los profesores, se denominó como “profesora principal 1” a la profesora de danza, “profesor principal 2” al profesor de música, y finalmente “profesora de apoyo” a la profesora que acompañó a los niños en algunas sesiones.

Clase de Danza

Para la clase de danza primero se retomaron de manera conjunta los resultados de dos de las categorías emergentes: las *actividades observadas durante la sesión (que involucraban la música)*, las cuales se describieron brevemente, junto con las *características de los recursos musicales empleados* para cada una de estas actividades. Posteriormente, se retomaron las cuatro categorías a priori –aquellas construidas a partir del modelo de Saarni (1999)- para describir las interacciones en las que se evidenció la socialización de las habilidades emocionales y que se observaron durante el desarrollo de las actividades descritas antes. Finalmente, se describieron los resultados de la categoría emergente de *interacciones con contenido emocional relevante*; es decir, aquellas interacciones que aunque no se incluyeron directamente dentro de las habilidades del modelo de Saarni (1999), arrojaron información importante para el análisis.

I. Actividades y características de los recursos musicales

Como se explicó anteriormente, dentro de este apartado se describieron las actividades que involucraron la música. Durante las dos sesiones de danza que se seleccionaron (ver Apéndices), se pudieron identificar al menos siete actividades en las que se involucraba la música: el calentamiento, la ronda del lobo feroz, el estiramiento de extremidades, la relajación, la canción de despedida, la danza de las jirafas y la canción de bienvenida. A continuación se describe cada una de ellas por sesión:

Sesión 1

1. Calentamiento: durante la primera sesión seleccionada, la profesora inició poniendo una canción mientras hacía un ejercicio de caminar en puntas por el salón dando vueltas por el espacio acompañado de una canción; esta rutina la repitió durante otras de las clases observadas,

por lo que se optó por llamar a esta actividad como “calentamiento”. En esta sesión la canción correspondía a “Bonjour Pra Voce”, una canción brasilera.

2.Ronda del lobo feroz: La actividad del lobo feroz consistía en una ronda infantil en la que uno de los estudiantes era escogido para ser el “lobo” que debía atrapar a sus demás compañeros; mientras el lobo se “alistaba” para atraparlos, los demás debían dar vueltas de la mano rodeando a su compañero mientras esperaban que éste respondiera si se estaba levantando, bañando, vistiendo, etc., hasta que se encontrara listo para salir a perseguirlos. Para esta actividad, la profesora empleó una pista del computador con diferentes voces y acompañamientos musicales. La profesora pidió a los niños que cantaran la canción mientras ella, por su parte, empleaba una voz especial en los momentos en los que el lobo contestaba. Cuando el lobo estaba listo, la velocidad de la pista incrementaba. Algunos niños parecieron conocer la letra y siguieron la canción solo durante las primeras frases; luego su atención parecía estar únicamente en su compañero del centro y los movimientos de la profesora, como se detalla en el siguiente apartado del análisis.

3.Relajación: La actividad de “relajación” la inició la profesora luego de un ejercicio breve de movimiento de extremidades que realizó sin música, como parte del “castigo” a los niños que en esta sesión no se estaban “portando bien”. Para esta actividad la profesora empleó una canción sin letra, con un tempo o velocidad lenta y con sonidos suaves.

4.Canción de despedida y felicitación: para ésta la profesora se sentó en el piso con los niños, pidiéndoles que hicieran un círculo y cantaran la canción de “despedida”. Los niños se sentaron en el piso alrededor de ella mientras la observaron primero cantar mientras aplaudieron con un volumen bajo.

Sesión 2:

1. Canción de bienvenida/felicitación: La profesora inició la clase con la canción que antes había empleado de despedida, conservando el ritmo pero modificando algunas frases. Mientras aplaudió rápidamente con sus manos comenzó a cantar: “Muy bien muy bien, les doy un abrazo y un beso también, muy bien muy bien por los que están sentados... muy bien muy bien... Muy bien Antonia, muy bien Ricardo por estar sentados (Apéndice 1.2)”. De esta manera, fue nombrando a los alumnos que estaban siguiendo la instrucción de sentarse en el piso. Esta vez no siguió la canción con la mímica de antes.

2. Canción de calentamiento: Si bien en esta sesión no se empleó la rutina que se había observado en otras sesiones de dar vueltas al salón en puntas, la profesora sí anunció a los niños que iban a comenzar a calentar las partes del cuerpo sentados en el piso. Para esto empleó una canción que acompañó por una mímica específica. La canción decía: “Mis manos, mis manos que listas siempre están... Voy a utilizarlas para comenzar. Sacudo mis manos que listas siempre están, voy a utilizarlas para comenzar. Yo muevo mis hombros que listos siempre están, voy a utilizarlos para comenzar” (Apéndice 1.2). Cada vez que la profesora nombró una parte del cuerpo la movió; los niños la observaban mientras imitaban algunos de sus movimientos y algunos incluso la acompañaron cantando sonrientes. Después de nombrar los ojos, la cabeza, los codos, las piernas, el pecho, las rodillas y los brazos, la profesora terminó el calentamiento con unas respiraciones.

3. Danza de las jirafas: La actividad de la danza de las jirafas inició como una historia que la profesora comenzó a relatar sentada en el piso; jugó con la entonación de su voz e involucró a los estudiantes en la misma. Los niños en silencio la observaron con atención, siguiendo las indicaciones de la profesora cuando ésta pidió que caminaran por el salón en busca de la casa de

la Señora Jirafa. La profesora pidió a los niños que se sentaran en el piso nuevamente para iniciar la reunión de las jirafas, en la que uno a uno, debían pasar al centro del círculo a bailar. Los niños esperaban atentamente a ser llamados al centro mientras la profesora empleaba el tambor para hacer diferentes ritmos.

4. Canción de despedida: los niños para esta actividad estaban en el piso sentados alrededor de la profesora; ésta les pidió a los niños que pusieran sus manos en el corazón, cerraran los ojos y “meditaran”; luego de que respiraron un par de veces, la profesora con voz baja comenzó a cantar la canción de la lluvia: “Pican pican las goticas sobre mi tejado y dibujan caminitos de color plateado... Ya lloviendo está, ya lloviendo está. Plin plin plin. Ya lloviendo está.....” (Apéndice 1.2). La profesora fue bajando la velocidad y el volumen de la canción en la parte final. Cuando terminó de cantar pidió a los niños que se dieran un aplauso y la clase concluyó.

II. Interacciones y socialización de habilidades de la competencia emocional

Una vez se identificaron las actividades desarrolladas en la clase, se retomaron las interacciones que daban cuenta de la socialización de las habilidades emocionales. A continuación se retoma cada una de las habilidades seleccionadas del modelo de Saarni (1999), a partir de las cuales se describen y analizan las interacciones que se identificaron durante las dos sesiones de clase. Tal como se explicó en el marco teórico, aunque se dividieron las habilidades conceptualmente, en la vida real no existe tal división por lo que en una misma interacción se podrán encontrar evidencias de más de una habilidad.

1.Reconocimiento de emociones propias

Para esta categoría, se identificó una primera interacción entre la profesora y los estudiantes durante la actividad del lobo, en la primera sesión. A continuación se describe dicha interacción.

Interacción 1 danza (Profesora principal – estudiantes):

Al iniciar la canción del lobo la profesora se sitúa atrás del círculo de niños y da vueltas alrededor de este como intentando guiarlo. Llega el turno del lobo de responder en la canción y la profesora pide a los niños que se detengan, mientras se arrodilla levemente y repite la frase de la canción “¿qué está haciendo el lobo?” dirigiendo su mirada al niño que se encuentra en medio del círculo; algunos de los niños la imitan arrodillándose y mirándolo, parecen atentos a los movimientos de su compañero. La canción indica que el lobo se está levantando por lo que la profesora enseguida pide al niño, subiendo el volumen de su voz, que se levante mientras abre sus brazos como imitando que se está desperezando; el niño imita sus movimientos. Se observa a los niños involucrados en el juego esperando a la respuesta de su compañero y los movimientos de su profesora. La canción continúa y llega el turno del “lobo” de responder que está bañándose. La profesora repite la frase “¡se está bañando!” con la voz entre-cortada mientras agita sus manos y da pequeños saltos, como queriendo expresar miedo. Algunos estudiantes imitan a su manera los movimientos de sus manos y los saltos; unas niñas gritan y otro estudiante sale a correr. A medida que el “lobo” respondía y la profesora –seguida de los niños- repiten la rutina de esperar su respuesta dando saltos y agitando las manos, la excitación de los niños aumenta y parecen estar más atentos que antes a la actividad (Apéndice 1.1).

Esta interacción, se incluyó dentro de la categoría del reconocimiento de la emoción propia, primera habilidad descrita por Saarni (1999), pues por medio de la respuesta emocional de la profesora, los niños pueden aprender a identificar la expresión facial y corporal de una determinada emoción, que en este caso fue la del miedo. Si bien la profesora no empleó directamente palabras para facilitar a los niños el reconocimiento de la emoción, su despliegue corporal (los saltos, el movimiento de las manos, la voz entrecortada) fue más expresivo (casi exagerado) de lo que se observa en una interacción cotidiana, sirviendo así como guía a los niños para saber cómo responder a la situación de la espera del lobo. (Más adelante, cuando se hable de la segunda habilidad se retomará la lectura que hacen los niños a la expresión emocional de la profesora).

Una segunda interacción se identificó mientras se desarrollaba la actividad de la danza de las jirafas, durante la segunda sesión. En ésta participan principalmente dos estudiantes y la profesora, pero para esta primera categoría se describirá únicamente la interacción entre la profesora de danza y una de las estudiantes:

Interacción 2.1 danza (Profesora principal – Tatiana):

La profesora llama a Tatiana al frente y ésta se queda parada en medio del círculo. Se jala la camisa, encoge sus hombros levemente y da pequeños pasos [parece con miedo a bailar frente al curso]. [...]. La profesora la mira y le dice sonriendo “baila” pero ella continúa sin moverse de su puesto. Luego de que su compañera ha regresado a su puesto, después de un intento sin éxito para ayudarla a bailar, Tatiana cubre sus oídos con sus manos y retrae la cabeza [como con timidez o miedo]. La profesora detiene el tambor y dice “es una jirafa un poco confundida” y comienza a tocar suavemente el tambor con un ritmo rápido y dice “no sabe que hacer... Es un performance de confusión...ser o no ser...” La

niña continúa con sus manos en la cara y oídos y se mueve en su puesto. La profesora detiene el tambor, le da las gracias y le pide que se siente “muy bien muy bien, vuelve a tu puesto”. La niña vuelve al círculo (Apéndice 1.2).

La referencia que hizo la profesora a la experiencia de Tatiana se vinculó con el proceso de la socialización de la habilidad de reconocimiento emocional (Saarni, 1999), pues es la profesora quien les estaría facilitando a la niña poder denominar su experiencia subjetiva. Es interesante observar cómo en el momento en el que la profesora describía la situación de “confusión”, aumentaba la velocidad en el tambor pero bajaba el volumen del mismo. Podría cuestionarse, no obstante, si por el lenguaje corporal de la niña ésta estaría sintiendo miedo o pena en lugar de confusión, como lo plantea la profesora.

Una situación similar ocurrió cuando Arturo y luego Mario pasaron a bailar; éstos se quedaron parados en medio del círculo mientras se observaban el uno al otro con las manos en la boca; la profesora terminó por decir “estas jirafas están muy confundidas” (Apéndice 1.2). Esta interacción se describe en la siguiente habilidad.

2. Discernimiento de las emociones ajenas

La *Interacción 1* que se describió anteriormente durante la actividad de la ronda del lobo, también podría ejemplificar el proceso de socialización de esta segunda habilidad. Si se retoma dicha interacción, los niños copiaron la respuesta emocional de la profesora, imitando los saltos y el movimiento de las manos; este comportamiento puede leerse a la luz del proceso de *referenciación social*, que se plantea en el marco teórico, para explicar cómo en los primeros años los niños leen e interpretan la expresión del rostro de los otros significativos como los padres o en este caso los profesores para discernir el significado emocional de distintas situaciones y para actuar a partir de ello (Saarni, 1999).

Se puede plantear, así mismo, que la participación de la profesora durante esta actividad fue vital para el involucramiento de los niños en el juego a tal punto que en los momentos en los que la profesora dejó de participar en este- por buscar a los estudiantes que habían dejado el círculo- la dinámica de éste no fue igual: los niños continuaron moviéndose cogidos de la mano por el círculo pero la respuesta emocional de los gritos, saltos y el movimiento de las manos dejaron de presentarse en el grupo. Es decir, ante la ausencia de la profesora y no orientación a los niños, la expresión emocional de ellos cambió. En el momento en que la profesora volvió al círculo y retomó la rutina de la espera, la dinámica de los saltos y demás movimientos volvieron a evidenciarse.

Otra de las interacciones relevantes se observó durante la danza de las jirafas de la segunda sesión.

Interacción 3 danza (Profesora principal- Arturo – Mario):

Arturo es llamado a participar en la danza; se levanta y camina hasta el centro. Allí se cubre la boca con los dedos, mira a la profesora atentamente y no se mueve del puesto. “Otra jirafa en el dilema... ser o no ser...” dice la profesora. El niño se devuelve al círculo pero no se sienta. Quien está a su lado, Mario, pide pasar al centro. La profesora atiende a la petición de éste y lo pasa al frente. Una vez éste se levanta, da una vuelta parado en su puesto, y mira a Arturo. Enseguida cubre su boca con sus manos imitando a su compañero. Se quedan parados frente a frente Arturo y Mario con las manos en sus bocas durante unos segundos, la profesora dice “estas jirafas están muy confundidas” y para el tambor (Apéndice 1.2).

En esta tercera interacción apareció otro elemento importante; una vez Mario pasó al frente y después de unos segundos en los que se quedó paralizado, dirigió luego su mirada a su

compañero Arturo y terminó copiando la expresión que éste hizo con su cuerpo. Esta interacción mostró así, como el niño empleó a sus mismos pares en el proceso de referenciación social¹⁰.

