

EVALUACIÓN DE LA INFLUENCIA EN EL DESARROLLO INFANTIL DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN MUSICAL

ASIGNATURA: TRABAJO FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO: 2014-2015

JARA CASAS LLORET

4ºGRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Profesor/a Supervisor/a en la Facultad:

JOSÉ SÁNCHEZ HIDALGO



ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Marco teórico.....	5
2.1. Panorama actual.....	5
2.1.1. ¿Cómo es el desarrollo humano?	5
2.1.2. Desarrollo emocional.....	10
2.1.3. La educación musical en el aula.....	15
2.1.4. Educación musical y desarrollo.....	20
2.2. Proyecto de Educación Musical Infantil.....	33
2.3. Objetivo general.....	36
2.4. Objetivos específicos.....	36
3. Metodología.....	36
3.1. Participantes.....	36
3.2. Instrumentos.....	37
3.3. Procedimiento.....	38
4. Análisis de los resultados.....	40
5. Conclusiones.....	45
6. Referencias bibliográficas.....	50
7. Anexos.....	52

Resumen: Esta investigación pretende determinar si hay influencias entre un proyecto de Educación Musical Infantil y el desarrollo integral de los niños/as que participan en el mismo, siguiendo el modelo de inteligencias múltiples de Gardner. Se evalúan niños/as entre 3 y 7 años de 7 colegios de Sevilla. Se hace un recorrido por el desarrollo humano, viendo sus diferentes dimensiones, centrándonos posteriormente en el desarrollo emocional. Se revisa la legislación actual para ver qué base teórica tiene España y Andalucía con respecto a la educación musical en las aulas de Infantil. Se verifica la influencia entre el desarrollo integral de niños/as y la educación musical con diferentes estudios respaldados por la opinión de diversos expertos. Se estudian las correlaciones entre inteligencia intrapersonal e inteligencias múltiples, entre las inteligencias múltiples y calidad de vida, y entre inteligencia intrapersonal y las inteligencias evaluadas por el instrumento AEI, dando como resultado correlaciones positivas en el primer caso entre todas las inteligencias, en el segundo caso entre la calidad de vida y las inteligencias intrapersonal e interpersonal, y en el tercer caso entre la inteligencia intrapersonal y las inteligencias cuantitativa y motórica. Además se añade un estudio diferencial de las inteligencias múltiples según la edad.

Palabras clave: Desarrollo, Inteligencias Múltiples, Inteligencia Intrapersonal, Educación Musical, Educación Infantil.

Abstract: This research aims to determine whether there are influences between a Pre-school Music Education project and the integral development of the children participating in it, following the model of Gardner multiple intelligences. Children between 3 and 7 years old are evaluated from 7 schools in Seville. A tour throughout the human development discovers its different dimensions, focusing on the emotional development. The current legislation is reviewed to see what theoretical basis Spain and Andalusia work with regarding the music education in the pre-school classrooms. The influence between children integral development and music education is verified on different studies supported by the opinion of many experts. Correlations between intrapersonal intelligence and multiple intelligences, between multiple intelligences and quality of life and between intrapersonal intelligence and intelligences are studied, evaluated by the AEI instrument, resulting in positive correlations in the first case among all the intelligences, in the second case between quality of life and interpersonal and intrapersonal intelligences, and in the third case between intrapersonal intelligence and quantitative and motor intelligence. In addition, a differential study of multiple intelligences is added according to age.

Keywords: Development, Multiple Intelligences, Intrapersonal Intelligence, Music Education, Pre-school Education.

1. Introducción

La música puede considerarse hoy en día un elemento primordial del contexto donde nos movemos habitualmente. Es parte de nuestra cultura, y está dirigida de manera especial a nuestra mente y a nuestros sentimientos. Tiene el poder de hacernos evocar recuerdos pasados, nos provoca una sonrisa, o una lágrima en su defecto, desarrolla nuestra imaginación, nos emociona... Hay una indudable carga emocional en una melodía, ya sea una emoción alegre o triste, o una evocación que nos transmita dulzura o rabia, pero la conexión afectiva está ahí.

Todos tenemos la necesidad de expresar nuestros sentimientos, ideas, intuiciones o fantasías, y solemos usar el lenguaje para ello. La música en sí también es un lenguaje, pero un lenguaje especial, que podemos usar para expresarnos, con el que nos podemos sentir identificados, y con quien podemos desahogar nuestros pensamientos.

Desde que nacemos la música está presente, ya sea en forma de nanas, en la televisión o en la radio mientras desayunamos con nuestra familia. Es un elemento que nos va a acompañar a lo largo de toda nuestra existencia, nos despertará en momentos de júbilo y nos envolverá en momentos de nostalgia. ¿No sería ideal aprender a sacar todo el provecho a este componente tan enriquecedor en nuestra vida?

La música puede ser una herramienta enriquecedora en la educación actual, si se trabaja de manera adecuada. Está demostrado que el ser humano responde a estímulos musicales de manera natural, mejor que por ejemplo a órdenes dadas, todo nuestro contexto y nuestras actitudes cambian si hay música de por medio. Usar este elemento en un aula es un éxito asegurado, sobre todo si estamos en un contexto infantil como es nuestro caso.

Para los niños/as, igual que para nosotros, la música es un medio expresivo y de comunicación, además de una forma de crear vínculos con los demás. Usar esta herramienta con ellos es proporcionarles experiencias gratificantes donde poder explorar y conocer un nuevo ámbito en el que expresar sus sentimientos y emociones. Así mismo podrán conocer y respetar las expresiones emocionales de los demás, fomentando el ámbito social a la vez que el afectivo. La música puede ser el motor para desarrollar habilidades no solo emocionales y sociales, también motrices, intelectuales, culturales, naturales, tecnológicas...

Hoy en día son escasos los centros que trabajan en educación infantil la educación musical de manera significativa. La escuela entra dentro de los principales contextos del niño/a, con la familia y la sociedad, y debe de propiciar un desarrollo integral para que ellos aprendan a desenvolverse en su día a día de manera autónoma. Dentro de ese desarrollo integral entra la educación musical, un ámbito que se suele trabajar de forma vaga, como no sea en la educación profesional.

En este trabajo, pretendemos demostrar que la educación musical es un elemento que afecta al desarrollo de los niños/as en la etapa de educación infantil, igual que para las demás etapas de la vida. Queremos recalcar que es un componente indispensable y enriquecedor, que si se trabaja con conocimiento y sentido, puede mejorar la calidad de vida de los pequeños/as.

Desde el ámbito educativo que es el que nos concierne, queremos darle el sitio que le corresponde a la música en nuestra labor docente, y destacar la importancia de formarnos en este campo para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje global y significativo. Defender la música como ámbito de intervención educativa es una labor que debemos de retomar los futuros docentes, garantizando un contexto de desarrollo infantil de calidad.

“La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo” afirmaba Platón entre sus frases célebres, o “Sin música la vida sería un error” recalca Nietzsche. Desde tiempos inmemorables se valoraba la música de una manera singular. Hoy tenemos que retomar ese valor y regalárselo a los más pequeños/as, para que puedan compartir con nosotros/as la magia de escuchar una melodía, de cantar una canción, de interpretar una obra instrumental o de disfrutar del baile.

En definitiva, la música está en todas partes, y es un contexto de experimentación fundamental en edades tempranas que afecta a todos los ámbitos del desarrollo.

2. Marco Teórico

2.1 Panorama actual

En este apartado hablaremos del desarrollo humano y de sus principales dimensiones y características, centrándonos en las propiedades del desarrollo emocional. Además revisaremos la legislación actual para ver cómo se concreta la educación musical en las aulas infantiles. También presentamos varias investigaciones que afirman las influencias positivas entre educación musical y el desarrollo integral de los niños/as.

2.1.1 ¿Cómo es el desarrollo humano?

Para hablar de desarrollo humano, debemos de recurrir a la rama de la Psicología del Desarrollo. Palacios (1999 citado por Muñoz et al., 2011) define esta rama como la que:

Se ocupa de estudiar los procesos de evolución o cambio del ser humano desde la concepción hasta la muerte, especialmente de todos aquellos procesos de evolución o cambio que se consideran más normativos que idiosincrásicos, esto es, procesos aplicables a todos los seres humanos o grandes grupos. (p.16)

Nosotros no abarcaremos toda la vida del ser humano, solo nos centraremos en los procesos evolutivos de la etapa de la infancia temprana (de 3 a 5 años).

La determinación de fases, períodos o temporalizaciones de dicha etapa no pueden definirse de forma universal, única y precisa, por lo que iremos recurriendo a diferentes autores para mostrar diversos enfoques sobre el desarrollo.

En cuanto a dimensiones del desarrollo, según **Santrock** distinguimos tres grandes dominios (Muñoz et al., 2011):

- Procesos físicos: son cambios físicos en el ser humano (crecimiento en talla y peso, desarrollo del cerebro, cambios hormonales, desarrollo en habilidades psicomotoras gruesas o finas, etc).

- Procesos cognitivos y lingüísticos: abarca el desarrollo en los procesos de pensamiento, inteligencia y lenguaje, incluyéndose los procesos de captación y procesamiento de estímulos, y los procesos metacognitivos.
- Procesos socioemocionales: incluye cambios en la personalidad, en las emociones y en las relaciones con los demás (conocimiento de sí mismo, la autoestima, comprensión y expresión de emociones, vinculaciones afectivas y competencias sociales son elementos que forman parte de este tipo de procesos).

Es importante destacar que aunque se describan por separado, son procesos que van de la mano, que se relacionan entre sí.

Otro autor que define diferentes dimensiones en el desarrollo es **Gardner** en su teoría de las inteligencias múltiples, al que recurriremos más adelante en nuestra investigación a la hora de evaluar las dimensiones del desarrollo del alumnado.

La **teoría de las inteligencias múltiples** es un modelo propuesto por el psicólogo Howard Gardner. En ella afirma que la inteligencia es un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes, dejando de lado la visión de la inteligencia como algo unitario.

Exponemos a continuación los ocho tipos de inteligencias (dimensiones) que Gardner ha identificado hasta el momento (Gardner, 2001; Armstrong, 2006):

- Inteligencia lingüística, que se asocia a una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, además de a la capacidad de aprender nuevas lenguas y de emplear el lenguaje para lograr objetivos. Es la capacidad de utilizar eficazmente las palabras habladas y escritas, manejando la sintaxis, la fonología, la semántica y la pragmática. Como ejemplos de personas con gran inteligencia lingüística destaca a: abogados, oradores, escritores y poetas.
- Inteligencia lógica-matemática, es la que se permite resolver problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y hacer investigaciones científicas. Se utilizan los números con eficacia y se razona de manera óptima, incluyendo los procesos

de categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y pruebas de hipótesis. Como ejemplos se destaca a matemáticos, lógicos y científicos.