3. Involucramiento empático

Dentro de esta categoría únicamente se ubicó una de las interacciones que ocurrió durante la actividad de la danza de las jirafas. Ésta corresponde a la segunda interacción descrita anteriormente, pero se focaliza en las interacciones entre las dos estudiantes.

Interacción 2.2 danza (Lila – Tatiana):

La primera en pasar al centro es Lila, quien comienza dar saltos amplios por el espacio; cuando vuelve a su puesto pregunta a su compañera de al lado –Tatiana- si le gustó su baile, a lo que ésta le responde afirmando con la cabeza. Tatiana es finalmente llamada al centro y cuando ésta se levanta se queda parada en medio del círculo; se jala la camisa, encoge sus hombros levemente y da pequeños pasos. Parece que Tatiana, tiene miedo de bailar frente al grupo. Lila observa a Tatiana (quien parece ser su amiga) parada sin bailar en medio del círculo y primero le grita desde su puesto “baila, baila, baila” sonriéndole, [como animándola]. La profesora la mira y le dice sonriendo “baila” pero ella continúa sin moverse de su puesto. Lila se levanta del piso y tomándola del brazo la hala al centro. La toma del cuerpo e intenta sacudirla [como intentando hacerla bailar], le susurra algo al oído mientras le sonríe pero Tatiana sigue sin moverse. Lila vuelve a su puesto en el círculo (Apéndice 1.2).

Desde el modelo de Saarni (1999), el intento de Lila de motivar verbalmente a su compañera y posteriormente incluso llegar a prestarle ayuda intentando bailar con ella, se puede entender como parte de la habilidad del involucramiento empático. Es importante resaltar, así

¹⁰ De acuerdo a lo observado durante las diferentes sesiones, ambos niños usualmente estaban juntos por lo que probablemente eran amigos.

mismo, que la profesora no censuró la ayuda de Lila (como otros docentes podrían hacerlo en aras de la “disciplina” o el trabajo individual), pero tampoco fue quien pidió a Lila a ayudar a su compañera ni la motivó a intentar bailar con ella.

4. Auto-regulación y regulación emocional

Dentro de esta categoría se identificaron 3 interacciones. La primera de ellas ocurrió en la primera sesión, durante la actividad de la ronda del lobo.

Interacción 4 danza (Profesora principal – estudiantes):

Cuando finalmente el “lobo” está listo, comienza a correr persiguiendo a los demás. La velocidad de la pista también incrementa. Los niños salen del círculo gritando y corriendo por el salón estrellándose entre sí [parecen con miedo]. “Pero sin gritar, sin gritar” les dice la profesora “chicos chicos pero sin gritar” Los niños continúan gritando y corriendo por el salón sin cambiar su respuesta frente la petición de la profesora (Apéndice 1.1).

Aunque minutos antes la profesora había intentado involucrar a los niños en la dinámica del juego y en la experiencia emocional del miedo ante la espera del lobo, fue en estos momentos en los que la profesora intentó modular la respuesta emocional de los niños indicándoles que no debían gritar. Desde el modelo propuesto por Saarni (1999), el intento de modular la experiencia emocional de los niños en su intensidad, duración o expresión, recibiría el nombre de regulación emocional, relacionada con la sexta habilidad descrita por la autora como autorregulación. Ante la petición de la profesora de controlar los gritos, pareció no haber una respuesta por parte de los alumnos; la intensidad de la emoción fue tal que el intento de la profesora por modular o regular la respuesta emocional de los estudiantes pareció insuficiente.

Saarni (1999) explica que intentos como éstos de regular la vivencia emocional por parte del cuidador, están relacionados con la capacidad posterior del niño de lograr la autorregulación

o el afrontamiento a emociones aversivas; aún más, la manera en el que el cuidador ayude al niño a modular su excitación emocional, facilitará el desarrollo posterior de dicha habilidad. No obstante, se podría plantear que la profesora, al no verbalizar la experiencia emocional de los niños no facilitó del todo el reconocimiento de la emoción.

Una segunda interacción se rastreó durante la actividad de relajación durante la primera sesión. Minutos antes, había regañado a los estudiantes porque “no se estaban portando bien”, y había quitado la música como consecuencia de esto¹¹.

Interacción 5 danza(Profesora principal- estudiantes)

“Ahora vamos a calmarnos. Acostémonos viendo al piso, cerremos los ojos y vamos a relajarnos unos minutos...”, continúa la profesora mientras vuelve a su computador para poner nuevamente música. Esta vez se escucha una canción instrumental. Algunos estudiantes se acuestan boca arriba mientras otros se han dado la vuelta poniendo su cara contra el piso o contra sus brazos. “Todos acostados, todos acostados y con los ojos cerrados” insiste la profesora y los niños terminan de acomodarse en el piso del salón. En el salón solo se escucha la música durante unos segundos y antes que la canción alcance a concluir, la profesora la apaga y pide a los estudiantes que se levanten (Apéndice 1.1).

Esta actividad se identificó como parte de la estrategia de regulación de los niños (Saarni, 1999), de la profesora durante una sesión, en la que ella consideraba que los niños estaban sobre-entusiasmados. En este contexto la profesora dio inicio a esta actividad, haciendo referencia explícitamente a su intención: “ahora vamos a calmarnos”. Los niños siguieron sus indicaciones y por unos segundos sólo se escuchó el sonido de la canción mientras los niños permanecieron acostados en el piso con sus cuerpos en descanso. Si bien no se puede concluir que la música

¹¹ La profesora se me acercó también y me comentó que ese día los niños estaba “alborotados”, por lo que se observó en otras sesiones, se puede constatar que este día en especial la profesora tenía más dificultades para lograr la atención de todos los estudiantes y que éstos siguieran sus instrucciones.

haya ayudado directamente a que los niños se mantuvieran acostados en el piso y en silencio, la profesora durante el desarrollo de esta actividad, sí empleó un tipo de música específica –la instrumental-, que además de no tener letra, era de tempo o velocidad lento y con sonidos suaves. La actividad, en conclusión, pareció ayudar a que el salón volviera a la calma.

La tercera interacción se identificó durante la actividad de la danza de las jirafas, teniendo como participantes a un estudiante (Pedro), a la profesora principal y la profesora de apoyo, quien acompañaba al curso algunos días.

Interacción 6 danza (Profesora principal 1 – Pedro – Profesora de apoyo):

La profesora llama al siguiente niño (Pedro), quien camina hasta el centro del círculo e inmediatamente se sienta en el piso “no sé cómo bailar” le dice a la profesora. “Bailando” responde la profesora sonriéndole mientras sigue tocando el tambor. “Siempre que bailo me caigo” responde el niño, su cara se pone roja, mira fijamente al piso y cruza los brazos [parece con pena o miedo ante la situación de estar expuesto ante todo el curso]. “No importa Pedro, invéntate algo...” dice la profesora de apoyo desde otro lado del salón [como intentando animarlo]. “A bailar” dice nuevamente la profesora mientras cambia el ritmo del tambor sonriendo. El niño continúa con los brazos cruzados y la mirada fija. La profesora para el tambor y le indica al niño que vuelva a su puesto pero él se niega. “Por favor Pedro. No podemos seguir hasta que Pedro no vuelva a su puesto” dice la profesora. “Yo quiero bailar” dice el niño desde el piso con voz fuerte y frunciendo el ceño. La profesora de apoyo le dice “pues baila, te están dando la oportunidad y tu no bailas. Baila Pedro” (Apéndice 1.2).

Pedro fue el segundo en ser invitado a bailar pero él se rehusó, probablemente atemorizado de bailar frente todos sus compañeros. La profesora, no obstante, continuó tocando

el tambor y pidiéndole que bailara; la profesora de apoyo intervino diciéndole al niño suavemente que se inventara algo, pero el niño continuó paralizado. Las profesoras parecieron no poder identificar la emoción de miedo de Pedro relacionada con el estar expuesto públicamente (habilidad 2) o tal vez la ignoraran con otra intencionalidad (como no perder el control del resto de la clase). Cualquiera fuera la razón, se podría plantear –a modo de hipótesis- que el mecanismo de regulación que empleó parece no ser el adecuado, pues el miedo del niño luego pareció transformarse en rabia causándole a él malestar, llegando incluso a interrumpir la dinámica de la profesora según como la había propuesto. Esto se puede observar en la continuación de la interacción:

Interacción 6 danza (Continuación):

“Vas a bailar?” pregunta la otra profesora tocando nuevamente el tambor. El niño se arrastra dirigiéndose hasta su puesto en el círculo, desde donde mira a la profesora del tambor fijamente mientras cruza los brazos [como con rabia]. “Ok, cuando quieras y estés mejor, retomas la actividad. Me avisas, ¿listo?” dice la profesora y continúa tocando el tambor. El niño le pega a los zapatos de sus compañeros que se encuentran en uno de los costados del salón [parece con mucha rabia]. “¿No Pedro, por qué haces eso? Dame una explicación, ¿por qué vas a pegarle a los zapatos de tus compañeros?” dice la profesora de apoyo suavemente desde atrás del niño. El niño se levanta corriendo y sale del salón, la profesora de apoyo sale detrás de él. El niño y la profesora de apoyo vuelven después de unos minutos y parado frente a la puerta dice “quiero bailar”. La profesora durante todo este tiempo ha continuado tocando el tambor y llamando uno a uno a los niños para que participen en el centro, sin dirigir la mirada a Pedro. Otra niña pasa a bailar. “Quiero bailar” grita nuevamente desde la puerta Pedro después de unos minutos. La profesora

continúa tocando el tambor; la profesora de apoyo tampoco le dice nada a Pedro. El niño se esconde debajo de una mesa, donde permanece una buena parte de la clase (Apéndice 1.2).

Cuando la profesora principal de danza indicó a Pedro: “cuando quieras y estés mejor, retomas la actividad”, se puede leer como una petición de la profesora a Pedro para que éste auto-regule su miedo a bailar en público, con la motivación de que cuando lo haga va a poder participar de la actividad. Sin embargo, el niño no ha sido antes acompañado en el proceso de regulación de su emoción, por lo que es difícil pensar que tiene las herramientas suficientes para afrontar por sí solo con una situación como ésta que parece desbordarlo y bloquearlo emocionalmente, lo cual le impide participar en la actividad.

Luego de volver al círculo, Pedro comenzó a pegarle a los zapatos de sus compañeros, posiblemente frustrado por no haber podido bailar o molesto por el manejo inadecuado que las profesoras dieron a su situación; requería del apoyo de sus profesoras y recibió un regaño por no haber podido hacer una actividad que pareció exceder sus capacidades socio-emocionales. Es en este momento cuando la profesora de apoyo le pidió que le explicara por qué le estaba pegando a los zapatos de sus compañeros; visto en términos de Saarni (1999), le solicitó una explicación de la consecuencia de su emoción. Sin embargo, antes la profesora no le había facilitado el reconocimiento de la misma (habilidad 1), por lo que es difícil creer que el niño pudiera por sí solo elaborar una explicación a su comportamiento (resultado de su malestar).

La actitud de Pedro de salir del salón y su posterior decisión de meterse debajo de la mesa se podría leer como un *distanciamiento o evitación de la situación* que le causaba malestar, el cual es uno de los mecanismos de auto-regulación descritos por Saarni (1999). Sin embargo, la

salida de Pedro del salón pareció ir en contravía de las reglas de la clase, por lo que la profesora de apoyo salió detrás de él y lo trajo de regreso segundos después.

III. Interacciones con contenido emocional relevante

Durante la actividad de la danza de las jirafas, la profesora modificaba la velocidad con la que tocaba el tambor pidiéndole a los niños que se movieran según lo que escuchaban; cuando esto ocurría los niños que estaban en el círculo esperando su turno de pasar al centro a bailar, comenzaban a moverse espontáneamente de diferentes maneras, mostrándose especialmente excitados cuando la velocidad aumentaba y el volumen era fuerte. Este comportamiento se ejemplifica en la siguiente interacción:

Interacción 7 danza:

La velocidad del tambor aumenta repentinamente y la niña comienza a moverse más rápidamente por el salón, los demás niños que observan a su compañera sentados desde el círculo se agitan: sonríen, gritan, aplauden con sus manos el suelo, mueven sus cabezas y sus brazos (...) Ricardo, que está sentado en la punta de la media luna, comienza a moverse desde su puesto agitando la cabeza de un lado a otro [intentando bailar]; su compañero del lado comienza también a moverse, agitando su mano hacia atrás y adelante (...) La profesora cambia el ritmo del tambor. Ricardo se pone nuevamente de rodillas y comienza a agitar su cabeza y la parte superior de su cuerpo; quien está a su lado agita su cabeza, pone las manos sobre el piso y sosteniéndose sobre ellas mueve sus pies. La profesora baja el ritmo del tambor y le indica a la niña “más lento”. Ricardo y su compañero del lado comienzan a arrastrarse levemente por el suelo en sus puestos (Apéndice 1.2).

La anterior interacción también da cuenta del involucramiento emocional y motivacional de los niños ante la actividad propuesta, como se evidenció en sus manifestaciones corporales (sonrisas, gritos, aplausos, saltos y demás movimientos) ante los cambios de velocidad y ritmos del tambor. El involucramiento en estas actividades que incluían la música también se puede rastrear durante la ronda del lobo, en la que todos los estudiantes querían ser el lobo; la profesora pareció aprovechar dicho interés para motivar la disciplina en los niños, escogiendo al que “mejor se portara” como el lobo.

Clase de Música

Para el análisis de las sesiones de música se siguió el mismo orden que en el de danza; primero se describieron brevemente las actividades desarrolladas; luego, se tomaron las habilidades del modelo de Saarni (1999) para describir las interacciones que dieron cuenta de la socialización de dichas habilidades; y finalmente, se describieron las interacciones con contenido emocional que, aunque no se incluyeron directamente dentro de las habilidades del modelo de Saarni (1999), arrojaron información importante para el análisis.