- Inteligencia espacial, consiste en formar un modelo mental de espacios grandes y reducidos, reconociendo y manipulando pautas. Implica la sensibilidad al color, las líneas, las formas, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Es la inteligencia que tienen los navegantes, los pilotos, los ingenieros, los jugadores de ajedrez, los cirujanos, los escultores, los artistas gráficos, los arquitectos o los decoradores.
- Inteligencia musical, se relaciona con las habilidades para interpretar, componer y apreciar pautas musicales. Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las pautas musicales. Se incluyen la sensibilidad al ritmo, el tono, el timbre y la melodía. Es típica de compositores, músicos y bailarines.
- Inteligencia corporal-cinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas, para expresar ideas y sentimientos. Además se asocia a la habilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. Se relaciona con las habilidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos, actores, científicos de laboratorio, mecánicos y los bailarines.
- Inteligencia intrapersonal, es la que permite entenderse a sí mismo, la capacidad de tener una imagen útil y eficaz, incluyendo los propios deseos, miedos y capacidades, siendo capaces de autoregular las emociones. Se incluye el autoconocimiento, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamento y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autoestima y autocomprensión.
- Inteligencia interpersonal, la que permite entender a los demás, sus motivaciones, intenciones y deseos, la capacidad para trabajar con otras personas de manera óptima. Se perciben y distinguen los estados anímicos, las motivaciones y los sentimientos de los demás. Se suele encontrar en los buenos vendedores, médicos, líderes religiosos, actores, políticos, profesores o terapeutas.
- Inteligencia naturalista, se asocia a la capacidad para reconocer y clasificar las numerosas especies del entorno, la utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza. Incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales (nubes y montañas), y en el caso de personas de ciudad la habilidad para distinguir objetos inanimados. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Dejar claro que todos poseemos todas las inteligencias y que todos podemos desarrollar cada una hasta alcanzar un nivel adecuado de la misma. Además debemos entender que las inteligencias funcionan juntas de un modo muy complejo, todas interactúan entre sí. También recalcar que existen muchas maneras de ser inteligentes en cada una de las categorías, no hay modelos unificados u homogéneos (Armstrong, 2006).

Vistas ambas maneras de definir diferentes dimensiones en el desarrollo humano, recalcar que más adelante nos centraremos concretamente en las dimensiones emocionales de la etapa infantil temprana (“socioemocionales” para Santrock e “inteligencia intrapersonal” para Gardner).

Según Muñoz et al. (2011) el desarrollo humano se caracteriza por una serie de **principios básicos** que hacen mejorar su comprensión:

- Hay procesos en el desarrollo ligados a la edad, es decir, a lo largo del ciclo vital hay cambios que ocurren en torno a un mismo momento evolutivo afectando a personas de la misma edad. Andar, hablar o usar los sentidos, son habilidades que suelen aparecer en el mismo momento evolutivo en todas las personas.
- El desarrollo es gradual, es decir, la aparición de nuevas habilidades es progresiva, conlleva un tiempo determinado, no ocurre de manera instantánea.
- El desarrollo se produce a lo largo de toda la vida, es decir, existen cambios en el desarrollo no sólo en la etapa temprana o infancia, también ocurren en la adolescencia, en la juventud, en la etapa adulta y en la vejez. Es verdad que la velocidad de cambios en el desarrollo es mayor en las primeras etapas del ciclo vital, pero en lo que queda de vida también ocurren alteraciones importantes.
- El desarrollo es multidimensional y multidireccional. Multidimensional en el sentido de que el desarrollo abarca diferentes dimensiones como hemos definido anteriormente, pudiendo hablar de desarrollo emocional, cognitivo, psicomotor, físico, etc. Multidireccional se refiere a que el desarrollo no sigue una única dirección, aunque haya un calendario madurativo responsable de la aparición de habilidades fundamentales el desarrollo puede tomar diferentes trayectorias vitales fruto de la diversidad de factores que influyen en el mismo.
- El desarrollo se caracteriza por pasar de una regulación externa a una autorregulación. Los niños/as en su etapa de bebés dependen del cuidado de los adultos, sosteniendo estos su alimentación, movilidad, comprensión, afectividad,

etc, es decir, los adultos regulan de forma externa el desarrollo de los bebés promoviendo que en un futuro estos sean autónomos adquiriendo esas habilidades que ellos les han traspasado.

- Cada niño/a madura según su propio ritmo. Aunque haya logros o habilidades que sigan una misma secuencia en general, su aparición puede presentar diferencias temporales, que excepto en casos concretos y especiales son diferencias consideradas normales. La diversidad de posibilidades en los momentos de aparición de ciertas habilidades aumenta a medida que los niños/as van creciendo.
- El desarrollo está marcado por diversas influencias, es multifactorial, es decir, está influenciado por múltiples factores: la maduración, la cultura, el momento histórico, los grupos sociales, la familia, la escuela, la genética individual, el entorno...
- El principio anterior nos lleva a este, las personas nos desarrollamos en contextos. El desarrollo no se produce en el vacío, sino en contextos donde se producen relaciones bidireccionales (el contexto influye en la persona y viceversa).
- El desarrollo humano es a la vez continuo (porque el desarrollo y los contextos donde se produce son continuos en cierta medida) y cambiante (porque aunque haya continuidad se producen cambios significativos, teniendo un carácter plástico y flexible para adaptarse a las nuevas circunstancias).
- El desarrollo humano es fruto de la interacción, interacción entre nuestra genética y el medio en el que nos encontramos.
- Como conclusión de todos los principios decimos que no existen dos perfiles de desarrollo idénticos. Aunque podamos establecer secuencias de logros y adquisición de habilidades, no debemos tomarlas como normas inflexibles y estrictas, y tener en cuenta los ritmos individuales, la influencia de los contextos, la individualidad genética, etc.

Como futuros docentes debemos tener en cuenta estos principios del desarrollo, ya que nos ayudarán a entender mejor el proceso evolutivo por el que los pequeños/as irán pasando a medida que van creciendo.

Ya hemos visto las dimensiones y las características del desarrollo humano, conocemos cómo evoluciona y qué ámbitos son los que influyen en el mismo. A

continuación, como comentamos anteriormente, nos centraremos en la dimensión emocional del desarrollo, que evaluaremos en nuestra investigación posteriormente. Conocer el desarrollo emocional será indispensable para saber cómo influirá la educación musical en la adquisición de habilidades y competencias emocionales a lo largo de la infancia.

2.1.2 Desarrollo emocional

Ya Gardner (2001) nos hablaba de la inteligencia intrapersonal como la capacidad de comprenderse a uno mismo y de autoregular nuestras emociones. Hablaba de la importancia de la inteligencia emocional, y de cómo esta estaba asociada a los vínculos afectivos.

El desarrollo emocional durante la infancia está muy influenciado por las características personales del niño/a y por la interacción con sus cuidadores habituales.

“El desarrollo emocional es un proceso individual con un marcado carácter transaccional, ya que las acciones de los niños y niñas influyen y son influidas por las acciones de las personas que les rodean” (Muñoz et al., 2011, p.146)

Un ejemplo para entender esta afirmación, es cómo los bebés mantienen a sus cuidadores cerca de ellos para que los protejan y los cuiden, por ejemplo con el llanto, haciendo que el adulto muestre interés por lo que les ocurre, empezando a crear los primeros lazos emocionales. La gratificación ante una sonrisa del niño/a es otro ejemplo de primeros vínculos emocionales.

Además los años de escuela infantil y primaria también son primordiales para la construcción de logros emocionales.

A lo largo de la infancia, los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas; es decir, establecen relaciones sobre el porqué de diferentes emociones en ellos y en los demás. Comienzan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás. (Izard, 1994, citado en Henao y García 2009, p.789)

Así vemos que el desarrollo emocional es un proceso gradual, donde influye como hemos comentado el contexto en el que el pequeño/a se desenvuelve. Dependiendo de la experiencia que haya tenido en el campo emocional, sobre todo con su familia y en la escuela, así ira desarrollando su campo intrapersonal e interpersonal.

Hay cuatro **habilidades emocionales** que cuando se controlan, nos hacen ser personas competentes en el campo emocional según Muñoz et all. (2011). Estos componentes forman parte de lo que se denomina *Inteligencia Emocional*. Esta se define como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997 citado en López, 2013, p.3).

A continuación describimos estas cuatro competencias y cómo se van manifestando durante la infancia:

1. La expresión y percepción de las emociones propias y el reconocimiento de las emociones ajenas:

La expresión de emociones es algo observable desde la etapa infantil temprana. Cuando los niños/as son bebés manifiestan sus emociones de manera global, y a lo largo de su ciclo vital estas reacciones globales darán lugar a unas más específicas y complejas. Durante el primer año de vida aparecen emociones de alegría, malestar, ira, sorpresa, tristeza y miedo. Así por ejemplo, en el primer mes de vida aparece la sonrisa ante situaciones agradables, y durante el segundo mes aparece la sonrisa social y la sorpresa. El malestar se manifiesta desde el nacimiento, durante el segundo mes de vida lo muestra con expresiones faciales de tristeza, ira o enfado. El temor es una emoción que raramente se manifiesta en los primeros seis meses de vida, aunque el miedo esté presente desde el nacimiento. Así durante los tres primeros años de vida las emociones se hacen más selectivas y aumentan su rapidez de aparición y duración. El mayor dominio del lenguaje a partir de los cuatro años hace que la expresión de las emociones tenga un pico en su desarrollo.

Además de la expresión emocional, en estos primeros años de vida los niños/as también desarrollan una percepción e identificación de sus emociones, van siendo más conscientes de sí mismos y de lo que sienten. Así en torno al segundo año aparecen las emociones autoconscientes o sociomorales (que tienen

mucha relación con la culpa, la vergüenza y el orgullo). El dominio del lenguaje comentado anteriormente también hace que los niños sean más precisos en el conocimiento de sus estados emocionales, capaces de dar nombre a sentimientos que antes les resultaban difusos y complejos.

También desde el nacimiento los bebés reaccionan ante las emociones de los demás, por ejemplo con el llamado “contagio emocional”, que es la habilidad de reconocer las emociones de los demás y reaccionar ante ello. Esta conexión emocional con los demás puede explicarse por ejemplo cuando un bebé llora y bebés de su alrededor hacen lo mismo. El desarrollo del lenguaje también hace que mejoren la capacidad de reconocer emociones en los demás, que les den nombre, al haberlas experimentado ya ellos o por una continua interacción con ese tipo de situaciones emocionales.

Estas tres habilidades se irán desarrollando más durante la etapa de Primaria, permitiendo expresar, percibir y reconocer emociones en sí mismos y los demás con mayor facilidad y precisión.

2. La facilitación emocional del pensamiento:

Hay una evidente relación entre emociones y pensamientos, una relación bidireccional. Las emociones pueden considerarse facilitadoras del pensamiento, por ejemplo si tenemos un buen estado de ánimo la creatividad (proceso cognitivo) se ve beneficiada. Y por el contrario también los procesos cognitivos pueden ayudarnos a expresar y reconocer emociones y sentimientos. Las emociones por ejemplo pueden facilitar los procesos atencionales cuando intentamos resolver un problema, o nos ayudan a recordar eventos en la vida cotidiana por su alta carga emocional, pueden guiar pensamientos (incluso negativos, ya que si estamos tristes por ejemplo nos cuesta más tomar decisiones racionales) e influir en la forma de razonar. Podemos concluir entonces afirmando que fomentar un buen desarrollo emocional afectará de forma positiva en el desarrollo cognitivo.

3. El análisis y la comprensión de las emociones:

Cuando los niños/as son bebés no son capaces aún de analizar y comprender las emociones propias y de los demás. La capacidad para analizar y comprender las emociones empieza a manifestarse y desarrollarse a partir de los 8 o 10 meses de vida con la aparición de la referencia social. Por ejemplo, ante la llegada de un extraño, el niño/a busca la reacción emocional de su cuidador/a para evaluar lo que está ocurriendo, si el cuidador/a expresa alegría el niño/a aceptará al extraño, si por el contrario analiza que el cuidador/a experimenta miedo, él buscará su protección y evitará el contacto con el extraño. Las emociones que expresemos los adultos serán analizadas por los niños/as, afectando a sus reacciones emocionales.

Este contagio emocional da paso a la empatía a partir del segundo año de vida. La empatía se manifiesta por ejemplo cuando un niño/a consuela a alguien que llora. Es en las relaciones de apego donde se empieza a desarrollar la empatía, habilidad que ayudará al desarrollo social del niño/a, pudiendo evaluar, compartir y evaluar emociones y sentimientos.

La comprensión emocional de los niños/as mejorará dependiendo de las relaciones afectivas que tenga hasta el momento, es decir, si sus figuras de apego suelen explicar verbalmente las emociones que se expresan y se perciben. Será a partir de los 4 o 5 años cuando consigan evaluar las situaciones emocionales en las que se encuentren, muy en relación con el desarrollo cognitivo que experimentan a estas edades (relación que hemos destacado en el punto anterior).

4. La regulación de las emociones:

La habilidad para regular las propias emociones es una de las más complejas. Consiste en la capacidad de estar abiertos a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, como promover la comprensión y el crecimiento personal. Para ello deberemos de saber reconocer las emociones, saber que podemos cambiarlas y poner en marcha estrategias para cambiar las emociones negativas, evaluando todo el proceso llevado a cabo. Los adultos son los que primeramente se encargan de regular las emociones de los niños/as en los primeros meses de vida, intentando mantener estados emocionales placenteros. No será hasta el primer año de vida e inicios del segundo cuando el niño/a

empezará a mostrar comportamientos que le ayuden a regular sus emociones. Por ejemplo en esta etapa ya son capaces de evitar a las personas que les incomodan. A partir de estas edades y sobre todo a los seis años aproximadamente, es capaz de darse cuenta de que los demás pueden percibir sus emociones e intentar regularlas.

Estas habilidades descritas son los componentes básicos del desarrollo emocional, todas ellas están relacionadas entre sí y su desarrollo en gran medida dependerá del tipo y número de situaciones emocionales a los que estén expuestos o por los que pasen a lo largo de su ciclo vital los seres humanos.

Uno de los primeros contextos donde se desarrollan es en la familia. El entorno familiar es el precursor principal de prácticas educativas que se convierten en modelos para los niños/as, permitiendo el desarrollo de competencias emocionales. Muñoz et all. (2011) definen a la familia como:

La unión de personas que comparten un proyecto de vida que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal mutuo entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia entre ellos. (p. 39)

Con esta definición nos damos cuenta de la carga emocional que entraña el concepto de "familia" para los miembros que formen parte de ella, entre los que se encuentran los niños/as en desarrollo. Es por ello que el desarrollo emocional también dependerá del tipo de familia en la que los pequeños/as se encuentren: autoritaria, equilibrada (o democrático), permisiva o no implicada.

La importancia de conocer el desarrollo afectivo de los niños/as hoy en día es inmensa. Cuando miramos los contextos que rodean al pequeño/a (familia y escuela), echamos de menos una educación de los sentimientos que desarrolle en los mismos la empatía, el afecto y el cuidado y atención hacía si mismo y los demás. El maestro es uno de los principales vínculos afectivos del niño/a en la etapa infantil, por lo que debe de tener una actitud abierta hacia la educación emocional, y tratarla de una manera pedagógicamente valiosa. La manifestación afectiva es vital para un desarrollo psicosocial normal del sujeto, siendo una prueba de bienestar emocional y social del individuo. Por consiguiente los vínculos de apego serán una necesidad primaria, y

alcanzar un desarrollo afectivo pleno será fundamental para alcanzar el desarrollo integral óptimo.

En definitiva, hemos comprobado que la educación emocional está influenciada por el contexto, verificando la importancia del mismo, y este puede fomentarla o no. Más adelante comprobaremos si hay estudios recientes que demuestren que en un contexto donde está integrada habitualmente la música como educación se puede observar una mejora en el desarrollo global y emocional, que nos servirá como base teórica para nuestra investigación más adelante.

2.1.3 La educación musical en las aulas infantiles

Hoy en día, la educación musical tiene asignadas unos tiempos y niveles dentro del sistema educativo español, que responden a la formación que queremos para el hombre o mujer actuales como consecuencia de las decisiones políticas educativas.

Si echamos un ojo a la legislación educativa infantil actual, ¿qué encontraremos sobre la educación musical?. Haciendo una breve revisión para ver qué aspectos se incluyen y de qué forma, nos iremos parando en los diferentes documentos legislativos.

En educación infantil la música está considerada dentro de un bloque (en esta etapa no se dividen los conocimientos por materias, se trabaja todo de manera integral y global), es en primaria y en secundaria cuando se divide y se la considera como una asignatura propia.

Si observamos la **LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**, vemos que mantiene dentro de los planes de estudios la integración de la educación musical como enseñanza obligatoria en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.

Vemos en esta ley cómo se desarrolla un nuevo modelo de enseñanza donde las enseñanzas artísticas forman parte del mismo. Es dentro del apartado de “Fines de la educación” donde encontramos que se deberán de adquirir hábitos y técnicas de trabajo de conocimientos varios, entre ellos el artístico, donde se incluye la música. Cuando pasamos al “Título I, Capítulo I: Educación Infantil”, vemos como todos los objetivos que aparecen se pueden relacionar con la música o conseguir a través de ella, pero el más concreto, el que trata la música de manera más explícita es el ítem “g”:

‘g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo’ (LOE 2/2006, p. 17167). En apartados siguientes se habla de ‘aproximación a la expresión musical’.

Como formación general, la educación musical se integra en el nivel de educación infantil a través del **Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre**, donde se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, y concretamente se incluye como bloque 3, dentro de Lenguaje Artístico, como parte del área de Lenguaje: Comunicación y Representación:

El lenguaje artístico hace referencia tanto al plástico como al musical. (...) El lenguaje musical posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas con la percepción, el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, el movimiento corporal y la creación que surgen de la escucha atenta, la exploración, la manipulación y el juego con los sonidos y la música. Se pretende estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que permitan la producción, uso y comprensión de sonidos de distintas características con un sentido expresivo y comunicativo, y favorezcan un despertar de la sensibilidad estética frente a manifestaciones musicales de distintas características. (RD 1630/2006, p.480)

Además añade algunas orientaciones metodológicas sobre las actividades que podrán llevarse a cabo en el aula:

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.
- Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.
- Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.

En el apartado de ‘Evaluación’ se añaden criterios para evaluar las actividades musicales en esta etapa, que se resumen en observar la capacidad de expresión y

comunicación usando lenguajes y materiales artísticos, y mirar el interés y disfrute por la experimentación que muestren los niños/as ante este ámbito.

Si nos centramos en la legislación andaluza, veremos que la **LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)** y el **DECRETO 428/2008**, no añaden mucho más de lo expuesto anteriormente: acercamiento y fomento de la expresión musical. Es en la **ORDEN 05/08/2008** donde encontramos ampliamente desarrollado todo lo estipulado sobre la educación musical. En el tercer área de dicho documento, se le dedica un bloque a describir cómo se trabajará la música en el aula infantil: Bloque III. Lenguaje artístico (musical y plástico). Resumimos lo expuesto en el mismo en los siguientes puntos:

- Participación en juegos y actividades para reconocer sonidos del entorno natural y social, y la discriminación auditiva de sus rasgos distintivos (teniendo en cuenta timbre, intensidad, duración y altura), así como de algunos contrastes básicos (largo-corto, fuerte-suave, agudo-grave).
- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz e interpretación de diferentes canciones.
- Exploración, manipulación y descubrimiento de las posibilidades sonoras y expresivas del cuerpo, de objetos e instrumentos, interpretación y creación musical.
- Imitación y reproducción de sonidos, ritmos, melodías y movimientos -en danzas y gestos-, así como la improvisación y creación.
- Participación en situaciones colectivas donde se haga necesario la interpretación y memorización de canciones, en dramatizaciones de cuentos musicales y canciones, así como en otras actividades musicales como juegos, danzas e instrumentaciones sencillas.
- Fomentar la música popular andaluza La Tarara, Gatatumba, Arroyo Claro...-, como parte del patrimonio cultural.
- Proyectos de trabajo o secuencias didácticas sobre biografías de autores musicales universales
- Participación activa en audiciones, y en el reconocimiento de obras musicales del patrimonio cultural andaluz y del patrimonio cultural universal, de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas.

- El flamenco, como expresión que supera la definición de música folclórica andaluza para elevarse a la categoría de arte universal debe estar presente en las aulas de educación infantil.

Como **conclusión**, podemos decir que el marco legislativo actual que hemos revisado incluye ciertos apartados relacionados con la música en el aula infantil, siendo buena señal, ya que podemos tomar la legislación como prueba al afirmar la importancia y el beneficio de trabajarla con niños/as de esta etapa. Los documentos afirman que la educación musical forma parte de la formación general del alumnado, y por ello, se la reconoce como ámbito de intervención educativa singular y propia.

La LOE (2/2006) incluye un cambio en el desarrollo administrativo al integrar las enseñanzas artísticas (música, danza, arte dramático, artes plásticas, diseño...) en la educación en general. Se plantea un nuevo reto, distinguir entre educación general y profesional, considerar la educación musical como educación y no solo como enseñanza de régimen especial.

Al explorar las tres áreas de conocimiento en educación infantil, vemos que únicamente es en la tercera donde se muestra la música de forma más explícita, pero nos damos cuenta que la misma también se podría relacionar con el resto de las áreas, trabajando aspectos de las mismas. En la Orden (05/08/2008), vemos que se concretan una serie de pautas generales para llevar a cabo en el aula, que sí podemos tomar como referencia para poder planificar un modelo didáctico para impartirla. Aun así la música es un tema difuso, que aunque podamos encontrar en la legislación, aparece de manera general y mayoritariamente implícita, pudiendo ser una ventaja que te de libertad de actuación en el aula, pero que también puede acarrear problemas pedagógicos por desconocimiento de la misma.

Podemos deducir tras la lectura de todos los documentos que se habla de trabajar la educación musical como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona, sea o no expectativa de la misma dedicarse profesionalmente a este campo. Es decir, la finalidad de incluirla en la educación general no es formar expertos en materia musical, igual que cuando se enseña por ejemplo matemáticas no se pretende

desarrollar futuros matemáticos, sino beneficiar a los alumnos/as con experiencias valiosas e integrales educativamente hablando para su propia vida y formación personales.

Vemos entonces como los docentes deberán de atender a los nuevos retos que se les presentan con la llegada de este reciente sistema educativo integrador de la música, asumiendo la mentalidad y el desarrollo de nuevas competencias, entendiendo la educación musical como educación antes que como música. La educación musical ha de ser tratada entonces como un problema pedagógico, implicando hábitos, actitudes y conocimientos de manera global.

Pascual (2006) habla de los cambios que han influenciado a la educación musical actual, entre ellos el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que provocan una amplia difusión, una fuerte comercialización y cambios en la creación musical. La música ha cambiado radicalmente en las últimas décadas, haciendo que cambien también sus implicaciones educativas. Existen excelentes aportaciones de la música y la educación musical para la Educación Infantil, ya que ésta puede ser la base para desarrollar todos los objetivos, contenidos y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela (Pascual, 2006).

Con todo lo expuesto, nos preguntamos: ¿Se lleva a cabo todo esto en las aulas de infantil? , ¿Se trabaja la música como estipula la legislación actual? Podemos afirmar que generalmente hay un problema educativo en la práctica de la educación musical en la realidad, sobre todo en las etapas infantiles. La formación universitaria en la carrera de Educación Infantil sobre la educación musical, es escasa y poco significativa. La mayoría de los docentes que ejercen, se excusan en la falta de formación musical y en la falta de tiempo para trabajar la música en las aulas. Otros no le dan la importancia o el sitio que merece, por desconocimiento de sus beneficios y aportaciones positivas de la misma. Para todos ellos exponemos a continuación la relación existente entre la música y el desarrollo infantil, viendo qué influencias podemos encontrar entre ambos.

El proyecto de Educación Musical, que detallamos más adelante, en el que se basa nuestra investigación está organizado acorde a la legislación que hemos revisado en este apartado.