I. Actividades y características de los recursos musicales

Dentro de este apartado se describen las actividades que se observaron dentro de las sesiones de música. A diferencia de la clase de danza, se incluyen todas las actividades propuestas por el profesor dado que directa o indirectamente estaban relacionadas con la música. Durante las dos sesiones de música que se seleccionaron (ver Apéndice 2), se pudieron identificar cuatro actividades propuestas por el profesor: rellenar figuras musicales, canción de agradecimiento, historia de la bruja y las notas, y cintas de Mi y Sol. A continuación se describe cada actividad por sesión:

Sesión 1:

1. Rellenar figuras musicales: durante la primera sesión, la actividad central consistió en hacer bolitas con papelitos de colores para llenar una hoja con las figuras musicales de negras y silencios. El profesor empleó tres canciones que habían aprendido previamente con el curso para acompañar el trabajo en mesa: la canción de la mariposa, la canción de la vaca y la flor y la canción de la lluvia.

2. Canción de agradecimiento: una vez los niños estaban formados en la puerta del salón cuando la clase terminó, la profesora de apoyo les preguntó a los niños qué debían decir al profesor, y ellos contestaron cantando en coro: “pan para ran pan... Gracias!” mirando y sonriendo al profesor.

Sesión 2:

1. Historia de la bruja y las notas musicales: El profesor principal comenzó a dibujar en el tablero mientras relataba la historia de una bruja que decide hacerle una casa a unas notas tristes que no tenían hogar. El profesor acompañó su narración con distintos sonidos y variaciones en su voz.

2. Cintas de Mi y Sol: una vez las notas de la historia de la actividad anterior fueron encontrado su hogar, el profesor pegó dos cintas en el piso y pidió a los niños que imaginaran que ésta era la casa de la bruja, en donde el primer piso era Mi y el segundo era Sol. Con la indicación del profesor, los niños se desplazaron de una cinta a la otra. Para esta actividad el profesor empleó primero su organeta, jugando con los tempos o velocidades mientras los niños se movían de las cintas de Sol y Mi. Más tarde incorporó una pista pregrabada de una batería en su organeta.

II. Interacciones y socialización de habilidades de la competencia emocional

1.Reconocimiento de emociones propias

No se encontró dentro de las actividades de la clase interacciones en donde se nombrara explícitamente a las emociones propias, las causas asociadas de las mismas o a la experiencia emocional.

2.Discernimiento de las emociones de otros

Durante la segunda sesión seleccionada, la actividad de la historia de la bruja y las notas se identificó una primera interacción que da cuenta del reconocimiento de las emociones ajenas, como se describe enseguida.

Interacción 1 música (Profesor principal 2 – estudiantes):

El profesor les indica que este día les va a contar una historia y les pide que pongan sus asientos en una línea frente al tablero. El profesor comienza a dibujar en el tablero lo que va relatando de la historia: “Había una vez una bruja que vivía en una casa” el profesor dibuja una bruja sonriente. “También había unas notas negras que no tenían casa... y las notas estaban tristes porque no tenían una casa ¿y aquí todos tenemos una casa o no?” los niños responden “sí” o asienten con la cabeza. Él dibuja las notas a un lado del tablero rodeadas de árboles, debajo de cada nota dibuja una cara triste (Apéndice 2.2).

En primer lugar, esta interacción evidenció un trabajo con los estudiantes de reconocimiento de las emociones de los otros, que en este caso serían las “notas” y “silencios” de la historia. El profesor expuso la situación que desencadena la emoción de la nota, el estar bajo la lluvia sin tener un hogar, y adicionalmente introduce elementos como los símbolos gráficos (la cara sonriente de la bruja y la cara triste de las notas) asociándolos con la emoción que describió para cada figura.

A medida que continuó la historia, en la que los niños participaron activamente, se pudieron evidenciar otras interacciones de este estilo, que dieron cuenta de la socialización de esta habilidad. En la siguiente interacción, uno de los niños fue el que identificó -antes que el profesor lo compartiera- la emoción de las notas que no habían entrado a la casa.

Interacción 2 música (Profesor principal 2– estudiantes)

El profesor continúa la historia: “Ta! Y mágicamente la puerta se abrió. La nota se acomodó y ella ya estaba triste o se puso feliz?”. Los niños responden: “Feliz!”. “Súper feliz” continúa el profesor... “es más estaba súper, súper feliz” y dibuja una cara sonriente debajo de la nota que había pintado. “Las demás notas están tristes” dice uno de los niños. “Resulta que allá hay una amiga que está también triste” continúa el profesor señalando uno de las figuras de silencio que había dibujado en el tablero que están fuera de la casa “entonces como vio que su compañera se fue, la siguió a la casa (Apéndice 2.2).

3. Involucramiento empático

Durante la primera sesión de clase se observaron dos interacciones que se clasificaron dentro de esta categoría; la primera se evidenció en la canción de la mariposa, durante la actividad de rellenar las figuras musicales:

Interacción 3 música (Profesor principal 2 – estudiantes):

El profesor canta: “Una mariposa vuela sin parar, ha volado mucho y cansada está” en este momento baja el volumen de su voz. Los niños se unen a la canción dejando por unos segundos a un lado sus trabajos. “¿Quién tendrá una casa para ayudar?” continúa el profesor cantando mientras alza la voz “... a mi mariposa que cansada está”. “ ¡Yo! ¡Yo!” responden unos niños desde su puesto alzando la mano. (...)“Mi querida Ana, nos

ayudará. A mi mariposa, que cansada está”. “Yo!” grita uno de los niños, “yo” responde otro desde el otro lado del salón, “yo” dice otro “yo yo yo” comienzan todos. “Mi querida Sofía, nos ayudará. A mi mariposa, que cansada está.” El profesor se ha acercado hasta donde está sentada la estudiante y le toca la cabeza mientras canta esa frase. La estudiante sonríe y lo mira. “Yo quiero yo quiero” dice otro niño. “Bueno, voy a decir...” los niños lo miran atentos. “Mi querido Mario” el profesor se acerca al estudiante y le toca la cabeza mientras canta “..nos ayudará. A mi mariposa, que cansada...”. Y antes de que termine un niño grita “YO!” desde el otro lado del salón. “Mi querido Marco” (el niño que había pedido ser nombrado) “nos ayudará, a mi mariposa, que cansada está” y va hasta el niño, lo peina mientras canta la estrofa. El niño sonríe. “Yo, yo, yo” continúan diciendo los niños, incluso los que ya han sido nombrados. “Tu ya” le dice el profesor a uno de los niños que había nombrado antes “noo..” le dice el niños sonriendo [como bromeando] (Apéndice 2.1).

Desde el modelo de Saarni (1999), en primer lugar, el contenido de la canción (una mariposa que necesita ayuda) junto con la dinámica empleada por el profesor (incorporar los nombres de los estudiantes, las palabras cariñosas dirigidas a los niños, y el contacto físico), podría estar motivando la empatía, al animar a los niños a ofrecer ayuda a la mariposa sin hogar. No se podría establecer si la petición de los niños de “ayudar” a la mariposa fue un ejercicio necesariamente consciente o si lo hicieron motivados por el deseo de ser incluidos en la canción; sin embargo, esto abre la pregunta de si mediante actividades de este tipo los niños podrían relacionar el actuar empáticamente como un acto socialmente recompensado.

Por otro lado, la expresión afectiva que el profesor tuvo con los alumnos durante la canción (las palabras cariñosas, el consentirlos tocándoles suavemente la cabeza o peinarlos),

evidenciaría lo señalado por Vist (2011) frente a las oportunidades de contacto y cuidado físico que facilitan los espacios de música, que permiten una oportunidad para el desarrollo de la empatía y fortalecimiento de vínculos, la creación de un sentido de pertenencia y la conexión social. La expresión del afecto del profesor hacia los niños usando el contacto durante la canción, pareció ser correspondido y hasta solicitado por los niños, quienes insistentemente pidieron ser nombrados; incluso los niños que ya habían sido nombrados solicitaron al profesor volver a ser incluidos en la canción.

Más adelante en la sesión, cuando el profesor permitió a los niños que ya habían terminado la actividad de los papelitos, unos minutos para jugar entre sí, se evidenció otra interacción relevante:

Interacción 4 música (Profesor principal 2 – profesora de apoyo- Saúl):

Los niños que han terminado su trabajo se han levantado a jugar a un lado del salón a perseguirse, se ríen y gritan; una silla se cae y el profesor dirige la mirada a este grupo de niños y les dice “bueno en la silla no se paran, por favor” con voz fuerte. “Venga Saúl y me da un beso y un abrazo, venga” le dice la profesora de apoyo a uno de los niños que estaba jugando. El niño va hasta donde la profesora y ésta le pregunta “¿porqué tienes esa cara?” (le habla en voz baja)... “...¿por lo que el profesor te regañó?” pregunta. “Pero si yo no lo regañé” dice el profesor con voz baja. “Es que cuando uno le habla a él duro piensa que lo están regañando” explica la profesora de apoyo. “Pero él no te estaba regañando mi corazón” le dice la profesora de apoyo al niño mientras lo sienta en sus piernas y lo abraza “no llores mi corazón, ve y juegas, ve y juegas”. “Él es muy susceptible” dice la profesora de apoyo. “Sí, te acuerdas la otra vez que también se puso a

llorar...”, continúa explicando el profesor. El niño deja de llorar pero se queda con la profesora de apoyo unos minutos (Apéndice 2.1).

En esta interacción, la profesora de apoyo vio a lo lejos al niño, quien identificaba como triste y aunque no le facilitó la denominación de su emoción (habilidad 1), asoció la expresión del niño con el “regaño” del profesor; es decir, identificó la causa de su malestar. La respuesta de la profesora de sentarlo en sus piernas y abrazarlo puede leerse tanto como una conducta que da cuenta del involucramiento empático con el niño, como una intención de contención y regulación (relacionada con la siguiente habilidad enunciada). Minutos más tarde el profesor de música llamó a Saúl, le dijo unas palabras, lo abrazó y le sonrió; el niño lo miró, devolviéndole la sonrisa. En esta interacción se evidenció el propósito del profesor de aminorar el malestar del niño mediante el acercamiento físico, ofreciéndole (según se intuye) una explicación de lo que había ocurrido; por lo tanto, esta interacción también se incluyó dentro de la categoría de involucramiento empático.

4. Auto-regulación y regulación emocional

Dentro de esta categoría se incluyó una interacción que ocurre durante la segunda sesión de clase en la actividad de las cintas de mi y sol:

Interacción 6 música (Profesor Principal 2 – Álvaro):

El profesor acompaña ahora el sonido de la organeta con su voz, diciendo la nota que está tocando. “MI, SOL, MI, MI, SOL”, aumenta la velocidad y los niños se mueven de una cinta a la otra riéndose, se chocan unos con otros y se cogen, uno de ellos –Álvaro- incluso se tira al piso. El profesor sonríe y le dice: “quieto, quieto amigo, no estamos en rock al parque”. Les da las gracias y llama nuevamente a las niñas. El niño se levanta del suelo y vuelve al puesto (Apéndice 2.2).

Cuando la velocidad del ejercicio aumentó, los niños parecieron excitarse cada vez más, pasando de una cinta a otra riéndose, chocándose y cogiéndose entre sí, hasta que uno de los niños terminó en el piso. En este momento el profesor intervino “quieto amigo no estamos en rock al parque”, como un intento por regular la expresión emocional del niño cuando ésta podría representarle un daño al niño (por ejemplo, golpearse o golpear a sus compañeros con alguno de sus movimientos). Sin embargo, esta interacción también planteó la pregunta de hasta qué punto podía considerarse la intervención del profesor como soporte para el niño que lo ayudaran a modular su expresión emocional, o si por el contrario su intervención debía catalogarse mejor como una estrategia de control para retomar la disciplina en la clase.

III. Interacciones con contenido emocional relevante

Dentro de este apartado se describen interacciones tanto profesor – estudiantes como entre los estudiantes mismos que aunque no se podían clasificar directamente dentro de las habilidades del modelo de Saarni (1999), arrojaron elementos para el análisis, tal como se enuncia a continuación.

Interacciones entre estudiantes:

Dentro de las interacciones entre estudiantes que se retomaron, se encuentra una que se observó durante la primera sesión, luego de que el profesor pidiera a los niños recoger la basura del salón.

Interacción 7 música (estudiantes):

“Me hacen un favor los niños de Kinder, vamos a limpiar el salón. Todos recogedores de basura”. “Vamos a recoger a recoger” canta uno de los niños mientras recoge algunos papeles del piso. Uno de los niños coge la basura y otro se le une “camión de basura” dice uno de ellos y el otro repite “camión de basura” un tercero se les une y los tres comienzan

a decir “camión de basura, camión de basura...” hasta que suena como una canción. Más niños se unen a este grupo llevando la basura en sus manos mientras caminan por el salón cantando, y dejan de recoger los papeles del piso (Apéndice 2.1).

En esta interacción, se observó cómo la música apareció a manera de juego espontáneo entre los niños, convocando a una actividad grupal que parece denotar placer en las interacciones entre los niños. Otro ejemplo se presentó en esta misma sesión durante la actividad de “rellenar figuras”, cuando cantaron la canción de la vaca y la flor, y más tarde durante la canción de la lluvia.

Interacción 8 música (Marco – Álvaro):

(durante la canción de la vaca y la flor) “Por que estaba de muy buen humor” lo sigue el profesor cantando. “Lo la le le” canta Álvaro en voz baja con el ritmo de la canción mirando a su compañero de al lado, quien se ríe. “Bueno Álvaro...” dice la profesora de apoyo mirándolo (por su tono de voz, parece regañarlo). El niño no la mira y continúa cantando “La Lo Le Le Lee”, su compañero continúa riendo.

(más tarde, durante la canción de la lluvia) El profesor canta “Están cayendo...”. Álvaro responde “gototaas” mientras mira a su compañero Marco. “Bueno Álvaro a si no se canta, ¿cómo les enseñó el profe a cantar?” le dice la profesora de apoyo con un tono suave. “No te dejes llevar por Álvaro, Marco. ¿Me toca separarte de Álvaro?” Marco niega con la cabeza “Entonces...” dice la profesora. “¿Por qué no quieres que te separen?” le pregunta Álvaro a Marco: “¿Soy tu amigo?”. Marco no contesta pero ambos sonrían mientras se miran (Apéndice 2.1).

Álvaro, empleó el ritmo de la canción para cambiar la letra de la misma (canta “La Lo Le Le Lee”), más tarde cantó “gototas” en lugar de “goticas”, mirando nuevamente a su compañero

Marco mientras reían. El ejercicio de Álvaro de cambiar las letras de las canciones pareció facilitar el acercamiento afectivo entre ambos, al compartir una broma; al final Álvaro preguntó a Marco, incluso, si era su amigo.

Interacciones profesor- estudiantes

Durante las canciones que cantaron en la primera sesión, se observó que además de la canción de la mariposa, en donde el profesor incorporaba uno a uno el nombre de los estudiantes, durante otras canciones también incorporaba a los niños, haciéndolos parte activa de la canción, como se ejemplifica en las dos interacciones de enseguida:

Interacción 9 música (Profesor Principal 2- estudiante):

“Vamos a cantar la de la vaca y la flor, dice el profesor. ¿Cómo decía?... A la una a las dos y a las tres... Una vaca...” dice el profesor. Los estudiantes continúan “se comió una floor... Porque estaba de muy buen humoor”. “Muy contenta se fue a pasear, con la flor prendida en un pajar” continúa el profesor. “¿Qué es un pajar?” pregunta el profesor, deteniendo la canción. (...)“Por que estaba...” continúa cantando un niño. “Porque estaba de muy buen humor” lo sigue el profesor cantando (Apéndice 2.1).

Interacción 10 música (Profesor principal 2- estudiantes):

“Que decía... están cayendo gotitas allá arriba en la montaña”. Los niños comienzan a seguirlo aumentando el volumen de la voz. “Noo, estoy cantando yo” les dice el profesor, pero los niños ríen y lo siguen mientras cantan: “Un arroyo va a nacer... la luna con dos luceros... le señala...” “El caminooo!” completan la estrofa los niños [parecen aún más involucrados en la canción que antes]. El profesor continúa “Ya están cayendo..”, los niños le responden “goticaas”. El profesor canta “Allá arriba en la ...”. “Montañaa” dicen los niños (Apéndice 2.1).

Este involucramiento de los niños en la actividad también se evidenció durante la narración de la historia de la bruja y las notas musicales, donde los niños además de responder a las preguntas del profesor se pararon de sus asientos a interactuar con el dibujo del tablero, tal como se ejemplifica en la siguiente interacción:

Interacción 11 música (Profesor principal 2 – estudiantes):

“Din din” dice el profesor. “No..” dicen los niños moviendo sus cabezas. “Más fuerte” dice una de las niñas. “DIN DIN DIN DIN!...nada. Y luego tocó la puerta... TOC TOC” el profesor toca el tablero con su marcador “Toc toc” vuelve a tocar el tablero y esta vez uno de los niños se para de su puesto y se acerca al tablero a tocar la puerta. Los demás niños lo siguen al tablero (Apéndice 2.2).

Al igual que ocurrió para la clase de danza, se identificaron otras interacciones entre los estudiantes cuando el profesor empleaba diferentes velocidades y ritmos. La interacción que se presenta a continuación ocurrió en la actividad de las cintas de Mi y Sol:

Interacción 12 música:

“Bueno niños, ahora lo vamos a hacer con un ritmo”. Comienza a sonar desde la organeta una batería haciendo un ritmo. Una de las niñas comienza a mover su cabeza sentada desde su puesto, otro de los niños que está parado comienza a bailar con sus pies y hombros, otro da saltos en el puesto. “Un, dos, tres y... mi mi mi i i” haciendo el ritmo de la batería. Los niños saltan nuevamente a la cinta, luego suena Sol y pasan a la otra cinta. “Puestos!” dice el profesor mientras apaga la organeta. “Awww” dicen los niños (Apéndice 2.2).

En esta interacción, se evidenció cómo los niños respondían espontáneamente cuando se incorporó el ritmo de la batería desde la organeta, moviendo su cuerpo desde sus puestos; los

niños manifestaron emociones como alegría a través de sonrisas y motivación por participar, que demuestran el goce relacionado con la actividad musical que propuso el profesor.

Discusión y Preguntas

Cuando se planteó la investigación se formularon dos hipótesis principales, de las que se desprende la siguiente discusión. Se presentan además algunas preguntas que quedan abiertas e inquietudes por explorar.

Primera hipótesis

“Aún cuando en los currículos de música y danza posiblemente no se proponga intencionalmente a la música como herramienta para el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños, se pueden evidenciar prácticas durante las clases en donde se observa la socialización de éstas.”

Si bien el presente trabajo se centró en el nivel de las interacciones y no buscaba indagar a fondo el nivel de los discursos o representaciones (en un análisis curricular de las clases, por ejemplo), al final de las observaciones se revisaron los currículos para contrastar la información obtenida en las observaciones y que ayudarían a volver sobre esta primera hipótesis¹².

Dentro de las metas que se planteaban en la clase de danza, se evidenció que dos de éstas hacían referencia directa a las emociones: “Interpretación de emociones y situaciones con ayuda de ejercicios teatrales¹³” y “Creación de sentimientos y expresiones que se generan a través de la danza”. En el planteamiento de estas metas no se habla explícitamente de la música, pero más

¹² Por petición de los profesores y confidencialidad, no se anexan las fotografías de los planes curriculares de los docentes.

¹³ Esta primera meta guarda relación con las habilidades del reconocimiento de emociones propias y ajenas de Saarni (1999).

adelante en el currículo, cuando se describen las actividades planificadas para este periodo, sí se menciona a la música como una herramienta transversal: “Improvisaciones de bailes y ritmos con el fin que sientan la música y bailen expresando libremente”. En el desarrollo de las sesiones observadas, las actividades que parecen corresponder a estas metas son las de la ronda del lobo feroz y la danza de las jirafas, que fueron justamente las actividades (junto con la de la relajación) en donde se evidenciaron interacciones que daban cuenta de la socialización de las habilidades de la competencia emocional.

Durante las clases observadas se evidenció, además, una diversidad de recursos musicales con distintas características que la profesora empleó de acuerdo a la actividad propuesta y momento de la clase: en el inicio empleaba canciones o pistas con tempos o velocidades rápidas (o que acompañaba por palmas), mientras que en el final de la sesión cantaba canciones disminuyendo la velocidad y bajando el volumen de su voz. En este sentido, otra de las hipótesis que pueden plantearse es que en el inicio (o calentamiento) la música se podría estar empleando como estrategia para motivar, y en la parte final (o despedida) se podría estar empleando para regular los niveles de excitación física y emocional.

Faltaría indagar, sobre las representaciones que tiene la docente frente a las emociones en relación con la música, su intención al emplear distintos recursos musicales en sus actividades y el criterio con la que los elige. Esto ayudaría a determinar si hay conciencia por parte del maestro de cómo las actividades que proponen son un escenario propicio para la generación de diversas experiencias emocionales en los estudiantes, que podrían ser aprovechadas para el desarrollo de habilidades emocionales.

Por otro lado, en el currículo de música, de las 16 metas que se plantean –con sus respectivos indicadores- no se encuentra la palabra emoción, afectos, sentimientos o similares.

Éste sí habla de sensibilidad y creatividad rítmica, sonora e instrumental, sin embargo, no se hace mención explícita a la música como medio de expresión de las emociones o como mecanismo para suscitarlas.

Las dos sesiones de clase seleccionadas tuvieron como eje central la distinción entre las figuras de la negra, los silencios de negra y las primeras líneas del pentagrama. Estas actividades corresponderían dentro del currículo a la meta de la “comprensión del lenguaje musical”. Si bien por el limitado periodo y número de sesiones de observación, no se podría determinar si el eje que prima es la enseñanza de la estructura musical sobre las actitudes emocionales de los niños frente a la música, por las sesiones observadas y la lectura preliminar al currículo, se podría estar respaldando lo que investigadores como Hallam (2010) han encontrado respecto a la educación musical: el énfasis en el desarrollo de una técnica y el olvido de la relación entre la música y la experiencia emocional.

Esto también podría explicar la dificultad que se encontró en el momento de identificar interacciones durante las sesiones de clase que dieran cuenta de la socialización de habilidades de la competencia emocional dentro de las actividades propuestas por el profesor de música. Al igual que con la profesora de danza, faltaría indagar frente a las representaciones que tiene estos de la relación entre la música y las emociones, así como sus criterios o intenciones a la hora de elegir las canciones y las historias, cuyos contenidos finalmente fueron parte fundamental para los análisis.

Segunda hipótesis

“Las interacciones que facilita la música entre estudiantes y de éstos con el maestro, favorece a la socialización de habilidades emocionales”.

Para la clase de danza, interacciones entre los estudiantes como la de Lila y Tatiana (interacción 2 danza), Arturo y Mario (interacción 3 danza), y en general las que se observaron durante la clase cuando se proponían trabajos en grupo o bailes en conjunto, pueden dar cuenta de la cercanía física y emocional que este tipo de actividades permitían. Se podría cuestionar para futuros estudios si la facilidad de la música para suscitar distintas emociones, contribuye a la experimentación conjunta de una misma emoción en un grupo determinado (por ejemplo en la ronda del lobo, el miedo de los niños), favoreciendo así espacios para el desarrollo de la empatía así como el fortalecimiento de vínculos emocionales y afectivos entre quienes participan.

Además de que el currículo de la clase plantea directamente como propósito la interpretación de emociones y situaciones, en sus clases la profesora parece emplear la música en distintas actividades con la intencionalidad de crear experiencias emocionales distintas. A partir de lo anterior, podría considerarse que en primera instancia su clase sería un espacio propicio para favorecer la socialización de las habilidades emocionales.

Habría que señalar, sin embargo, cómo después de la observación de las sesiones surgió la pregunta por las estrategias de “regulación” que la profesora de danza emplea ante las emociones de los niños. En el caso de Pedro (interacción 6 danza), por ejemplo, el niño parecía requerir de un apoyo adicional para manejar la situación que enfrentaba, como indicaciones claras de cómo mover su cuerpo o de la compañía de alguien más dentro del círculo; la profesora, no obstante, pareció no reconocer la emoción generada por la situación (el temor de Pedro de bailar en público) y en lugar de acompañarlo en el proceso de regulación de su emoción, lo sanciona públicamente. Así mismo, pareciera que la estrategia que empleó la profesora de poner en evidencia frente al grupo la experiencia “incómoda” de Lila, Arturo y Mario, (interacciones 2 y 3 de danza) no los ayuda a afrontar o elaborar emocionalmente la

situación, y por el contrario pareció incrementar su sentimiento de temor a bailar frente a un público.

Durante el ejercicio del lobo, así mismo, surge la pregunta por hasta donde la profesora permitió a los niños experimentar la emoción al pedirles que no gritaran una vez se encontraban sumergidos en el juego en un estado de excitación alto. En este caso, se podría plantear si esta petición no termina finalmente por ser una instrucción para que éstos suprimieran su emoción. Frente a este punto, Maturana (1996) plantea que frecuentemente se les pide a los niños “controlar sus emociones”, lo que termina por ser una exigencia para que las nieguen, cuando es necesario abrir un espacio reflexivo, donde se les invite a observarlas y actuar estando conscientes de las mismas. Podría cuestionarse, pues, si las estrategias regulatorias de la profesora corresponderían más a estrategias de control y disciplina, que a una eficaz estrategia co-regulatoria, en donde se reconoce al niño como sujeto con una emocionalidad ante determinadas situaciones generadoras de emociones.

Durante la clase de música, por otro lado, se observaron también distintas interacciones entre los niños en los que el profesor incorporaba a éstos en las canciones o los animaba a cantar con él, mientras se evidenciaban por parte del profesor expresiones de afecto por medio del contacto físico. Frente a este punto Vist (2011) plantea cómo el cantar conjuntamente puede facilitar la comunicación y el entendimiento de quienes interactúan, creando un ambiente de afinidad en el que ambas partes se convierten en los “artistas”.

Aunque para la clase de música, en el currículo no se mencionan las emociones ni un trabajo dirigido o intencional sobre ellas, la relación del maestro con los estudiantes parecieran ofrecer un espacio de cercanía afectiva: bromeaba con los niños; se refería a los estudiantes como “mi querido kínder”, “mis niñas adoradas”; permitía que se involucraran espontáneamente

en las actividades; y atendía a situaciones que salían del orden de la clase como la presentada con Saúl (interacción 4 música). En otras palabras, la interacción del profesor y los niños da cuenta de la estrecha relación que éste tiene con los estudiantes, y de cómo su clase es un espacio de involucramiento empático. Sin embargo, esta potencialidad que ofrece su espacio para la socialización de las habilidades emocionales, pareciera no ser aprovechado al máximo debido a que no se incluyen intencionalmente el desarrollo de las habilidades emocionales dentro de la clase.

Conclusiones

La pregunta de si la música en los colegios es una herramienta potencial para la socialización de las habilidades de la competencia emocional, motivó un primer ejercicio exploratorio con una aproximación metodológica cualitativa en donde se intentó caracterizar dicha socialización durante el desarrollo de actividades que involucraran la música. Se observaron para ello cinco sesiones de las clases de música y cinco sesiones de las clases de danza de un colegio.

Una vez se describieron las interacciones observadas durante las clases de música y danza, se identificaron en total seis en la clase de música y seis en la clase de danza que podían ejemplificar la socialización de las cuatro de las habilidades del modelo de competencia emocional de Saarni (1999): el reconocimiento de emociones propias, el discernimiento de emociones ajenas, el involucramiento empático y la auto-regulación emocional.

En relación con el tercer objetivo, que pretendía relacionar las categorías emergentes con la socialización de las habilidades emocionales, para la clase de danza las actividades en las que se pudo evidenciar ésta de manera más clara, fueron la ronda del lobo, la danza de las jirafas, y la relajación. Dentro de las clases de música las actividades donde se identificaron dicha

socialización correspondían a la historia de la bruja, la canción de la mariposa y la actividad de las cintas. Las actividades en la clase de danza como la ronda del lobo feroz, parecieron despertar un especial interés en los estudiantes, así como las actividades en las que la profesora experimentó con diferentes ritmos en el tambor. En la clase de música los estudiantes también parecieron así mismo disfrutar de cantar conjuntamente con el profesor.