2.1.4 Educación musical y desarrollo

Hemos hablado de cómo es el desarrollo humano, centrándonos en el desarrollo emocional, y de cómo está estipulada la educación musical actual, ¿habrá influencias entre ambos campos? Esto nos servirá como base teórica de nuestra posterior investigación, que también habla de la relación entre la música y las dimensiones del desarrollo.

Los recientes avances en el estudio del cerebro nos han permitido mejorar nuestra comprensión de la forma en que el compromiso activo con influencias musicales influye en otros desarrollos. La corteza cerebral se auto-organiza de manera análoga a como nosotros nos comportamos con diferentes actividades musicales, las habilidades en estas áreas pueden luego transferirse a otras actividades si los procesos son similares (Hallam, 2010).

Cuando aprendemos se producen cambios en las conexiones sinápticas de la corteza cerebral, y las conexiones poco utilizadas se eliminan, así se va auto-organizando el cerebro en respuesta a estímulos externos y al aprendizaje. Si se participa desde niño/a en actividades musicales durante mucho tiempo se inducen cambios permanentes en la forma de procesar la información. La transferencia a actividades no musicales dependerá entonces del grado de compromiso musical y de su naturaleza, de la similitud de los procesos involucrados.

Susan Hallam (2010) aúna una serie de investigaciones sobre cómo influye la educación musical en el desarrollo general del alumnado, haciendo hincapié en cada uno de los siguientes campos: el lenguaje perceptual y las habilidades de alfabetización, la aritmética, el desarrollo intelectual, el rendimiento general y la creatividad, el desarrollo personal y social, y el desarrollo físico, la salud y el bienestar.

En el campo de **la percepción y del lenguaje**, la autora destaca la similitud que hay en el procesamiento de la información cuando escuchamos música y cuando escuchamos un discurso. En ambos casos se procesa la información de manera rápida y no consciente, la facilidad en este proceso dependerá de las experiencias previas que tengamos musicales y lingüísticas. Este tipo de conocimiento es implícito (automático), pudiéndose afirmar que hay una estrecha relación entre cómo se procesa el habla y la música, lo que conlleva a una mejora de la percepción del lenguaje y la lectura cuando se participan en experiencias musicales. Además las experiencias musicales mejoran la

capacidad para discriminar los sonidos, y aprender diferentes patrones tonales y rítmicos asociándolos a símbolos, mejorando la conciencia fonológica. En definitiva, el procesamiento de la voz es muy parecido al procesamiento melódico, por lo que puede afirmarse casi con rotundidad que hay una relación positiva entre música y lenguaje.

En el ámbito de la **aritmética** habrá transferencia de aprendizaje dependiendo del tipo de actividad musical y de la relación que tenga con el área de matemáticas. En general la autora llega a la conclusión de que sí hay mejora en este campo, pero hace falta más investigación (en la naturaleza de la relación, en el tipo de formación musical, en la cantidad de tiempo y en los tipos de problemas de matemáticas).

En el área del **desarrollo intelectual** se han probado influencias en la inteligencia visual-espacial, pero la conclusión es como en la aritmética, hay mejora en esta área pero se necesita más investigación para saber el por qué.

En el **rendimiento general** hay estudios que apoyan la transferencia y otros que no, se le da importancia al hecho de que haya motivación o no en las actividades musicales realizadas.

Hay por otra parte varios estudios que defienden que participar en actividades musicales mejora la **creatividad**. Para que la transferencia sea efectiva deben de ser actividades que sean musicales pero que se basen en la creatividad. Hay una necesidad de investigación también en este campo.

En el ámbito del **desarrollo físico, salud y bienestar** se ha demostrado que la música como acompañamiento rítmico mejora el rendimiento en la Educación Física, mejorando también la resistencia, y tocar un instrumento beneficia a las habilidades motrices finas. En general la música genera salud y bienestar en los pequeños/as.

Nos centraremos más en el ámbito del **desarrollo personal y social**, ya que como comentaremos más adelante será uno de los campos en el que nos vamos a centrar en esta investigación de manera específica. Los beneficios en el campo personal son muchos, ya que participar en actividades musicales mejora la autoestima, la motivación, la autoeficacia, y la confianza en uno mismo, no sólo en el campo musical, sino también en el estudio y la vida en general. Hay una estrecha relación beneficiosa entre la autopercepción positiva, el desarrollo cognitivo y la mejora de la autoestima con el interés y la participación musical. Además hay un claro aumento de la sensibilidad

emocional. En el ámbito social, participar en una banda musical por ejemplo, mejora la disciplina, la concentración, la relajación y las habilidades sociales, siempre que las experiencias sean positivas.

En definitiva para Susam Hallam (2010) las habilidades musicales más propensas a transferirse son: los procesos perceptuales del sonido, la habilidad motriz fina, la sensibilidad emocional, la lectura de textos y la memorización de información extendida.

Longueira (2011) en su tesis también hace una revisión de cómo influye la actividad musical en el desarrollo en general. En esta tesis se afirma que la música colabora en el desarrollo de la **competencia de autonomía e iniciativa personal**, sobre todo cuando se llevan a cabo actividades musicales de trabajo colaborativo, donde haya que planificar y gestionar proyectos musicales. Además, en actividades de interpretación musical, se desarrollan una serie de capacidades personales, como son **la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima**, ya mencionadas anteriormente por Susan Hallam.

Ambos estudios también tienen en común el afirmar que hay una influencia en la **competencia social y ciudadana**. Participar en actividades musicales requiere demostrar habilidades de trabajo cooperativo, adquiriendo con ello habilidades sociales.

Esta tesis aporta una novedad al corroborar que la música también mejora el **tratamiento de la información y competencia digital**. Así cuando los niños/as usan recursos tecnológicos en el campo musical (mp3, Ipods, Ipads, móviles, cadenas de música...) facilita el conocimiento y dominio del «hardware» y el «software» musical. Así adquieren nuevas herramientas para procesar el autoaprendizaje musical, integrándose en la era digital en la que vivimos actualmente.

Además también menciona que puede haber beneficios en la **competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico**, al concienciar sobre el exceso de ruido y la contaminación sonora con el fin de generar hábitos saludables con el medio ambiente, siempre y cuando se trabajen con estos conceptos en el aula.

Participar en actividades musicales también ayuda a adquirir la capacidad de **aprender a aprender**, ya que se fomentan capacidades y habilidades para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, a la vez que se desarrolla el sentido de orden y análisis.

Como Hallam (2010), esta tesis también defiende la transferencia de conocimientos en la **comunicación lingüística**. Se enriquecen los intercambios comunicativos y la adquisición de vocabulario musical, desarrollándose nuevas posibilidades expresivas.

Además cuando en el aula se trabaja con el ritmo, la forma o las escalas, se fomenta el desarrollo de **competencias matemáticas**.

Fernández (Fernández, 2011, citado en Mosquera, 2013) afirma también que el contacto permanente con la música desde la niñez fomenta el desarrollo de habilidades y de la concentración, haciendo que sea más sencillo el aprendizaje de nuevas lenguas, y Casas (Casas, 2011, citado en Mosquera, 2013) aporta que es beneficioso para el desarrollo de capacidades como son la concentración, la abstracción, la escucha y la expresión empezar desde la etapa infantil a trabajar la música, beneficiando nuestro mundo interno, sensorial, afectivo y cognitivo.

Además, Merriam (Merriam, 1964 y 2008, citado en Longueira, 2011, p.345) destaca una serie de funciones y usos de la música, en relación a todos los ámbitos comentados anteriormente:

- Función de expresión emocional.
- Función de goce estético.
- Función de entretenimiento.
- Función de comunicación.
- Función de representación simbólica.
- Función de respuesta física.
- Función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales.
- Función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos.
- Función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura.
- Función de contribución a la integración de la sociedad.

También la educación musical genera hábitos, conductas y comportamientos, pudiéndose aprender el protocolo de comportamiento en un concierto, aprender a escuchar música, diferenciar características tonales de una melodía, aprender a tocar un instrumento y aprender a ser ordenados, respetuosos y comunicativos con los demás a través de la música. La educación musical también trabaja con conocimientos, conocimientos que tienen que ver con la música, como podrían ser: escuchar música, reconocer timbres, alturas y estructuras, leer un texto musical, tocar un instrumento siguiendo lo pautado en una partitura, improvisar, experimentar con los instrumentos, conocer la historia de la música, las experiencias de un músico, lo que siente un músico, la relación de emociones y sonido, etc. Precisamente vemos así como la educación musical integra hábitos, conductas, comportamientos y conocimientos (Longueira, 2011).

El lenguaje musical posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas con la percepción, a través de la escucha atenta, la manipulación de objetos sonoros, etc.; y la expresión creativa, a través de canciones, el cuerpo como instrumento o percusión corporal, los objetos sonoros del entorno, los instrumentos musicales, movimientos, danzas, gestos, improvisaciones, juegos expresivos y la dramatización. (Orden 05/08/2008, p. 37)

En la legislación también encontramos algunos beneficios que aporta la música en el desarrollo.

Para muchos autores la música no es sólo para aquellos que tienen dotes especiales o para los que gozan de un buen nivel económico, sino que tiene un lugar relevante en la educación general, porque desarrolla las principales facultades humanas, como son la sensibilidad, la voluntad, la inteligencia y la imaginación creadora, y además aumenta el nivel académico de los alumnos/as (Pascual, 2006).

Pascual (2006, p.53) afirma que la educación musical influye y favorece ‘el desarrollo motor, la capacidad lingüística, el pensamiento conceptual abstracto, las habilidades sociales y la creatividad’.

Con respecto al **desarrollo psicomotor**, Pascual (2006) especifica que el movimiento, que se trabaja en educación musical, desarrolla el cerebro (fomenta el desarrollo cognitivo, la adquisición del lenguaje, la resolución de problemas, las

actividades de pensar, planear y recordar, y la creatividad). La relación entre la educación emocional y la educación psicomotriz es muy estrecha, ya que la educación musical depende del cuerpo y el movimiento y la psicomotriz depende de la música, los instrumentos musicales y la voz.

En el campo del **desarrollo cognitivo**, Pascual (2006) afirma que su relación con el desarrollo musical es significativa. Se fomenta el valor del silencio y el rechazo del ruido, imprescindible para la adquisición de habilidades cognitivas. Además se desarrolla la imitación, la improvisación y la simbolización.

Pascual (2006) también señala relaciones con el **desarrollo lingüístico**, ya que se favorece el lenguaje comprensivo y expresivo, las habilidades verbales, aumenta el vocabulario, mejora la entonación, la articulación y vocalización. También hace mención al **desarrollo emocional**, donde se mejora la expresión emocional, se favorece la autoescucha y confianza en uno mismo, y se alivia el estrés. Se fomenta el desarrollo de la creatividad y originalidad, además de las habilidades sociales, la comprensión y regulación emocional.

Pascual (2006) deja claro que todos estos beneficios se llevan a cabo si la educación musical es global, teniendo como finalidad la formación integral del alumnado (en facultades psicológicas, sociológicas, psicomotoras e intelectuales), no sólo la formación musical. La educación musical debe de integrarse y relacionarse con las otras áreas del currículo de infantil y con el desarrollo general de los niños/as.

A continuación mostramos un cuadro-resumen donde se aprecian las principales capacidades que pueden desarrollarse por los alumnos/as que participan en experiencias musicales en el aula:

ÁMBITO COGNITIVO	ÁMBITO FÍSICO Y PSICOMOTRIZ	ÁMBITO SOCIO-AFECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Potenciación del razonamiento inductivo/analógico. ❖ Mejora del lenguaje hablado-escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mejora el control de los movimientos en general, y especialmente el desarrollo de la psicomotricidad fina. ❖ Facilita el equilibrio y control del cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mejora la confianza en uno mismo (autoconcepto). ❖ Favorece la asunción de responsabilidad.