Se observó cómo durante las clases, la música pareció facilitar el contacto entre los mismos niños; al compartir una broma cambiando las letras de las canciones (como en la canción de la vaca y en la de la lluvia) o en el juego espontáneo en una actividad grupal (como en la canción que inventaron de la basura). Durante las actividades con música en las clases de danza, los niños también parecen encontrar lugar para este acercamiento empático, como en la danza de las jirafas cuando una estudiante intenta ofrecer ayuda a su amiga. Esta cercanía durante algunas actividades con música, también se observó entre el profesor de música y los estudiantes en las dinámicas de la canción de la mariposa, en la que además de incorporar uno a uno el nombre de los estudiantes, el profesor se acercaba a cada niño y le acariciaba la cabeza mientras le cantaba.

Durante la clase de danza, especialmente, se pudo observar cómo las características de los diferentes recursos musicales variaban para cada actividad; la profesora empleaba por ejemplo diferentes velocidades y volúmenes en la actividad con el tambor, o elegía géneros musicales diferentes según la actividad (instrumental, rondas infantiles, música brasilera). Estas características de los distintos recursos empleados parecieron facilitar en los estudiantes el experimentar –como investigaciones previas lo han estudiado (Gabrielsson & Lindström, 2010) - la exaltación (en los ritmos rápidos), el miedo o la angustia (en la ronda del lobo), e incluso la calma (en el ejercicio de relajación).

Si bien quedan muchas preguntas por resolver y temas adicionales por abordar, con este primer ejercicio exploratorio se podría plantear cómo el disfrute e interés que parece motivar la música, los espacios de contactos afectivos que ésta parecen facilitar y las distintas experiencias emocionales que los diferentes recursos musicales favorecen, hacen a la música una herramienta potencial para la socialización de las habilidades emocionales.

Referencias

- Anguera, M.T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. México: Cátedra.
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9, 32-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Ball, P. (2010). *El instinto musical: escuchar, pensar y vivir la música*. Madrid: Turner.
- Ballesteros, F. (1993). La observación. En Fernández-Ballesteros, *Introducción a la evaluación psicológica I*. Madrid: Pirámide.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1994). *Construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires, 1994
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Campos, J., & Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En Izard, J. Kagan & Zajonc (Eds). *Emotions, Cognitions, and Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 59(2-3), 284-303.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1988). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989 -1015.

- De Nora, T. (2001) Aesthetic agency and musical practice: new directions in the sociology of music and emotion. *Music and Emotion: theory and research*. Eds. Juslin, P & Sloboda, J. Nueva York: Oxford University Press.
- De Nora, T. (2003). Music sociology: Getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165-177. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/200851159?accountid=13250>
- De Zubiría, J (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.
- Díaz, J L; (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33(0) 543-551. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58219792009>
- Eerola, T., & Vuoskoski, J. (2013). A Review of Music and Emotion Studies: Approaches, Emotion Models, and Stimuli. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(3), 307-340. doi:1. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2012.30.3.307> doi:1
- Foran, L. M. (2009). Listening to Music: Helping Children Regulate Their Emotions and Improve Learning in the Classroom. *Educational Horizons*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/ezproxy.javeriana.edu.co:2048/fulltext/EJ868339.pdf>
- Gabrielsson, A., Lindström, E., (2010). The Role of Structure in the Musical Expression of Emotion. En *Handbook of Music and Emotion: theory, research, aplicaciones*. Eds. Juslin, P & Sloboda, J. Nueva York: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor
- Hallam, S. (2010). Music Education: the role of affect. En *Handbook of Music and Emotion: theory, research, aplicaciones*. Eds. Juslin, P & Sloboda, J. Nueva York: Oxford University Press.

- Hernández, P. (2000). “Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal”. En Jesús A. Beltrán (Coord.), *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar* (pp. 217 – 254). Madrid: Pirámide.
- Hernández, R., Fernández, C y Lucio, P (1996) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hormigos, J. (2012) La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, nº 14; pp. 75-84. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i14.102>
- Juslin, P., & Sloboda, J. (2001). Music and emotion: Introduction. En P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 3–20). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2010). The Past Present and Future of Music and Emotion Research. En *Handbook of Music and Emotion: theory, research, applications*. Eds. Juslin, P & Sloboda, J. Nueva York: Oxford University Press.
- Juslin, P., Sloboda, J. & Timmers, R. (2010). Expression and Communication of Emotion in Music Performance. En *Handbook of Music and Emotion: theory, research, applications*. Eds. Juslin, P & Sloboda, J. Nueva York: Oxford University Press.
- Koelsch, S. (2012). Emotion and Music. In J. Armony & P. Vuilleumier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience*. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/books/the-cambridge-handbook-of-human-affective-neuroscience/emotion-and-music/5223B15153BC0795D1D89B8B1D1BD628>
- Lacarcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*. 20-21, pp. 213-226. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/138/122>

Lazarus, (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lewis, M. & Michalson, L. (1893). *Children's emotions and mood: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum.

Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: Características determinantes de la calidad de la relación niño-maestro. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(1), 39-68. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/769/76910104.pdf>

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Noya, J; Del Val, F; & Muntanyola, D. (2014). Paradigmas y enfoques teóricos en la sociología de la música. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Volumen 72 (núm. 3) pp. 541-562. Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/10675.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1999). *Life skills education in school*. En: WHO/MNH/PSF/93.7 A.Rev 2.Ginebra

Perinat, A. (Ed.). (2003a). La adolescencia: perspectiva sociohistórica. En *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 21-57). Barcelona: UOC.

Pollak, L., & Thoits, P. (1989). Processes in Emotional Socialization. *Social Psychology Quarterly*, 52(1), 22-34. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2786901>

Reeve, J. (2010). Capítulo 12 Pp. 244-271. Naturaleza de las emociones: las cinco preguntas eternas; Aspectos de la emoción. En: J. Reeve. (2010). *Motivación y Emoción*. México: McGraw-Hill.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Odessa: Guilford Press.

- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
- Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Simmel, G. (2003) *Estudios Psicológicos y Etnológicos sobre Música*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Teruel, M. P. (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 141-152.
- Thoits, P. (1989). The Sociology of Emotions. *Annual Review of Sociology*, 15, 317-342.
Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2083229>
- Thoma, M. V., Ryf, S., Mohiyeddini, C., Ehlert, U., and Nater, U. M. (2012). Emotion regulation through listening to music in everyday situations. *Cognition and Emotion*. Disponible en <http://eds.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=415c62c6-c15d-4c1a-bf61-83c7e263e0a7%40sessionmgr103&hid=119&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=pbh&AN=74009904>
- Trehub, S. Hannon, E. Schachner, A. (2010) “Perspectives on music and affect in the early years” En *Handbook of Music and Emotion: theory, research, applications*. Eds. Juslin, P & Sloboda, J. Nueva York: Oxford University Press.
- Trehub, S. E. & Trainor, L. (1998). Singing to Infants: Lullabies and Play. En Rovee-Collier, C., Lipsitt, L. P. & Hayne H. (Eds.) *Advances in Infancy Research*: Vol. 12 (pp. 43-77). Standford, CT: Ablex Publishing.

Vásquez Bronfman, A. (1996) *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*.

Barcelona: Paidós.

Vist, T. (2011). Music experience in early childhood: Potential for emotion knowledge?

International Journal of Early Childhood, 43(3), 277-290. Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.1007/s13158-011-0045-7>

Vivas, M; (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista*

Universitaria de Investigación, 4() Recuperado de

<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

Apéndices

Apéndice 1: Registro de observación Clase Danza (clases seleccionadas)

De las cinco clases que se observaron de música y las cinco de danza se escogieron las que parecieron arrojar más material pertinente para el análisis, en términos del interés primordial del trabajo (dos de cada una). Se anotaron dentro de corchetes “[]” las inferencias frente a lo observado..

Apéndice 1.1 (sesión 1 clase Danza)

Lunes 3 de abril: clase de danza Kinder 2

Ingreso al salón con los niños de Kinder 2 a las 12:40pm. El salón de danza está ubicado en la parte posterior del colegio, alejado de los salones donde habitualmente tienen clases los niños. Es un espacio de unos 6 metros de largo; en una de éstas paredes se encuentra un espejo que cubre todo la pared, mientras el lado de enfrente consiste en las ventanas del salón. De ancho el salón tiene unos 3.5 metros; una de estas paredes está decorado con unas imágenes impresas que llevan las siguientes inscripciones: “alegría” “respiración” “soledad”.

Es ya la segunda vez que entro a la clase, algunos de los niños me reconocen, me saludan, y dos de los niños se sientan conmigo en el piso del salón. En total hay 11 niños en la clase, tienen entre 5 y 6 años. Algunos se ponen a jugar entre sí persiguiéndose y dando vueltas por el salón, otros se quedan hablando en la puerta del salón. La profesora pone la primera canción “Bonjour Pra Voce”, una canción brasilera. Una de las niñas que está parada frente al espejo comienza a bailar dando saltos en su puesto, otra se le une por detrás imitando su paso, luego moviendo la cadera y los hombros. La profesora dice a los estudiantes: “listo chicos, todos aquí de pie”. Un niño que se encontraba en la puerta del salón sale saltando con la boca abierta sacando la lengua [parece feliz con la música] pero después de unos saltos vuelve a sentarse en el piso con sus demás compañeros. Los demás niños continúan dispersos en el salón, sentados en el piso o en la puerta del salón [parecen no hacer caso a la petición de la profesora]. La profesora dice a los estudiantes que en este día los estarán grabando: “Miren que los van a grabar, vengan que los van a grabar. Todos tienen que trabajar” les dice [a modo de advertencia]. Los niños que seguían en el piso ahora se levantan. La profesora comienza a caminar en puntas y les dice “punticas, vueltica” mientras da una vuelta con los brazos estirados [esta conducta de caminar y dar vueltas acompañado de música parece ser la forma de calentamiento que emplea la profesora]. Una de las niñas la sigue y otra detrás de ella comienzan a imitarla también. Un niño frente al espejo comienza a aplaudir por debajo de sus piernas mientras las levanta alternadamente, la profesora lo sigue y dice “ahora palmas”. Las dos niñas que antes la estaban imitando ahora también siguen su movimiento de las palmas debajo de las piernas; un grupo de niñas dan vueltas cogidas de las manos por el salón, mientras tanto otro niño (el que viene de China) se ha sentado delante de una de las paredes del salón. “Parejitas parejitas, todos con una pareja” dice la profesora segundos después y comienza a unir a los estudiantes que se encuentran cerca. Una niña abraza a su nueva pareja y ambas se balancean de lado a lado con la música mientras se observan en el espejo; seguidamente la alza levantándola del piso, ambas sonríen mientras una tercera las observa. Tres niñas saltan por el salón cogidas de la mano. Los demás estudiantes continúan jugando por su lado sin atender a

la instrucción [los niños parecen con mucha energía y los periodos de atención hacia la profesora parecen ser intermitentes]. La profesora finalmente detiene la música y pregunta: “¿chicos alguien sabe cómo se llama ella?” señalándome. Una niña responde “no” y me sonrío. “Nadie se ha presentado” continúa la profesora. Esta vez todos los niños la observan. “Yo me llamo...” me dice una de las niñas. “Así no nos vamos a presentar” dice la profesora “todos nos vamos a hacer en un círculo y nos vamos a presentar, porque ella nos va a grabar hoy. Entonces todos tenemos que bailar muy bien...”. La interrumpe el sonido del tambor. “Ay, alguien dijo “¿usar tambor?””, dice la profesora mientras camina hasta Pepe, el niño que lo está tocando [el tambor parece ser un instrumento que llama mucho la atención de Pepe en particular. Otros días de observación dentro del aula se pudo constatar que otros niños también se acercaban a tocarlo. La profesora debía pedir repetidas veces a los niños que no lo tocaran]. El niño sale corriendo y se une al círculo. “Círculo, círculo...” continúa la profesora “¿quien quiere ser el lobo?” pregunta y unos niños responden “yo, yo”. “Pero vamos a hacer silencio, quiero ver un círculo ya - continúa la profesora- o si no, no jugamos al lobo feroz” y el salón se queda por unos momentos en silencio [esta estrategia parece la más efectiva después de unos cuantos minutos en los que había intentado sin éxito tener la atención de todo el grupo]. “Al que vea más juicioso va a ser el lobo”. Segundos después los niños dispersos por el salón comienzan a hacer el círculo y estar en silencio, pidiendo a la profesora ser escogidos: levantan los brazos, dan pequeños saltos y gritan “yo yo, por favor”. La profesora comienza a caminar alrededor del círculo de niños tocando sus cabezas, los niños la observan en silencio hasta que finalmente uno de los niños es elegido. “Pero yo estaba juiciosa”, le dice una de las niñas frunciendo el ceño [parece molesta por no haber sido escogida]. La canción inicia y comenzamos a dar vueltas en puntas alrededor del “lobo” como lo indicó la profesora, quien da vueltas alrededor del círculo guiándolo. Pide a los niños que canten la canción y algunos niños siguen la canción: “Juguemos en el bosque mientras el lobo está... Juguemos en el bosque mientras el lobo está... y mientras cantamos el lobo irá, y mientras jugamos el lobo irá” Cuando es el turno del “lobo” de responder en la canción, la profesora pide silencio, dice “estatuas!” se arrodilla un poco y pregunta a los estudiantes “¿qué está haciendo el lobo?” dirigiendo la mirada al niño que se encuentra en medio del círculo. Éstos, imitándola, se arrodillan y observan a su compañero del centro. “Se está levantando, ¡levántate!” dice la profesora dirigiéndose al niño del centro, abriendo sus brazos. El niño del centro imita los movimientos de la profesora. Se escuchan unos gritos de algunas niñas del círculo. “Juguemos en el bosque mientras el lobo está”, continúa la canción. “¿Qué está haciendo el lobo?” pregunta otra vez la profesora, y siguiendo la canción responde “¡se está bañando!” con voz entrecortada, agitando sus manos y dando pequeños saltos en el puesto [pareciera querer expresar miedo]. Algunos estudiantes imitan el movimiento de sus manos y los saltos, algunas niñas gritan. Uno de los estudiantes sale a correr y la profesora lo llama para que vuelva a reunirse en el círculo. Esta rutina de esperar a la respuesta del lobo y después dar saltos y agitar las manos se repite varias veces; los niños continúan saltando cogidos de las manos y sonriendo [parecen involucrarse en la actividad con placer].

Tres estudiante se salen del círculo para jugar entre ellos y la profesora deja de acompañar la ronda como lo venía haciendo para buscarlos por el salón [parecen que han perdido el interés en el juego después de que han repetido varias veces la rutina de esperar a la respuesta del lobo]. Durante el tiempo que la profesora no acompaña a los estudiantes del círculo, éstos siguen girando al ritmo de la música pero en el momento en el que el lobo contesta

(estoy bañándome, estoy poniéndome los zapatos, etc) los niños simplemente hacen una pausa deteniendo el movimiento del círculo; la respuesta emocional de los gritos, los saltos y el movimiento de las manos ya no se evidencia en el grupo [ante la ausencia de la profesora, la expresión emocional de los niños en la ronda parece haber disminuido]. La profesora después de unos segundos vuelve al círculo llevando a los niños que habían dejado el círculo; “que está haciendo el lobo?” pregunta, dirigiendo la mirada al niño del centro. Los niños del círculo vuelven su mirada nuevamente al compañero del centro, quien a su vez observa a la profesora desde su puesto. La profesora imita otra vez las actividades que describe la canción (“estoy peinándome”, “estoy abriendo la puerta”, etc) mientras el niño del centro la imita y algunos de sus compañeros vuelven a gritar, dan pequeños saltos o mueven sus manos [pareciera que la presencia de la profesora en el juego motivara más a los niños a involucrarse]. La dinámica de los saltos y las manos se repite nuevamente cuando es el turno del lobo de contestar. Cuando finalmente el “lobo” está listo, comienza a correr persiguiendo a los demás. La velocidad de la pista también incrementa. Los niños salen del círculo gritando y corriendo por el salón estrellándose entre sí [parecen con miedo]. “Pero sin gritar, sin gritar” les dice la profesora “chicos chicos pero sin gritar” [aunque anteriormente había intentado involucrar a los niños en la dinámica del juego y en la experiencia emocional de la angustia de esperar al lobo, ahora intenta modular la respuesta o expresión emocional de los mismos]. Los niños continúan gritando y corriendo por el salón sin cambiar su respuesta frente la petición de la profesora [parecieran estar tan involucrados en la dinámica del juego que no escuchan a la profesora]. Después de que el “lobo” ha cogido a unos compañeros, la profesora selecciona a otro estudiante para hacer de lobo.

Un grupo de niños abandonan el círculo y comienzan a jugar por el salón entre ellos, corren y se persiguen entre ellos [parecen más motivados en continuar con otro juego que con la dinámica del lobo feroz]. La profesora dice “hay no que tristeza, no están haciendo caso”. Los niños parecen ignorar la intervención de la profesora y continúan jugando por su cuenta. “Hoy están como alborotados” me dice en voz baja la profesora. Pepe, quien al principio había estado jugando con el tambor de la clase, ahora le pega a la mesa con sus pies, ignorando las instrucciones de la profesora [el niño también parece haber perdido el interés en el juego del lobo]. La profesora interrumpe la música y dirige la atención a este estudiante: “Quédate pegándole a la mesa toda la clase entonces y nos quedamos sin música. Nos quedan 2 minutos de clase y vamos a trabajar sin música, ¿eso es lo que quieres?”, dice la profesora con una voz fuerte [parece molesta] “Por culpa de Pepe vamos a trabajar lo que nos queda de la clase sin música”. Pepe se detiene luego de unos segundos, mira a la profesora, cruza los brazos y frunce el ceño mientras se sienta delante de una de las paredes. Los demás niños que habían salido del círculo vuelven con el grupo. El salón se queda en silencio unos segundos. “Ustedes no se han portado bien hoy entonces vamos a quedarnos sin música”, termina de decir la profesora [quitar la música parece actuar como un mecanismo de castigo efectivo para lograr que los niños respondan a las solicitudes de la profesora]. “¿Yo si me estoy portando bien? ¿qué tengo que hacer para portarme bien?” le preguntan unas niñas que se le acercan. “Tus compañeros están en otra cosa” dice la profesora. “Vamos a comenzar el estiramiento” continúa la profesora y pide que todos se acuesten en el piso para iniciar. “Vamos con una pierna arriba, ahora la otra. Ahora como bicicletas” dice al curso mientras va doblando las rodillas como si estuviera pedaleando. Enseguida comienza a cantar “bicicletas, bicicletas hasta el cielo, llevando amor hasta

el cielo...” algunos imitan los movimientos con las piernas mientras otros se han quedado simplemente acostados. “Bicicletas, bicicletas, arriba, abajo, a un lado al otro”, continúa cantando la profesora mientras mueve sus piernas pedaleando en el aire. La mayoría de los niños imitan ahora sus movimientos, otros han comenzado a cantar con ella “a un lado, al otro” [acompañar las instrucciones con música parece efectivo para captar la atención de los niños y hacer que sigan la instrucción]. La profesora se para y dice “todos arriba estirando las piernas” y baja la espalda hasta tocar con sus manos el piso. Los niños se paran del piso e imitan su movimiento. “Ahora vamos a calmarnos. Acostémonos viendo al piso, cerremos los ojos y vamos a relajarnos unos minutos...”, continúa la profesora mientras vuelve a su computador para poner nuevamente música. Esta vez se escucha una canción instrumental. Algunos estudiantes se acuestan boca arriba mientras otros se han dado la vuelta poniendo su cara contra el piso o contra sus brazos. “Todos acostados, todos acostados y con los ojos cerrados” insiste la profesora y los niños terminan de acomodarse en el piso del salón. En el salón solo se escucha la música durante unos segundos y antes que la canción alcance a concluir, la profesora la apaga y pide a los estudiantes que se levanten [aunque sea por unos segundos, la música que ha puesto ahora la profesora parece ayudar a que el salón vuelva a la calma]. La profesora pide que hagan un círculo y se sienten en el centro del salón, mientras dice: “Vamos a cantar ahora la canción de despedida, ¿listo chicos?: muy bien, muy bien, lo hiciste muy bien, me doy un abrazo y un beso también”. Lo repite dos veces abrazándose a sí misma y simulando que se da un beso con la mano. El curso permanece sentado en el piso en círculo mientras ella canta, algunos niños la siguen cantando o haciendo la mímica del abrazo, otros simplemente se quedan observándola. La profesora concluye diciendo “muy bien, aplausos” y algunos niños aplauden imitándola [el aplauso parece más parte de la rutina que expresión espontánea de satisfacción.].

Apéndice 1.1 sesión 1 clase Danza:

Abril 19 Danza Kinder 1 y Kinder 2

En esta sesión de clase se encuentran los niños de kínder 1 y kínder 2, para un total de 20 niños.

“Muy bien muy bien, les doy un abrazo y un beso también, muy bien muy bien por los que están sentados... muy bien muy bien...” comienza la clase cantando la profesora mientras aplaude con sus manos siguiendo su canción. Continúa diciendo “muy bien Antonia, muy bien Ricardo por estar sentado...” [en este caso la canción que en la sesión anterior empleó para la despedida y felicitación parece emplearla ahora para motivar a los niños a seguir sus instrucciones y felicitarlos públicamente]. Los demás niños que no estaban sentados en el piso se unen. “Muy bien chicos, con las manos, vamos a calentar las manos” y comienza a aplaudir mientras canta: “Mis manos, mis manos que listas siempre están... Voy a utilizarlas para comenzar”. Los niños la observan mientras aplauden, algunos acompañan la canción. “Sacudo mis manos que listas siempre están, voy a utilizarlas para comenzar” continúa la profesora mientras sacude las manos. Los niños la siguen. Uno de los niños se para del puesto y camina hasta el tambor. “Pepe por fa” le dice la docente de apoyo desde el otro lado del salón. El niño deja el tambor y camina por el salón, hasta que se sienta en una de las sillas que está en uno de los costados. El resto de la clase sigue los movimientos de la profesora sentados en el piso mientras ella continúa con la canción “yo muevo mis hombros que listos siempre están, voy a utilizarlos para comenzar”, y nombra los ojos, la cabeza, los codos, las piernas, el pecho, las rodillas y los brazos. Una de las niñas canta la canción mientras observa sonriendo a su compañera del lado, ésta le devuelve la sonrisa mientras siguen moviéndose. “Muy bien” dice la profesora “ahora vamos desde donde

estamos a respirar.... Inhalo” y estira los brazos, “shhhhh” suelta el aire haciendo sonidos. Los niños la siguen imitando sus movimientos.

“Muy bien” dice la profesora y pregunta a los niños si se acuerdan de la canción del rey. Pide a los niños que se preparen para comenzar con la canción poniéndose una corona invisible y sentándose "elegantes" como unos reyes. Comienza a aplaudir mientras canta: "Para comenzar, me siento como un rey (se sienta de forma erguida) Si soy una oruga, no me veo bien (encorva la espalda y toca el piso con sus brazos)". Lo repite una vez más mientras los niños la imitan. “Hoy vamos a contar la historia de una jirafa” continúa diciendo la profesora mientras comienza a contar una historia. Los niños la observan sentados en el piso. “Vamos a buscar a la señora jirafa en la canoa” y comienza a cantar “remo remo remo mi canoa”, los niños imitan sus movimientos de los brazos como imitando que reman. "Vamos a bajarnos de la canoa y vamos a buscar la casa de la señora jirafa caminando en puntitas" dice la profesora. “Allá está” dice una de las niñas, “allá está” responden otros niños señalando diferentes partes del salón. La profesora va hasta el tambor y comienza a cantar: "jirafas jirafas, todos caminando. Todos elegantes con el cuello largo, jirafas, jirafas caminan sin parar". Una de la niñas comienza a saltar al ritmo del tambor moviéndose por el salón, otra da pequeños saltos de atrás hacia delante; dos niñas se encuentran de frente, una de ellas estira el cuello mientras le sonríe a su compañera, quien le devuelve la sonrisa. Uno de los niños comienza a dar saltos y otro comienza a correr por el salón. Los demás niños están caminando con el salón inclinando el cuello hacia arriba [los movimientos de los niños parecen ser espontáneos, moviéndose con el ritmo que propone la profesora]. “Estatuas” dice la profesora mientras detiene el tambor. “Atención, señoras jirafas van a hacer un círculo para la reunión de jirafas reales”. Los niños vuelven a sentarse en el piso. “Resulta que estaban las jirafas reunidas”, continúa la profesora [como narrando una historia] y toca el tambor rápidamente. “Una de las jirafas era la jirafa reina” toca nuevamente el tambor. “Yo era la jirafa reina” dice una de las niñas desde el círculo mientras alza la mano, los demás niños miran a la profesora atentamente [parecen inmersos en la historia que se está relatando]. La profesora comienza a enumerar a los niños en el círculo, cuando termina continúa la historia: “Atención jirafas” vuelve a tocar el tambor “esta reunión de las jirafas es muy importante. Así que voy a decir un número y ese número va a salir a hacer la danza de las jirafas, solo el número que yo nombre se para y va al centro”. La profesora comienza a hacer otro ritmo con el tambor y llama a la primera niña al centro, quien comienza a saltar con ambos pies al ritmo del tambor. Un niño comienza a mover la cabeza de lado a lado, los demás observan a la niña del centro. “Más lento” dice la profesora, y comienza a tocar el tambor más lentamente. La niña comienza a dar pequeños pasos con el sonido del tambor. "Las jirafas meditan, como son jirafas sabias hacen silencio y observan la danza de su compañero en silencio", dice la profesora dirigiéndose a unos niños que han comenzado a hablar entre sí. La velocidad del tambor aumenta repentinamente y la niña comienza a moverse más rápidamente por el salón, los demás niños que observan a su compañera sentados desde el círculo se agitan: sonríen, gritan, aplauden con su manos el suelo, mueven su cabeza y sus brazos [parece alegres con la canción]. “Muy bieeen, gracias jirafa” y la profesora para el tambor. Llama al siguiente niño (Pedro), quien camina hasta el centro del círculo e inmediatamente se sienta en el piso "no sé cómo bailar" le dice a la profesora. "Bailando” responde la profesora sonriéndole mientras sigue tocando el tambor. “Siempre que bailo me caigo” responde el niño, su cara se pone roja, mira fijamente al piso y cruza los