- ❖ Desarrollo de la memoria y las representaciones mentales.
 - ❖ Mejora de la atención sostenida.
 - ❖ Favorece el aprendizaje de segundas lenguas.
 - ❖ Influencia en el pensamiento matemático.
- ❖ Ayuda al control de la respiración.
 - ❖ Potencia la asunción de mecanismos de relajación.
- ❖ Exige un alto grado de compromiso.
 - ❖ Estimula la perseverancia.
 - ❖ Desarrolla un miedo relativo al fracaso.
 - ❖ Facilita un mayor grado de tolerancia en las relaciones interpersonales.
 - ❖ Entrena el control de las emociones y la expresión de los sentimientos.
 - ❖ Aumenta la capacidad de resolución de problemas por uno mismo.
 - ❖ Fomenta las actividades cooperativas.
 - ❖ Educa en la no competitividad.
 - ❖ Desarrolla el criterio personal.
 - ❖ Pone en práctica la comunicación y la empatía: aprender a escuchar a los demás desde un punto de vista que permita situarse en el lugar del otro.
 - ❖ Desarrolla progresivamente pautas de organización y autogestión de los recursos y de automotivación.
 - ❖ Exige valorar las

Fuente: elaboración propia a partir de Longueira (2011)

Hay un estudio muy parecido al que evaluamos en nuestra investigación: *Music Training Influence on Cognitive and Language Development in 3 to 4 year-old Children* (Herrera, Hernández-Candelas, Lorenzo, and Ropp, 2014). Durante dos años el grupo experimental de niños/as recibió clases de música de 20 minutos tres veces a la semana. Los profesores infantiles recibieron clases de cómo impartir clases de música por profesores de música especialistas, igual que en el proyecto de Educación Musical Infantil que describimos más adelante. Los resultados revelan que el entrenamiento musical puede suponer una diferencia significativa en el desarrollo general de los niños/as, incluido el ámbito del lenguaje (Herrera et al., 2014).

En general, hay muchas evidencias que afirman que la música es un elemento que influye positivamente en nuestras vidas desde que somos pequeños/as. Fomenta nuestro desarrollo en varias de sus dimensiones como hemos visto, y además también interviene en el aprendizaje, de ello que se incluya en las aulas desde las etapas infantiles. Además hemos visto algunos indicios que verifican su influencia en el desarrollo emocional, enriqueciendo la expresión personal, aumentando la creatividad o fortaleciendo la autoestima. Es así como vemos que el campo emocional, es un ámbito que está positivamente relacionado con la educación musical. **¿Hay más indicios de que haya una relación entre la música y el desarrollo emocional?**

Hay diversos estudios y evidencias científicas que permiten definir si hay relación entre estos dos campos en el ser humano. Remontándonos a la antigüedad nos encontramos con los primeros indicios de esta indudable cohesión.

Pitágoras fue uno de los pioneros hace 2500 años, usando escalas y acordes para conseguir equilibrio mental, y recomendando melodías a sus alumnos afirmando que eran beneficiosas para el estado de ánimo, aliviando las preocupaciones o los sentimientos negativos. Aristóteles descubrió que las melodías y los ritmos de la flauta fortalecían el cuerpo, la mente y el espíritu, y Platón que la música favorecía el alma como la psicomotricidad al cuerpo. Por último Descartes afirmaba que el sonido de la

música tenía como finalidad el deleite y la provocación de diversas pasiones (Schweppe & Schweppe, 2010 citados en Mosquera, 2013).

Vemos así que la música ha sido centro de interés desde tiempos antiguos para algunos filósofos que corroboraban su influencia en los estados de ánimo, ¿será así en estudios posteriores?

Centrándonos en autores más cercanos a la actualidad, Brennan (1988, citado en Mosquera, 2013) afirmaba que la música tiene como fin agradar al oído de quien la escucha, influyendo notablemente en los sentimientos del que la oye. En nuestra época Schweppe y Schweppe (2010, citado en Mosquera, 2013) estipulan que la energía del sonido que produce la música tiene la capacidad de generar un estado de relajación inconsciente. Así este efecto ya no solo influye en el estado psíquico, también puede mejorar el estado físico de una persona, ya que la relajación induce la distensión muscular y normaliza el proceso respiratorio, disminuyendo el estrés, acelerando la curación de heridas por el aumento de oxígeno en sangre, aliviando el dolor... (Mosquera, 2013)

Saarikallio afirma que “las experiencias emocionales relacionadas con la música son una parte funcional y significativa de la conducta humana y del desarrollo psicosocial” (Saarikallio, 2011, citado en Buzzian & Herrera, 2014, p.199-200). Así vemos como las emociones se relacionan directamente con el pensamiento, la toma de decisiones, las acciones, las relaciones sociales, el bienestar y la salud física y mental

(Gendron, 2010; Izard, 2010, citados en Buzzian & Herrera, 2014). Si la música y las emociones están relacionadas, la música por defecto también influirá en estos aspectos psicosociales.

“Para Juslin y Västfjäll interpretar música genera emociones satisfactorias y de felicidad” (Juslin & Västfjäll, 2008, citados en Buzzian & Herrera, 2014, p.200). Es por esta afirmación que muchos profesionales de la música declaran que la emoción al interpretar una obra musical está relacionado con la forma de sentir la música y con las experiencias vividas, existiendo respuestas emotivas determinadas por el contenido musical y otras por el contexto (Grabielsson & Juslin, 2003; Cremades, Herrera & Lorenzo, 2011, citados en Buzzian & Herrera, 2014).

“Podemos experimentar sensaciones y estados de paz, tranquilidad, alegría y felicidad, pero también de rabia y odio, entre otros” (Mosquera, 2013, p. 34). Además, Mosquera añade que la garganta es un puente físico y simbólico entre la cabeza y el corazón, por tanto afirma que el canto puede ser una manera de desarrollar una relación entre la mente y las emociones (Mosquera, 2013).

Muchos autores coinciden en que son seis las emociones básicas que perciben las personas cuando escuchan música: desprecio, ira, alegría, sorpresa, miedo y tristeza.



Fuente: elaboración propia.

Así podríamos afirmar que la escucha activa de música puede ayudar al reconocimiento y percepción de emociones básicas, pudiendo ser una manera de trabajar uno de los aspectos de la inteligencia emocional a través de la educación musical en un aula.

Es importante diferenciar entre emociones percibidas y sentidas. “Las emociones percibidas proponen un mecanismo cognitivo, la cual detecta la intención, pero no necesariamente siente la emoción de la música, mientras que la emoción sentida o emotivista son emociones reales que la música puede llegar a causar” (Caballero-Meneses y Menez, 2010 citados en Mosquera, 2013, p. 36). Así podemos decir que las personas al escuchar una melodía pueden experimentar o no una sensación, pueden llegar a percibir o intuir la emoción que la música pretende generar, pero no sentirla o

interiorizarla. También podemos encontrarnos con el caso contrario, que una persona llegue a sentir una emoción y no sea capaz de percibir o dar nombre a la misma. Es importante que eduquemos el oído y las emociones, ya que ambos nos ayudan a darle nombre a lo que percibimos y sentimos.

Si nos adentramos en una explicación más biológica de esta relación, deberemos de situar primeramente las emociones en nuestro organismo. Las emociones tienen su centro en el sistema encefálico (“cerebro emocional”), compuesto por varias estructuras: la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo y el tálamo. Cuando escuchamos en una melodía sonidos fuertes y súbitos, o percibimos cambios rápidos de patrones temporales en la música, nos provoca una reacción emocional, activándose estas estructuras cerebrales. Así las emociones de alegría, tristeza, asco, sorpresa e ira, son respuestas de reacción a los estímulos musicales. La comprensión emocional de la música no tiene un circuito cerebral propio, pero sí es verdad que cuando escuchamos música se estimulan todas las zonas cerebrales (Mosquera, 2013).

Escuchar música agradable genera la activación de sustancias químicas en el SNC, estimulándose la producción de neurotransmisores como la dopamina, las endorfinas y la oxitocina, experimentándose un estado que favorece la alegría y el optimismo en general (Jauset, 2008). Al parecer, estas sensaciones ayudan a la movilización de información de carácter inconsciente que genera cambios en la actividad neuronal, facilitando la expresión de emociones, la descarga de sentimientos e impulsos reprimidos o incluso el brote emocional de conflictos o situaciones traumáticas (Betes de Toro, 2000). (Citados en Mosquera, 2013, p.35).

La respuesta emocional es diferente en cada persona, por lo que es complicado descifrar un modelo homogéneo de respuestas agradables o desagradables, depende de las experiencias individuales y de las experiencias previas de aprendizaje. Así lo afirman Juslin y Västfjäll: “la música provoca emociones, aunque cabe destacar que una determinada melodía no provoca la misma emoción en todos, independientemente del estilo musical” (Juslin & Västfjäll, 2008, citados en Buzzian & Herrera, 2014, p. 201).

Koelsch, Fritz, Cramon, Müller y Friederici (Koelsch; Fritz; Cramon; Müller & Friederici, 2006, citados en Mosquera, 2013) en un estudio analizaron cómo repercute la música en el cerebro, concretamente usaron música agradable (consonante) y desagradable (permanentemente disonante) para ver qué emociones se despertaban a nivel cerebral. Observaron cómo la audición música y el procesamiento cerebral de la emoción van de la mano, activándose diferentes regiones neuronales según el tipo de música que se escucha (agradable o desagradable). En las regiones cerebrales neocortical y paralímbica existen variaciones causadas por emociones agradables y desagradables cuando se escucha música variada (Blood, Zatore, Bermúdez & Evans, 1999, citados en Mosquera, 2013).

Según investigaciones recientes sabemos que la música estimula conexiones neuronales específicas situadas en el centro de razonamiento abstracto del cerebro; que el cerebelo (zona del cerebro que contiene el 70 % de las neuronas) es un 50 % más grande en los músicos que en otros grupos; y que los adultos que han recibido enseñanza musical antes de los 12 años tienen mejor memoria oral porque tienen más desarrollado el lóbulo temporal izquierdo del cerebro. (Asociación Pro Música de Valladolid, 1999; Despins, 1986; Perrin, 1997; Agudelo, 2002; Domingo, 2006; Koelsch, 2010; Wan y Schlang, 2010; Estupinya, 2011, todos citados en Longueira, 2011, p.349).

Además Despins demuestra que la música estimula los dos hemisferios cerebrales, el hemisferio derecho recibe el estímulo musical y el izquierdo interpreta y controla la ejecución, por lo que la música es un buen mecanismo para evolucionar y mejorar de manera apropiada la comunicación entre hemisferios (Despins, 1986, citado en Longueira, 2011).

Se puede deducir que la música influye en el cuerpo empezando desde el cerebro. El cuerpo se ve influenciado por la música en la medida en la que dominamos y controlamos las emociones con las expresiones faciales y corporales. A través de las mismas, acordes a la música que escuchamos, el cuerpo y la mente descargan sentimientos, experimentándose sensaciones de gozo físico y emocional. Aprendiendo a dominar dichos mecanismos físicos, mejoramos nuestra expresión emocional.

La biomúsica es la reacción física y psicológica que se produce en uno mismo cuando se escucha música (Loroño, 2011, citado en Mosquera, 2013). Se verifica de nuevo con esta definición la relación entre mente, cuerpo y música.