brazos [parece con pena o miedo ante la situación de estar expuesto ante todo el curso]. "No importa Pedro, invéntate algo..." dice la asistente de la profesora desde otro lado del salón [como intentando animarlo]. "A bailar" dice nuevamente la profesora mientras cambia el ritmo del tambor sonriendo. El niño continúa con los brazos cruzados y la mirada fija. La profesora para el tambor y le indica al niño que vuelva a su puesto pero él se niega. "Por favor Pedro. No podemos seguir hasta que Pedro no vuelva a su puesto" dice la profesora. "Yo quiero bailar" dice el niño desde el piso con voz fuerte y frunciendo el ceño. La profesora de apoyo le dice "pues baila, te están dando la oportunidad y tu no bailas. Baila Pedro". "Vas a bailar?" pregunta la otra profesora tocando nuevamente el tambor. El niño se arrastra dirigiéndose hasta su puesto en el círculo, desde donde mira a la profesora fijamente mientras cruza los brazos [como con rabia]. "Ok, cuando quieras y estés mejor, retomas la actividad. Me avisas, ¿listo?" dice la profesora y continúa tocando el tambor. El niño le pega a los zapatos de sus compañeros que se encuentran en uno de los costados del salón [parece con mucha rabia]. "¿No Pedro, por qué haces eso? Dame una explicación, ¿por qué vas a pegarles a los zapatos de tus compañeros?" dice la profesora de apoyo suavemente desde atrás del niño. El niño se levanta corriendo y sale del salón, la profesora de apoyo sale detrás de él. Algunos niños se han quedado observando todo lo que ocurre desde el círculo. El niño vuelve después de unos minutos y parado frente a la puerta dice "quiero bailar". La profesora durante todo este tiempo ha continuado tocando el tambor y llamando uno a uno a los niños para que participen en el centro, sin dirigir la mirada a Pedro. Pasa otra de las niñas, quien comienza a dar vueltas [intentando bailar] "eso es, eso es" dice la profesora mientras sigue tocando el tambor. Ricardo, que está sentado más próximo al tambor, comienza a moverse desde su puesto agitando la cabeza de un lado a otro [intentando bailar]; su compañero del lado comienza también a moverse, agitando su mano hacia atrás y adelante. Del otro lado una niña mueve su cabeza. El tambor para y la profesora pide a la niña del centro que se siente. "Quiero bailar" grita nuevamente desde la puerta Pedro. La profesora continúa tocando el tambor y la profesora de apoyo no le dice nada a Pedro [ignorar la rabia del niño parece ser la forma de enfrentar esta situación]. El niño se esconde debajo de una mesa, donde permanece una buena parte de la clase. Pasa Lila al centro y comienza a dar saltos amplios por el espacio. La profesora cambia el ritmo del tambor. Ricardo se pone nuevamente de rodillas y comienza a agitar su cabeza y la parte superior de su cuerpo; quien está a su lado agita su cabeza, pone las manos sobre el piso y sosteniéndose sobre ellas mueve sus pies. La profesora baja el ritmo del tambor y le indica a la niña "más lento". En este momento un niño del otro lado del círculo se levanta de un salto, después de unos segundos vuelve a sentarse. Ricardo y su compañero del lado comienzan a arrastrarse levemente por el suelo en sus puestos. Nuevamente la profesora detiene el tambor y pide a Lila que se siente. Ésta vuelve a su puesto y le pregunta a Tatiana, quien está a su lado en el círculo "te gustó?" ; Tatiana asiente con la cabeza.

La profesora toca el tambor y dice al curso "¿Qué pasó con estos reyes? Sentados como reyes" dirigiéndose a los niños, pues muchos de ellos para este momento han dejado la posición inicial en loto. "Derechos, elegantes como los reyes".

La profesora llama a Tatiana al frente y ésta se queda parada en medio del círculo. Se jala la camisa, encoge sus hombros levemente y da pequeños pasos [parece con miedo a bailar frente al curso]. Lila, que estaba sentada a su

lado, le grita desde el puesto con una sonrisa “baila baila baila” [como animándola]. La profesora la mira y le dice sonriendo "baila" pero ella continúa sin moverse de su puesto. Lila se levanta del piso y tomándola del brazo la hala al centro. La toma del cuerpo e intenta sacudirla, le susurra algo al oído mientras le sonríe pero Tatiana sigue sin moverse. Lila vuelve a su puesto en el círculo después de esto. Tatiana cubre sus oídos con sus manos y retrae la cabeza [como con timidez o miedo]. La profesora detiene el tambor y dice "es una jirafa un poco confundida" y comienza a tocar suavemente el tambor con un ritmo rápido y dice "no sabe que hacer... Es un performance de confusión...ser o no ser..." La niña continúa con sus manos en la cara y oídos y se mueve en su puesto. La profesora detiene el tambor, le da las gracias y le pide que se siente “muy bien muy bien, vuelve a tu puesto”. La niña vuelve al círculo.

Arturo es llamado a participar en la danza; se levanta y camina hasta el centro. Allí se cubre la boca con los dedos, mira a la profesora atentamente y no se mueve del puesto. “Otra jirafa en el dilema... ser o no ser...” dice la profesora. El niño se devuelve al círculo pero no se sienta. Quien está a su lado, Mario, pide pasar al centro. La profesora atiende a la petición de éste y lo pasa al frente. Una vez éste se levanta, da una vuelta parado en su puesto, y mira a Arturo. Enseguida cubre su boca con sus manos imitando a su compañero. Se quedan parados frente a frente, Arturo y Mario con las manos en sus bocas durante unos segundos, la profesora dice “estas jirafas están muy confundidas” y para el tambor. La profesora indica en ese momento que es el turno de todas la jirafas de salir a bailar. Todos los niños se paran rápidamente de sus puesto y comienzan a bailar con el sonido del tambor; incluso quienes no se habían movido en su turno participan ahora en el baile común. Los niños sonríen mientras se mueven por el salón al ritmo del tambor. Uno de los niños toma a su compañero por la espalda y lo sacude, otro lo imita y terminan chocándose ambas parejas; los cuatro caen al piso pero continúan riéndose [parecen disfrutar el poder moverse y bailar unos con otros así]. La profesora de apoyo se levanta de su asiento y grita desde el otro lado del salón “a ver no!” y va hasta donde están los niños. Toma a uno de ellos de la mano y lo aleja suavemente de sus compañeros. El tambor se para durante unos segundos mientras esto ocurre. La profesora retoma el tambor y dos niñas se abrazan entre sí mientras bailan, otros se toman de las manos, y otros continúan bailando solos. “Estatuas” dice la profesora “... grupos de a... 4”. Los niños corren a hacer sus grupos. “El primer grupo que haga la forma de unas olas” dice la profesora mientras comienza a cantar “las olas de la mar, las olas de la mar” tocando el tambor. Los niños se mueven por el piso. “Ahora unas serpientes” continúa la profesora, y los niños comienzan a moverse por el piso del salón [parecen motivados por el ejercicio].

Mientras los niños están en el piso la profesora detiene el tambor y dice “quiero ver ahora... a todas las jirafas... dormidas” cambiando los tonos de su voz [como relatando una historia]. Un grupo de niños se abrazan en el piso, otros se acuestan boca abajo cubriendo sus ojos. La profesora debe esperar unos segundos a que todos los niños se acuesten en el piso y estén en silencio. “Y es así como las jirafas durmieron... plácidamente en sus cuevas” dice la profesora. Los niños están en silencio en el piso mientras se moviéndose un poco. Luego de unos segundos de silencio continúa “ahora las jirafas van a despertar y se van a estirar... estírense”. Los niños comienzan a estirar sus brazos imitando que están despertándose. “Muy bien. Ahora vamos a hacer círculo en el centro y vamos a cantar la

canción de despedida”. La profesora se sienta con ellos en el piso y canta mientras los niños la rodean en el círculo sentados en el piso: “saludo al sol, saludo a la tierra, miro para el frente y un sapo salta atrás. Saludo al sol, saludo a la Tierra, miro hacia el frente y un sapo salta atrás. Me quedo descansando, sigo mirando, mientras en el campo una familia va. Viene una cobra; una cobra hermana; una cobra papá y una cobra mamá. Y cuando me levanto subo la montaña, salto sobre un charco. Me despido del cielo haciendo reverencia. Uno dos y tres...” A cada frase le corresponde una mímica, que los niños imitan. “Ahora manos al corazón, cerramos los ojos y meditando” continúa la profesora. Los niños sentados en el círculo a su alrededor la siguen cerrando los ojos y poniendo las manos enfrentadas en el pecho. Después de unas respiraciones canta otra canción más lentamente y con voz baja: “Pican pican las goticas sobre mi tejado y dibujan caminitos de color plateado... Ya lloviendo está, ya lloviendo está. Plin plin plin. Ya lloviendo está....” Los niños observan sus movimientos en silencio, algunos imitan sus movimientos. Cuando termina dice “muy bien, nos vamos a dar un aplauso, muy bien chicos”. Los niños aplauden.

Apéndice 2: Registro de Observación Clase Música

Apéndice 2.1 sesión 1 clase Música:

28 de marzo clase con Kínder 1

Ingreso al salón cuando los niños están haciendo un ejercicio de llenar figuras de negras y silencios con papel de colores. Al igual que el salón de danza, éste se encuentra ubicado en la parte posterior del colegio lejos de los salones donde habitualmente tienen clases los niños. En el salón se encuentran el profesor de música, la profesora asistente y 9 niños. Todos los niños están sentados juntos alrededor de una gran mesa rectangular, con sus papeles de trabajo sobre la mesa. La profesora asistente está sentada en una silla al lado de uno de los niños ayudándolo a hacer bolitas con el papel de color mientras el profesor se encuentra dando vueltas a la mesa observando el trabajo de los niños; me invita a sentarme con ellos, yo me hago al lado de uno de los niños. “Vamos a cantar mientras terminan de pegar los papelitos” dice el profesor mientras comienza: “Una mariposa vuela sin parar, a volado mucho y cansada está” en este momento baja el volumen de su voz. Los niños se unen a la canción dejando por unos segundos a un lado sus trabajos. “Quien tendrá una casa para ayudar?” continúa el profesor cantando mientras alza la voz “... a mi mariposa que cansada está”. “¡Yo! ¡Yo!” responden unos niños desde su puesto alzando la mano. “Bueno” continúa el profesor sonriendo, “Mi querida María, nos ayudará. A mi mariposa, que cansada...” “Está...” terminan la frase los estudiantes. Mientras tanto María sonríe desde su puesto. “Yo, yo” vuelven a decir los niños sonriendo, esta vez se unen más al coro. “Mi querida Ana, nos ayudará. A mi mariposa, que cansada está”. “Yo!” grita uno de los niños, “yo” responde otro desde el otro lado del salón, “yo” dice otro “yo yo yo” comienzan todos. “Mi querida Sofía, nos ayudará. A mi mariposa, que cansada está.” El profesor se ha acercado hasta donde está sentada la estudiante y le toca la cabeza mientras canta esa frase. La estudiante sonríe y lo mira. “Yo quiero yo quiero” dice otro niño. “Bueno, voy a decir...” los niños lo miran atentos. “Mi querido Mario” el profesor se acerca al estudiante y le toca la cabeza mientras canta “...nos ayudará. A mi mariposa, que cansada...”. Y antes de que termine un niño grita “YO!” desde el otro lado del salón. “Mi querido Marco” (el niño que había pedido ser nombrado) “nos ayudará, a mi mariposa, que cansada está” y va hasta el niño, lo peina mientras canta la estrofa. El niño sonríe. “Yo, yo, yo”

continúan diciendo los niños, incluso los que ya han sido nombrados. “Tu ya” le dice el profesor a uno de los niños que había nombrado antes “noo..” le dice el niños sonriendo [como bromeando] . “Saúl!... mi querido Chino nos ayudará. A mi mariposa, que cansada está” (El estudiante viene de Corea). El profesor se acerca y le toca la cabeza al estudiante, éste continúa sonriendo. Unos niños se ríen mientras se ven a la cara “disque mi querido Chino jaja” “¿Mi querido Chino?” pregunta otro riendo del otro lado del salón. “Mi querido Kínder nos ayudará. A mi mariposa, que cansada está” termina de cantar el profesor. Algunos estudiantes ya han terminado de pegar los papeles de colores en su hoja. “Vamos a cantar la de la vaca y la flor, dice el profesor. ¿Cómo decía?... A la una a las dos y a las tres... Una vaca...” dice el profesor. Los estudiantes continúan “se comió una flooor... Porque estaba de muy buen humoor”. “Muy contenta se fue a pasear, con la flor prendida en un pajar” continúa el profesor. “¿Qué es un pajar?” pregunta el profesor, deteniendo la canción. Un niño se levanta del asiento y muestra su trabajo. “Uy!” dice el profesor “chócalas!” y el niño choca su mano. “Mira yo” dice otro levantando su trabajo. “Mira” dice el otro mostrándole su hoja. “Súper, súper” responde el profesor. “Por que estaba...” continúa cantando un niño. “Por que estaba de muy buen humor” lo sigue el profesor cantando. “Lo la le le” canta uno de los niños en voz baja con el ritmo de la canción mirando a su compañero de al lado, quien se ríe. “Bueno Álvaro...” dice la profesora de apoyo mirándolo [por su tono de voz, parece regañarlo]. El niño no la mira y continúa cantando “La Lo Le Le Lee”, su compañero continúa riendo [parecen estar divirtiéndose cambiando la letra a la canción]. “Vamos a dejarlos por aquí” dice el profesor mientras lleva el trabajo de uno de los niños a una mesa. “Vamos ahora a cantar la canción de las goticas, se acuerdan cuál es?” pregunta. “No” responde una niña. “Que decía... están cayendo gotitas allá arriba en la montaña”. Los niños comienzan a seguirlo aumentando el volumen de la voz. “Noo, estoy cantando yo” les dice el profesor, pero los niños ríen y lo siguen mientras cantan: “Un arroyo va a nacer... la luna con dos luceros... le señala...” “El caminooo!” completan la estrofa los niños [parecen aún más involucrados en la canción que antes]. El profesor continúa “Ya están cayendo..”, los niño le responden “goticaas”. El profesor canta “Allá arriba en la ...”. “Montañaa” dicen los niños. “Están cayendo...” y el niño que está a mi lado responde “gototaas” mientras mira a su compañero. “Bueno Álvaro a si no se canta, cómo les enseñé el profe a cantar” le dice la profesora de apoyo con un tono suave. “No te dejes llevar por Álvaro, Marco. ¿Me toca separarte de Álvaro?” El niño niega con la cabeza “Entonces...”. “Porqué no quieres que te separen?” escucho que le pregunta Álvaro a Marco “¿Soy tu amigo?”. Marco no contesta. “Listo vamos a cantar otra canción... pero usted cante bien” se acerca el profesor a Álvaro sonriéndole “porque tras de que no ha hecho nada, y no canta bien...” le dice al niño mientras observa su hoja de trabajo casi vacía.