Un estudio reciente, *Música y emociones en niños de 4 a 8 años* (Buzzian y Torres, 2014) pretendió determinar qué tipo de emociones despierta en los niños/as la escucha de música de diferentes géneros musicales. Las emociones en los niños se hallan en estado puro, por lo que la observación del estado emocional del niño es más fácil ya que se manifiesta sin censura. La descripción del estudio es la siguiente:

Participaron 74 estudiantes de la Escuela Municipal de Música y Danza de la ciudad autónoma de Melilla (España) con edades de 4-8 años. Se midieron cuatro tipos de respuesta emocional en los estudiantes: Alegría, Tristeza, Miedo y Enfado. Para ello, se ofrecieron 12 melodías que podían pertenecer a uno de los tres estilos musicales siguientes: Música Clásica, Música Popular y Música Folklórica. (Buzzian y Torres, 2014, p.205).

En los resultados de dicho estudio, se puso de relieve que la emoción con más facilidad percibida y experimentada fue la alegría. Las demás emociones resultaron ser más complicadas de discernir a estas edades ante la escucha de una melodía. Las autoras afirman que puede que sea cuestión de trabajar en el aula con más perseverancia dichas emociones, y que la música puede ser un buen cauce para dicha tarea, trabajando emociones más complejas y menos puras que la de alegría (Buzzian y Herrera, 2014). Con este tipo de estudios nos damos cuenta de la importancia de trabajar las emociones con niños/as de esas edades, ya que puede considerarse una asignatura pendiente en el sistema educativo actual, siendo la educación musical una buena forma de hacerlo, de una manera divertida y experimental.

Como **conclusión**, teniendo en cuenta los aportes e investigaciones expuestos anteriormente, se puede afirmar que la música desde tiempos antiguos ha sido tema de interés de diversos autores, por su capacidad para influir en el desarrollo no solo emocional, sino general. Es un elemento que interviene en la mente y en el cuerpo, y que enriquece la vida personal. Gracias a todos los beneficios expuestos, la música

puede servir como herramienta que acompañe a los niños/as en sus diversos contextos más cercanos (entre los que se encuentra la escuela), influyendo de manera positiva en su desarrollo personal, social e intelectual. Es un medio para la expresión emocional y de los sentimientos, no quedándose solo en la percepción y experimentación.

En la actualidad, son numerosos los estudios que avanzan en la búsqueda de influencias musicales en el desarrollo emocional. Se reconoce que la educación musical puede influir en los estados emotivos de las personas, generando emociones y haciendo que se rememoren recuerdos asociados a las mismas, que provoque estados de relajación y despierte la espiritualidad, y que se mejore la autoestima, la motivación, la autoeficacia, y la confianza en uno mismo, no sólo en el campo musical, sino también en el estudio y la vida en general.

“La educación musical ha pasado de considerarse un «lujo ornamental», a una necesidad educativa que debe extenderse al mayor número posible de personas” (Oriol, 2002, citado en Longueira, 2011, p.272). Ya no sólo podemos afirmar que la educación musical influye positivamente en el desarrollo emocional, también en la educación en valores. “La música es un valor, en la música se enseñan valores y con la música se aprende a elegir valores” (Longueira, 2011, p.281).

Además también cumple un papel psicológico importante, puesto que la música acciona la respuesta emotiva de una individuo, pudiéndose utilizar como elemento que ayude al beneficio personal, mejorando los estados emocionales con el fin de enriquecer la calidad de vida. Las personas valoran la música sobre todo por las emociones que transmite, y por los sentimientos que experimentan al escucharla.

En definitiva, la música o educación musical, como elemento universal, es capaz de transmitir y traducir mensajes emocionales. Gracias a ella podemos acercarnos al desarrollo emocional de los niños/as, usándola como herramienta para orientar y favorecer la evolución afectiva de los mismos/as.

2.2 Proyecto de Educación Musical Infantil

La investigación se enmarca dentro del proyecto de Educación Musical Infantil de la Fundación Barenboim-Said:

Inspirados en la idea del maestro Daniel Barenboim de “educar a través de La música” la Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said desarrolla varios proyectos de educación musical en Andalucía que se caracterizan por ser propuestas educativas innovadoras. Con estos proyectos de educación musical pretendemos fomentar la música como elemento fundamental en la formación integral y para la transmisión de valores humanísticos, ofreciendo programas y proyectos de educación musical abiertos a un amplio número de niños y niñas andaluces. (Barenboim-Said.org, 2004).

El proyecto está dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años, pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil en colegios públicos de varias provincias de Andalucía (Sevilla, Málaga y Córdoba), nosotros nos centraremos en los colegios de Sevilla. Los niños y niñas recibirán media hora de clases de educación musical de lunes a jueves durante un curso escolar completo diariamente. Serán impartidas por especialistas en música de la Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said. Las clases se desarrollan en horario lectivo, con la colaboración de los maestros y maestras de cada centro, y de manera específica y personalizada para cada aula, integrándolas en la programación del curso.

También se organizan conciertos didácticos a lo largo del curso. Son conciertos de varias formaciones musicales que se celebran en los colegios para explicar aspectos claves del proceso artístico, trabajándose la audición preparada de los alumnos/as, ya que en las clases se trabajan otros aspectos (creación, interpretación y escucha activa). Se presentan los instrumentos, los conjuntos y las piezas del repertorio clásico y popular, que anteriormente se han trabajado en las aulas para que los niños/as vayan ya preparados, todo adaptado a la edad y a las características propias del alumnado al que va dirigido.

El proyecto es único en España, y es similar a unos proyectos llevados a cabo en Ramala (Palestina) y en Berlín (Alemania), con los que intercambian experiencias y actividades.

Los objetivos del mismo los vemos en el siguiente cuadro:

1. Potenciar la formación musical: favoreciendo así una visión humanística del mundo.

2. Despertar interés y amor por la música.

3. Ayudar a los niños y niñas a expresar su musicalidad: con métodos y materiales específicos, ofreciendo y coordinando un programa desarrollado por personal altamente cualificado.

4. Profundizar en el acercamiento a la música mediante conciertos didácticos y otras actividades musicales

Fuente: elaboración propia consultando Baremboim-Said.org

Por ello, más que ofrecer una educación puramente musical, lo que este proyecto pretende es educar a través de la música ya que no se centran en elementos teóricos-musicales únicamente, sino que intentan ir un paso más allá desde un punto de vista integrador, formando a los alumnos/as a través de experiencias y acercamientos naturales a la música. Los niños/as se preparan en un ambiente musical cercano y significativo, mucho más beneficioso y efectivo que ambientes artificiales preparados para formar específicamente el lenguaje musical. Con esto vemos la concordancia de este proyecto con la legislación que revisamos en este trabajo anteriormente, donde no se pretende una preparación profesional musical, sino un acercamiento a la música de una manera significativa e integral, adaptado completamente a la edad del alumnado.

Las clases tienen una base lúdica, mediante juegos se les enseña a los pequeños/as conceptos de ritmos, sonidos, melodías, canto, instrumentos musicales o música corporal. Se trabajan así cuatro áreas: vocal, rítmica, auditiva e instrumental (limitándose a ciertos instrumentos de percusión). Para finalizar el curso los alumnos/as hacen una actuación musical donde demuestran todo lo aprendido.

Además añadir que el proyecto incluye una formación impartida por especialistas de educación musical infantil dirigida a los encargados de dar las clases de educación musical a los alumnos/as en los colegios. Sobre todo se trabajan aspectos didácticos y pedagógicos, se ofrecen recursos metodológicos, se estudia la psicología evolutiva, la musicoterapia, la rítmica, el canto coral y educación vocal, y se ofrece un repertorio infantil y de flamenco para niños. Estos talleres son muy relevantes porque ofrecen un amplio abanico de conocimientos que se llevarán a la práctica de forma directa durante todo el proceso del proyecto, además es una oportunidad que tienen los profesionales de compartir experiencias, enriqueciéndose unos y otros de las aportaciones ofrecidas.

Vemos así como se trata de un proyecto bien estructurado y que intenta abarcar todos los contextos teniendo en cuenta tanto las características de los alumnos/as como las de los especialistas que se encargan de su formación. Intentan dar una educación global y

con sentido, adaptada a las necesidades de los niños/as, ofreciendo conocimientos diversos y alternativos que los acercan al mundo de la música de una manera rica y atractiva.

2.3 Objetivo general

Estudiar el impacto del proyecto Educación Musical Infantil (proyecto EMI) en el desarrollo de los niños y las niñas.

2.4 Objetivos específicos

En esta primera aproximación al estudio del impacto del proyecto EMI nos hemos propuesto estos objetivos específicos:

- OE1. Verificar fiabilidad de los instrumentos.
- OE2. Estudiar las relaciones entre los distintos tipos de inteligencia según la teoría de Gardner.
- OE3. Estudiar la relación entre la inteligencia intrapersonal y el factor general de inteligencia.
- OE4. Describir la relación entre la inteligencia intrapersonal y calidad de vida de los menores.
- OE5. Análisis de las diferencias en función de la edad de los niños y las niñas.

3. Metodología

En este apartado nos disponemos a describir los participantes, instrumentos y procedimiento de nuestra investigación.

3.1 Participantes

A continuación presentamos la distribución muestral de este estudio. Como puede verse en la Tabla 1, hasta la fecha hemos recogido información de 522 menores, de entre 3 y 7 años, y de 7 CEIP del casco histórico de la ciudad de Sevilla.

Tabla 1. Distribución muestral.

	Curso					Total
	EI 3 años	EI 4 años	EI 5 años	1º Primaria	2º Primaria	
Centro 001	11	25	25	18	0	79
002	0	48	21	33	31	133
003	0	25	27	0	0	52
004	0	12	16	0	0	28
005	11	13	9	6	0	39
006	0	22	22	28	26	98
007	0	25	48	6	14	93
Total	22	170	168	91	71	522

Se muestran el número de niños/as según la edad (desde Infantil de 3 años a 2º de Primaria) y el centro, todos ellos dentro del proyecto EMI.

3.2 Instrumentos

A continuación presentamos el listado de instrumentos que hemos administrado para este estudio:

- *Cuestionario de Inteligencias Múltiples* (IM; Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000). El objetivo del mismo es evaluar las habilidades implícitas en cada una de las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, corporal-cinestésica, naturalista, y musical. Se utiliza la adaptación de Prieto y Ballester (2003) ya que ésta incluía una escala para la inteligencia intrapersonal y otra para la inteligencia interpersonal. En total, la escala está compuesta por 80 ítems formulados en escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante y 4 = mucho). Esta escala fue cumplimentada por el profesorado, siendo el tiempo de aplicación del instrumento de entre 5 y 7 minutos por cada menor.
- *Kidscreen-10* (Kidscreen Europe Group, 2006). Los instrumentos KIDSCREEN evalúan la salud y el bienestar subjetivo de niños y adolescentes. Fueron desarrollados como medidas de salud autopercebida aplicable para niños y adolescentes sanos y con enfermedades crónicas comprendidos entre edades de 8 a 18 años. La versión utilizada en este

estudio consta de 10 ítems que permiten una puntuación global de calidad de vida para usos de cribado e investigación. Requiere 5 minutos para ser completado y ha sido informado por el profesorado.

- *Aptitudes para la Educación Infantil*. Preescolar-2 (AEI; De la Cruz, 2003). AEI deriva de las Pruebas de Diagnóstico Preescolar, editadas en 1982, y responde a la necesidad de adaptarlas a las nuevas características de los escolares y a la modificación de la legislación académica. Se evalúan las aptitudes Verbal, Cuantitativa, Espacial, Memoria y Visomotricidad. Se administra por personal de la Universidad de Sevilla en grupo y lo cumplimenta el alumando en un tiempo que oscila entre los 45 y los 60 minutos.

Desde nuestra experiencia en el campo de la evaluación de intervenciones educativas creemos que es de crucial importancia la elección de los instrumentos de evaluación. Por ello hacemos explícitos las cuestiones que hemos manejado a la hora de seleccionar las escalas y cuestionarios que hemos utilizado. En concreto, los criterios de elección de estos instrumentos han sido:

- Que sean pertinentes para los objetivos de esta investigación.
- Que estén sostenidos por marcos teóricos actuales.
- Que hayan sido validados para población española.
- Que hayan sido utilizados en investigación que tengan un perfil similar a la nuestra.
- Que sean de aplicación breve.
- Que tengan distintos informantes.

3.3 Procedimiento

Con el objetivo específico de agilizar el protocolo de recogida de la información, presentamos a continuación el procedimiento que hemos seguido, es decir, las acciones que hemos llevado a cabo y las instituciones y personas implicadas en cada paso.

En un encuentro que tenía lugar en el centro educativo, el representante de la Fundación Barenboim-Said y el coordinador del estudio por parte de la Universidad de Sevilla se reunía con el equipo directivo y las personas encargadas de la coordinación del ciclo de Educación Infantil y de primer ciclo de Educación Primaria. En este

encuentro se presentaban los instrumentos que se iban a administrar y se diseñaba el procedimiento de recogida de la información que tenía el siguiente protocolo:

1. Se facilitaba a los centros un modelo de Consentimiento paterno en el que las madres, padres o tutores eran informados del estudio, de los instrumentos y del procedimiento que se iba a llevar a cabo para el desarrollo del estudio. El adulto responsable de cada menor debía escribir el nombre y apellidos del menor, la fecha de nacimiento y firmar con su nombre y apellidos. Cada centro articuló un procedimiento para hacer llegar este documento a las familias y para que éstas lo entregasen cumplimentado.
2. Se entregaba a los coordinadores de cada ciclo una copia del instrumento de Inteligencias Múltiples y Kidscreen por cada uno de los niños/as que tuvieran en clase. Este material sólo se cumplimentaría en los casos en que las familias han firmado el consentimiento. Las copias que quedasen en blanco se reservarían.
3. El equipo directivo y la coordinación de cada ciclo cerraban una fecha para que el personal de la Universidad de Sevilla visitara el centro durante una mañana y recogiese los datos de AEI que cumplimentaría el alumnado.
4. En la fecha propuesta, un equipo formado por 2-6 personas (en función de las líneas de cada centro) visitaba el colegio y recogía los datos de los instrumentos informados por el alumnado.
5. Cuando el profesorado del centro tuviese cumplimentado los instrumentos IM y Kidscreen, una persona de la Universidad de Sevilla los recogería en lugar y hora estipulado.

En cada centro se dejaba un documento donde quedaba descrito el protocolo de recogida de información y los datos de contacto del coordinador del proyecto en la Universidad de Sevilla.

Todos los datos personales de los niños/as y las familias que han dado el consentimiento están protegidos por el coordinador de la Universidad de Sevilla para este proyecto. Las familias pueden, a través del procedimiento descrito en la hoja de

consentimiento, modificar o eliminar los datos que estimen oportunos en cualquier momento.

4. Análisis de los resultados

En las siguientes páginas describimos los principales resultados que hemos obtenido. Los datos han sido analizados con el paquete estadístico SPSS 23 bajo Windows. Este apartado ha sido estructurado utilizando los objetivos específicos descritos a principio de este documento y los análisis estadísticos realizados se describen al principio de cada subapartado.

OE1. Verificar fiabilidad de los instrumentos

La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad hace referencia a la consistencia interna del instrumento; y se puede estimar con el alfa de Cronbach.

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Como criterio general suele sugerirse que un coeficiente alfa mayor que 0.7 es aceptable.

Tabla 2. Fiabilidad de los instrumentos.

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Int Lingüística	,940	,941	10
Int Matemática	,942	,943	10
Int Musical	,875	,879	10
Int Corporal	,833	,841	10
Int Visoespacial	,885	,886	10
Int Interpersonal	,960	,960	10
Int Intrapersonal	,933	,935	10
Kidscreen	,672	,716	10

Como puede verse en la Tabla 2, todos los instrumentos que son susceptibles de analizar con el alfa de Cronbach (columna 2), a excepción de Kidscreen, están por encima de 0.7 que es el límite consensuado por encima del cual podemos afirmar que las escalas son fiables. Si utilizamos la puntuación de alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados (columna 3) sí cumple la condición pero es una puntuación bastante menos restrictiva que el alfa de Cronbach.

En resumen, los datos parecen apoyar la idea de que los instrumentos seleccionados parecen ser válidos y fiables para ser utilizados en la evaluación del proyecto EMI. Sin embargo la escala Kidscreen creemos que debe ser revisada porque, si bien es cierto que hay expertos que han certificado la pertinencia de valores alfa por encima de 0.6 para estudios preliminares (Nunnally, 1978), no estamos satisfechos del todo con el comportamiento de la escala en este estudio. El grupo europeo Kidscreen, autores de la escala, garantizan su fiabilidad en la evaluación de la calidad de vida de niños y niñas de edad escolar y quizá sea esta la razón por la que el instrumento no ha obtenido un alfa de Cronbach tan aceptable como el resto de escalas utilizadas en esta evaluación.

OE2. Estudio de las relaciones entre las distintas inteligencias múltiples.

Atendiendo a nuestro segundo objetivo, queríamos conocer cómo se configuraban las Inteligencias Múltiples entre sí, comparándolas con la intrapersonal.

Tabla 3. Correlaciones entre las distintas inteligencias múltiples y la inteligencia intrapersonal.

Correlaciones								
		IM_Lingüística	IM_Matemática	IM_Musical	IM_Corp oral-cinestésica	IM_Visoespacial	IM_Interpersonal	IM_Naturalista
IM Intrapersonal	Correlación de Pearson	.711**	.752**	.600**	.484**	.670**	.650**	.674**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	179	170	127	166	189	180

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Como se puede observar en la Tabla 3, existen altas correlaciones de la IM_intrapersonal con el resto de IM, ya que en todas obtenemos $p < .001$. Indica una

dependencia total entre las variables llamada relación directa: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante. Esto significa que cuando la variable IM_intrapersonal aumente o disminuya, coincidirá con el aumento o disminución de las demás variables. Cuando obtengamos puntuaciones altas en la inteligencia intrapersonal obtendremos puntuaciones altas en las inteligencias lingüística, matemática, musical, corporal-cinestésica, viso-espacial, interpersonal y naturalista, y lo mismo ocurriría si tuviéramos puntuaciones bajas. Decimos entonces que la correlación entre estas variables es positiva.

OE3. Estudiar la relación entre la inteligencia intrapersonal y el factor general de inteligencia

Pasamos a calcular la relación entre la IM intrapersonal y el factor general de inteligencia calculado con el instrumento AEI.

Tabla 4. Correlaciones entre IM_intrapersonal e inteligencias evaluadas por AEI.

	AEI_Verbal	AEI_Cuantitativa	AEI_Espacial	AEI_Memoria	AEI_Viso motriz
IM_intra_main	,158	,402(**)	-,203	-,015	,276(*)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como puede verse en la Tabla 4 parece haber correlaciones entre la inteligencia emocional descrita por Gardner y la inteligencia matemática y motora que se evalúa con la prueba AEI. Podemos afirmar entonces que hay correlaciones positivas entre estas variables. Mientras que no existe una correlación significativa entre la inteligencia intrapersonal y las inteligencias verbal, espacial y de memoria.

OE4. Describir la relación entre IM intrapersonal y calidad de vida de los menores

Pasamos a calcular la relación entre la IM intrapersonal y la calidad de vida evaluada con el instrumento KIDSCREEN.

Tabla 5. Correlación entre IM_intrapersonal y calidad de vida.

	KIDSCREEN
IM_intra_main	
Correlación de Pearson	.450**
Sig.	.000
N	115

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como podemos ver en la tabla 5, los resultados mostraron que la calidad de vida correlaciona con la inteligencia intrapersonal ($r = .450$), dándose una correlación muy destacada.

OE5. Estudiar la relación entre las inteligencias múltiples con la edad.

El quinto objetivo del presente trabajo pretendía analizar cómo evolucionan en el tiempo las Inteligencias múltiples, y con ello conocer si éstas se van manteniendo, si surgen algunas nuevas o si desaparecen otras con el paso del tiempo. En la tabla 6 se presenta el análisis descriptivo de cada una de las Inteligencias Múltiples en función de los cursos de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y de Educación Primaria (6 y 7 años) respectivamente. Para saber si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de Infantil y Primaria en las inteligencias múltiples, realizamos la prueba U de Mann Whitney porque estudios previos de la muestra nos informaron de que no sigue una normalidad estadística.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las IM en función de los cursos

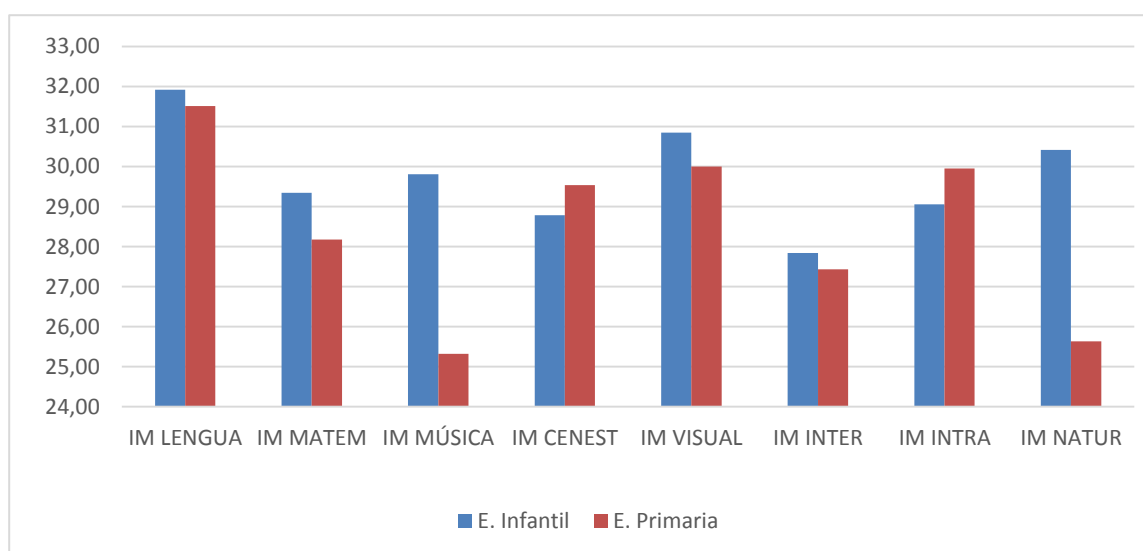
	Curso						Diferencia U de medias	Sig.
	E. Infantil			E. Primaria				
	Media	DT	N	Media	DT	N		
IM_LINGÜÍSTICA	31.92	6.10	149	31.51	6.10	45	0,41	.692
IM_MATEMÁTICA	29.34	5.93	149	28.18	5.95	34	1,17	.150
IM_MUSICAL	29.81	4.53	145	25.32	5.77	28	4,49	.000
IM_CENESTÉSICA	28.78	4.12	101	29.54	6.89	28	-0,75	.995
IM_VISUAL	30.85	4.83	138	30.00	4.23	29	0,85	.219
IM_INTERPERSONAL	27.84	5.88	146	27.43	6.86	44	0,41	.966

IM_INTRAPERSONAL	29.05	5.08	147	29.95	5.32	43	-0,9	.316
IM_NATURALISTA	30.41	5.52	147	25.64	6.29	33	4,78	.000

Los resultados presentados en la tabla 6 muestran que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de Educación Infantil y Primaria sólo en las inteligencias múltiples musical $U(172)=1038, p < .001$; y naturalista $U(179)=1438, p < .001$.