Antes de que comience con otra canción uno de los niños que está sentado al otro lado de la mesa comienza a cantar “arriba abajo izquierda derecha... arriba abajo izquierda derecha” (esta es la canción que va a presentar el nivel con una coreografía en uno de los eventos del colegio). “Arriba abajo izquierda derecha...” se le van uniendo más compañeros: “vamos a seguir bailando, vamos a divertirnos...”. El profesor mientras tanto va moviéndose alrededor de la mesa viendo los trabajos de los niños y ayudándole a pegar los papelitos que les faltan. Las canciones dejan de escucharse durante unos minutos en la clase mientras los niños siguen haciendo su trabajo. “Mira!” le muestra su trabajo una de las niñas a la profesora de apoyo, ella responde “¡que lindo!” y el niño lleva su trabajo a la mesa con

los demás trabajos. “Uy que chinos tan rápidos!” dice el profesor. Los niños que han terminado su trabajo se han levantado a jugar a un lado del salón a perseguirse, se ríen y gritan; una silla se cae y el profesor dirige la mirada a este grupo de niños y les dice “bueno en la silla no se paran, por favor” con voz fuerte. “Venga Saúl y me da un beso y un abrazo, venga” le dice la profesora de apoyo a uno de los niños que estaba jugando. El niño va hasta donde la profesora y ésta le pregunta “¿porqué tienes esa cara?” (le habla en voz baja)... “...¿por lo que el profesor te regañó?” pregunta. “Pero si yo no lo regañé” dice el profesor con voz baja. “Es que cuando uno le habla a él duro piensa que lo están regañando” explica la profesora de apoyo. “Pero él no te estaba regañando mi corazón” le dice la profesora de apoyo al niño mientras lo sienta en sus piernas y lo abraza “no llores mi corazón, ve y juegas, ve y juegas”. “Él es muy susceptible” dice la profesora de apoyo. “Sí, te acuerdas la otra vez que también se puso a llorar...”, continúa explicando el profesor. El niño deja de llorar pero se queda con la profesora de apoyo unos minutos. Los demás niños siguen jugando a las cogidas y se escuchan unos gritos: “Ay pero sin gritar tanto, sin gritar tanto...” les dice el profesor. Los niños continúan jugando ahora sin gritar por unos segundos. “Me hacen un favor los niños de Kinder, vamos a limpiar el salón. Todos recogedores de basura.” “Vamos a recoger a recoger” canta uno de los niños mientras recoge algunos papeles del piso. El profesor mientras tanto llama a Saúl y le habla en voz baja mientras lo abraza y lo mueve sonriendo; el niño sonríe. Uno de los niños coge la basura y otro se le une “camión de basura” dice uno de ellos y el otro repite “camión de basura” un tercero se les une y los tres comienza a decir “camión de basura, camión de basura...” hasta que suena como una canción. Más niños se unen a este grupo llevando la basura en sus manos mientras caminan por el salón cantando, y dejan de recoger los papeles del piso. “Vamos a hacer una cosa...” dice el profesor mientras coge la basura “ahora voy a ser yo el que coge el camión de basura, gracias. Ordenamos sillas”. Uno de los niños sigue cantando “camión de basura, camión de basura”, mientras acomoda la silla en su puesto. “Una fila niños” dice la profesora de apoyo a los niños mientras ellos se van acomodando frente a la fila del salón, y luego añade: “¿Cómo le vamos a decir a Germán (el profesor)?”. Los niños cantan en coro “pan para ran pan... Gracias!” mirando y sonriendo al profesor. “Pan para ran pan” repite el profesor, “gracias” contestan los niños. Finalmente se van del salón en una fila.

Apéndice 2.2 sesión 2 clase Música:

Abril 18 clase música kínder 1

Este día asisten los 11 niños a la clase, acompañados de la profesora de apoyo y el profesor de música. El profesor les indica que este día les va a contar una historia y les pide que pongan sus asientos en una línea frente al tablero. El profesor comienza a dibujar en el tablero lo que va relatando de la historia: “Había una vez una bruja que vivía en una casa” el profesor dibuja una bruja sonriente. “También había unas notas negras que no tenían casa... y las notas estaban tristes por que no tenían una casa ¿y aquí todos tenemos una casa o no?” los niños responden “sí” o asienten con la cabeza. Él dibuja las notas a un lado del tablero rodeadas de árboles, debajo de cada nota dibuja una cara triste. “Un día la bruja se dio cuenta la notas negras que no tenían donde pasar la noche y decidió hacerles una casa de notas” dibuja una gran casa. “Una noche comienza a llover y las notas ven a lo lejos una casa que se iluminaba a lo lejos, ¿era la casa para notas!”. “Una de las notas camina hasta la casa... y qué hizo primero, ¿tocar o timbrar?”. “Tocar la puerta!” dice uno de los niños, “timbrar” dicen otros. “Toc toc... Y nada” dice el profesor “TOC TOOC... Y nada” “No le abrían! ¿Pero cómo suena la negrita?” pregunta el profesor, los niños responden “TA!”...

El profesor continúa la historia: “¡Ta! Y mágicamente la puerta se abrió. La nota se acomodó y ella ya estaba triste o se puso feliz?”. Los niños responden: “¡Feliz!”. “¡Súper feliz!” continúa el profesor... “es más estaba super super feliz” y dibuja una cara sonriente debajo de la nota que había pintado. “Las demás notas están tristes” dice uno de los niños. “Resulta que allá hay una amiga que está también triste” continúa el profesor señalando uno de las figuras de silencio que había dibujado en el tablero que están fuera de la casa “entonces como vio que su compañera se fue, la siguió a la casa... y que hizo primero, tocó o timbró?” “¡Timbró!” contestan esta vez los niños. “Din din” dice el profesor. “No...” dicen los niños moviendo sus cabezas. “¡Más fuerte!” dice una de las niñas. “DIN DIN DIN DIN!...nada. Y luego tocó la puerta... TOC TOC” el profesor toca el tablero con su marcador “Toc toc” vuelve a tocar el tablero y esta vez uno de los niños se para de su puesto y se acerca al tablero a tocar la puerta. Los demás niños lo siguen al tablero. “Pero atrás atrás” dice el profesor “... entonces la nota pensó: yo tengo que acordarme de cómo cantar” “SHHH” dice uno de los niños. “Shh” dice el profesor “... y mágicamente el silencio pudo entrar se encontró con su amiga y se pusieron muy felices”. Una niña se levanta de su puesto y camina hasta el tablero, y le dice al profesor: “le falta la boquita” señalando que a la nota nueva le falta la carita sonriente; el profesor la dibuja y sonríe. “Bueno resulta pasa y acontece que estas amigas vivían muy desordenadas, dejaban la ropa botada, la comida, eso peleaban... entonces la bruja al ver eso dijo: no no no, les voy a dar a una nana... o a una mamá... o a una señora que las cuide. Y le dijo a su amiga doña clave: señorita Doña Clave me hace un favor y me cuida a estos niños que están molestando.... Claro que si, entraré a la casa” el profesor dibuja la figura de una clave y le hace ojos en la parte superior y una boca sonriente en la parte de abajo. “Y saben cómo hizo” les pregunta el profesora a los niños. “Y qué hizo después?” pregunta uno de los niños. “Resulta que dentro de la casa –dijo la Señora Clave- voy a hacer dos pisos: piso uno y piso dos. Al primer piso lo vamos a llamar Mi, y el segundo piso lo voy a llamar Sol. Y Doña Clave se va a encargar de cuidar los dos pisos, porque ella es la grande... y TA! Se hizo en los dos pisos. Y dijo: ‘Señorita Negra, señorita silencio, vengan para acá y vamos a organizarnos. Cuando esté en el primer piso las voy a llamar MI MI MI. Y cuando estén en el segundo piso, ¿cómo las vamos a llamar?... Sol” el profesor dibuja dos líneas dentro de la casa y dibuja las notas. “Entonces cuando estén en el primer piso, ¿cómo se van a llamar?”. “Mi” responden los niños. “Y en el segundo?”, los niños responden “sol, sol, sol”. “Sol... Y ahora sí vivieron felices por mucho, mucho, mucho, mucho tiempo.” El profesor repasa nuevamente: “Esta figura como se llama? Doña Clave. ¿Esta? Doña Silencio... y si están las notas en el primer piso ¿cómo se llaman?” “Mi” dicen los niños en coro. “¿Y en el segundo?” pregunta nuevamente el profesor. “Sol” responden los niños. “Listo entonces vamos a imaginarnos, chicos de kínder, que estamos en la casa de la bruja. Y ustedes son Doñas negras”. Coge cinta y les enseña a los niños “este va a ser nuestro piso número dos” y pega la cinta en el piso. Los niños observan mientras tanto. “Este va a ser nuestro segundo piso, que cómo se llama?”. “SOL” le responden los niños. El profesor salta de una cinta a la otra y los niños van diciendo las notas “Sol, mi, mi, mi sol” se escucha en el salón. “Listo entonces vamos a hacer una competencia: vamos a escuchar primero a las queridas niñas...”. Las cuatro niñas se paran una junto a la otra sobre una de las cintas del piso. “En qué piso están, en el primero o en el segundo... y cómo se llama?” pregunta el profesor. “MI” responden todas. “Y el segundo?” vuelve a preguntar. “SOL!” responden las niñas. “Listo entonces cuando yo les diga piso uno o Mi unos van a dar un brinco al primer piso, y cuando diga piso dos o Sol ustedes van a brincar al piso dos”. “Piso MI” dice el profesor y las niñas brincan en la cinta sonriendo. “Mi... Sol.. Mi... uy muy

bien! Ahora vamos con los hombres... vengan para acá mis queridos muchachos” dice el profesor. Los siete niños caminan hasta las cintas “Vamos todos a pararnos en el piso uno... cómo se llama el primer piso?” dice el profesor. “Mi... mi” contestan las niñas. “Y el segundo?” “Sol... sol” contestan algunos niños. “A ver comencemos... piso MI... piso SOL.....piso MI” dice el profesor mientras los niños saltan de una cinta a otra. Uno de los niños salta a una de las cintas y ríe tambaleándose, vuelve a saltar y cae al suelo [parece a propósito], su compañero de al lado lo observa sonriendo. “Súper! Ahora otra vez las chicas”. Las niñas vuelven a las cintas mientras el profesor prende la organeta. “Ahora resulta que como ustedes son notas ustedes suenan como así” y toca la organeta. “Así es como suenan cuando están en el piso Sol... y así en el Mi”. El profesor toca Mi y sin decir nada señala con el pie la cinta a la que deben ir; las niñas saltan hasta la cinta. El profesor toca nuevamente sol, mi, mi, sol. Las niñas demoran más tiempo en saltar de una cinta a la otra y ahora observan más detenidamente al profesor antes de hacer el salto; el profesor emplea ahora su boca o sus ojos para señalarles a donde deben ir [parece que a falta de palabras sus gestos se han vuelto mucho más evidentes y las niñas comenzaron a buscar más su cara para guiar sus movimientos] . “Uyyy... casi. Muy bien, chicas al puesto... es que es más difícil así”. Las niñas vuelven a las sillas, mientras una de ellas dice “ujuu” [como celebrando un logro]. “Listo que sigan los niños... les presento los niños negros” dice el profesor. “Donde es sol... donde es mi?... listo ahora con las notas”. Los niños sonríen y lo miran con atención [parecen estar involucrados y muy interesados en el juego]. El profesor acompaña ahora el sonido de la organeta con su voz, diciendo la nota que está tocando. “MI, SOL, MI, MI, SOL”, aumenta la velocidad y los niños se mueven de una cinta a la otra riéndose, se chocan unos con otros y se cogen, uno de ellos –Álvaro- incluso se tira al piso. El profesor sonrío y le dice: “quieto, quieto amigo, no estamos en rock al parque”. Les da las gracias y llama nuevamente a las niñas. El niño se levanta del suelo y vuelve al puesto. Una de las niñas sale hasta las cintas y da pequeños saltos encima de esta [parece emocionada]. “Bueno les presento a las niñas adoradas de kínder... las cuales hoy son negras...”. Los niños mientras tanto observan desde el puesto. El profesor comienza a tocar y cantar las notas “Sol, mi sol, mi”. Nuevamente las niñas lo miran cuando saltan de una cinta a otra. “Listo, listo a los puestos. Última vez de los hombres”. “Nosotras lo hicimos muy bien” dice una de las niñas a la profesora de apoyo que está sentada atrás. “Sí, muy bien las niñas, excelente, excelente... estoy impresionado” dice el profesor. “Impresionado...” repite una de las niñas desde el puesto. “Bueno niños, ahora lo vamos a hacer con un ritmo” comienza a sonar desde la organeta una batería haciendo un ritmo. Una de las niñas comienza a mover su cabeza sentada desde su puesto, otro de los niños que está parado comienza a bailar con sus pies y hombros, otro da saltos en el puesto. “Un, dos, tres y... mi mi mi i i” haciendo el ritmo de la batería. Los niños saltan nuevamente a la cinta, luego suena Sol y pasan a la otra cinta. “Puestos!” dice el profesor mientras apaga la organeta. “Awww” dicen los niños [parecen estar disfrutando del ejercicio]. “Ahora el turno de las niñas.... Mi iii miii.. sol, sol, sol, sol” comienza nuevamente a tocar y cantar sobre un ritmo nuevo. Aumenta la velocidad y las niñas saltan más rápidamente de una cinta a otra. Dos de los niños se paran del puesto, otro abre la boca y sacude la cabeza de un lado al otro mirando a su compañero del lado. “Francisco...” dice la profesora de apoyo dirigiéndose a uno de los niños que está parado. “Es que no me gusta esa canción, que ascoo” responde el niño. Las niñas siguen moviéndose de una cinta a otra mientras observan al profesor sonrientes. “Muy bien niñas, eso es todo... ahora...” continúa el profesor. “Pero Germán... ¿quién ganó? Era una competencia” dice una de las niñas. “A ver a ver... es un... un

empate!” responde el profesor. Una niña celebra [a los demás parece no importarles mucho el resultado de la competencia]. “Para redondear... vamos a sacar los personajes musicales de la historia... vamos a pintarlos” dice el profesor mientras entrega unas hojas con las siluetas de cada uno de los personajes: Señora Clave, Señora Negra y Señora Silencio. Los niños reciben las hojas y comienzan a pintar; la clase termina unos minutos después.