En la siguiente gráfica podemos ver dichas diferencias por cada tipo de inteligencia.

Gráfica 1. Diferencias entre E. Infantil y E. Primaria en las Inteligencias Múltiples.



Las diferencias más relevantes que podemos encontrar son:

Por un lado, la Inteligencia Musical ($M=29,81$; $DT=4,53$) y Naturalista ($M=30,41$; $DT=5,52$) de los niños/as de Infantil son mayores que la de los niños/as de Primaria.

Por otro lado, podemos ver que tanto la Inteligencia Cinestésica ($M=29,54$; $DT=6,89$) como la Inteligencia Intrapersonal ($M=29,95$; $DT=5,32$) de los niños y niñas de Primaria son mayores que en los de Infantil, no ocurriendo así en el resto de inteligencias, pues éstas resultan mayores en los cursos de Infantil respecto a los de Primaria, pero cabe recordar que todas estas diferencias no son estadísticamente significativas.

5. Conclusiones

Aunque los datos deben interpretarse con cautela porque no proceden de centros con distintos perfiles y los tamaños muestrales no son suficientemente amplios, podemos señalar algunas conclusiones interesantes de nuestro trabajo. No obstante adjuntamos algunas propuestas de mejora que podrían optimizar el estudio.

En este sentido nuestra investigación ha mostrado las fuertes correlaciones entre las diferentes inteligencias múltiples del desarrollo y la inteligencia intrapersonal de niños/as que participan en un proyecto EMI, la cual ha dado positiva para cada una de las inteligencias. Podemos entonces afirmar que niños/as que estudian en este proyecto de educación musical poseen relaciones estadísticamente significativas entre cada una de sus inteligencias y su inteligencia intrapersonal. Se demuestra entonces la indudable relación entre desarrollo emocional y las diferentes inteligencias según Gardner.

Sin embargo, al no tener datos de un grupo control, las conclusiones que podemos sacar sólo afectan al grupo de niños/as del proyecto EMI, no pudiendo comparar los resultados con niños/as que no hayan participado en este tipo de proyectos para ver si hay una diferencia significativa. A pesar de ello, nuestros resultados están en sintonía con las propuestas más actuales en esta temática:

- Hallam (2010) nos hablaba de los beneficios en el campo personal, afirmando que participar en actividades musicales mejora la autoestima, la motivación, la autoeficacia, y la confianza en uno mismo, no sólo en el campo musical, sino también en el estudio y la vida en general (la mejora en la inteligencia intrapersonal se traspasa a las demás inteligencias). Hablaba de que hay una estrecha relación beneficiosa entre la autopercepción positiva, el desarrollo cognitivo y la mejora de la autoestima con el interés y la participación musical.
- Longueira (2011) apuntaba que la educación musical fomenta el desarrollo de la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima.
- Pascual (2006) también hace mención al desarrollo emocional, donde se mejora la expresión emocional, se favorece la autoescucha y confianza en uno mismo, y se alivia el estrés. Se fomenta el desarrollo de la creatividad y originalidad, además de las habilidades sociales, la comprensión y regulación emocional.

Varios autores confirmaban así el vínculo entre música y desarrollo emocional, de ahí que esa buena influencia se traspase también a las demás inteligencias por la fuerte relación estadísticamente significativa que hemos demostrado que hay entre intrapersonal y las demás. También encontramos algunos autores en nuestro marco teórico que hablaban de ello:

- Pascual (2006) dejaba claro que los beneficios que aporta la educación musical se llevan a cabo si esta es global, teniendo como finalidad la formación integral del alumnado (en facultades psicológicas, sociológicas, psicomotoras e intelectuales), no sólo la formación musical. La educación musical debe de integrarse y relacionarse con las otras áreas del currículo de infantil y con el desarrollo general de los niños/as (influyendo así en todas las inteligencias).
- En esta misma publicación, Pascual afirmaba que la educación musical influye y favorece el desarrollo motor, la capacidad lingüística, el pensamiento conceptual abstracto, las habilidades sociales y la creatividad.
- Casas (2011, citado en Mosquera, 2013) aportaba que era beneficioso para el desarrollo de capacidades como son la concentración, la abstracción, la escucha y la expresión empezar desde la etapa infantil a trabajar la música, beneficiando nuestro mundo interno, sensorial, afectivo y cognitivo.

El siguiente punto que investigamos fueron las correlaciones entre las inteligencias que se evalúan con AEI y la inteligencia intrapersonal. Parece haber correlaciones positivas entre la inteligencia intrapersonal y la inteligencia matemática y motora, es decir, los niños/as que estudian en centros donde se imparten clases de música del proyecto EMI, parecen tener una relación directa entre estas variables, una relación estadísticamente significativa, a mayor puntuación de inteligencia intrapersonal mejores también son las puntuaciones en las inteligencias matemática y motora con la prueba AEI. Como hablabamos en la conclusión anterior, la música afecta directamente al desarrollo emocional y este beneficio se traspasa a otras inteligencias, en este caso a la cuantitativa y a la motora, y en nuestro marco teórico encontramos autores que veían beneficiados estos campos por la educación musical:

- Hallam (2010) en el ámbito de la aritmética hablaba de transferencia de aprendizaje dependiendo del tipo de actividad musical y de la relación que tuviera esta con el área de matemáticas.
- En esta misma publicación Hallam menciona el ámbito del desarrollo físico. Comenta que se ha demostrado que la música como acompañamiento rítmico mejora el rendimiento en la Educación Física, mejorando también la resistencia, y tocar un instrumento beneficia a las habilidades motrices finas.
- Longueira (2011) añadía que además cuando en el aula se trabaja con el ritmo, la forma o las escalas, se fomenta el desarrollo de competencias matemáticas.
- Con respecto al desarrollo psicomotor, Pascual (2006) especifica que el movimiento, que se trabaja en educación musical, desarrolla el cerebro (fomenta el desarrollo cognitivo, la adquisición del lenguaje, la resolución de problemas, las actividades de pensar, planear y recordar, y la creatividad). Especifica que la relación entre la educación musical y la educación psicomotriz es muy estrecha, ya que la educación musical depende del cuerpo y el movimiento y la psicomotriz depende de la música, los instrumentos musicales y la voz.

También hemos comprobado si hay correlación entre la inteligencia intrapersonal y la calidad de vida evaluada con KIDSCREEN. El resultado ha sido una correlación positiva, lo que tiene mucho sentido. Un buen desarrollo emocional generará una satisfacción y un bienestar en nuestro día a día de manera directa. Así si la música mejora el desarrollo emocional, también fomentará una buena calidad de vida.

Algunos autores en nuestra base teórica lo afirmaban así:

- Para Hallam (2010) la música genera salud y bienestar en los pequeños/as.
- Schweppe y Schweppe (2010, citado en Mosquera, 2013) afirmaban que la energía del sonido que produce la música tiene la capacidad de generar un estado de relajación inconsciente. Así este efecto ya no solo influye en el estado psíquico, también puede mejorar el estado físico de una persona, ya que la relajación induce la distensión muscular y normaliza el proceso respiratorio, disminuyendo el estrés, acelerando la curación de heridas por el aumento de oxígeno en sangre, aliviando el dolor... (Mosquera, 2013).
- Gendron (2010 citado en Buzzian y Herrera, 2014) e Izard (2010, citado en Buzzian y Herrera, 2014) también hablan de que las emociones se relacionan

directamente con el pensamiento, la toma de decisiones, las acciones, las relaciones sociales, el bienestar y la salud física y mental. Si la música y las emociones están relacionadas, la música por defecto también influirá en estos aspectos psicosociales.

Por último hemos intentado comparar cómo son las medias de cada una de las inteligencias en niños/as de Infantil con los niños/as de Primaria. Sólo ha habido diferencias significativas en la inteligencia musical y en la naturalista. Suponemos que en la inteligencia musical ha sido porque en Infantil se lleva a cabo el proyecto EMI y en Primaria ya no, de ahí que haya semejanza entre los valores de ambos grupos. De la inteligencia naturalista no podemos sacar conclusiones definitivas, pero en nuestro marco teórico encontramos una autora que habla de influencias entre educación musical y conocimiento del entorno:

- Longueira (2011) menciona que puede haber beneficios en la competencia del conocimiento y la interacción con el medio físico, al concienciarse sobre el exceso de ruido y la contaminación sonora con el fin de generar hábitos saludables con el medio ambiente, siempre y cuando se trabajen con estos conceptos en el aula.

Aunque no podamos obtener conclusiones más fidedignas en nuestra investigación por la falta de un grupo de control, en nuestro marco teórico mencionamos un estudio muy parecido que sí pudo hacerlo (Herrera et al. 2014). Los resultados revelaron que el entrenamiento musical puede suponer una diferencia significativa en el desarrollo general de los niños/as, incluido el ámbito del lenguaje (Herrera et al. 2014).

Como propuestas de mejora señalamos las siguientes:

- Fidelizar al profesorado con la evaluación del impacto.
 - Informar desde el principio de curso de las implicaciones de la evaluación a los centros participantes, tanto los que componen el grupo experimental como los que compondrían el grupo control.
 - Certificar la participación de todo el profesorado en la evaluación.
 - Enviar carta motivadora a los centros.

- Estudiar la posibilidad de cambiar el instrumento de calidad de vida por su baja fiabilidad o, en su defecto, realizar análisis ítem a ítem que nos permita decidir el diseño final de instrumento.
- Reducir el tamaño del instrumento de IM a partir de un análisis factorial de reducción de datos.
- La necesidad de un grupo control de comparación:
 - El equipo de la Universidad de Sevilla puede hacer una selección de los centros candidatos a formar parte del grupo de comparación.
 - Enviar carta informativa a los centros seleccionados.
- La creación de un grupo de trabajo y seguimiento formado por personal de la US, FB-S, la Consejería de Educación y los centros educativos. Este grupo podría asesorar técnicamente las decisiones del proyecto y en el procedimiento a seguir en la recogida de datos.

Nos movemos en un contexto educativo donde la música se trabaja en un segundo plano, lugar que para muchos expertos hace que no descubramos el bien que puede hacer al desarrollo del alumnado. Este tipo de investigaciones nos ayudan a conocer el desarrollo de nuestros alumnos/as, que es indispensable en nuestra enseñanza, especialmente en la etapa de Educación Infantil, ya que el ‘mundo mágico’ en el que se desenvuelven los pequeños/as en estas edades dista mucho del adulto. Nuestra labor es saber cómo crecen y se desarrollan, en qué contextos se desenvuelven y qué beneficios e inconvenientes nos encontramos en los mismos para dar una educación íntegra de calidad. Uno de los posibles contextos en los que pueden desenvolverse es en el de la educación musical. Hemos visto cómo es el desarrollo de niños/as que participan en proyectos de EMI, pero nos ha faltado tener datos de un grupo de control para poder sacar conclusiones determinantes. Aun así hemos aunado en nuestro marco teórico diferentes investigaciones que sí afirman este beneficio.

La educación musical tiene la capacidad de influir en el desarrollo no solo emocional, sino general. Es un elemento que interviene en la mente y en el cuerpo, y que enriquece la vida personal. Gracias a todos los beneficios expuestos, la música puede servir como herramienta que acompañe a los niños/as en sus diversos contextos más cercanos (entre los que se encuentra la escuela), influyendo de manera positiva en su desarrollo personal, social e intelectual.

6. Referencias bibliográficas

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buzzian, Y. y Herrera, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. [Versión electrónica]. *Revista de educação e humanidades*, 6, 199-218.
- DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 164, de 19 de agosto de 2008.
- Fundación Barenboim-Said (2004). Educación Musical en Andalucía: Proyecto de Educación Musical Infantil. Recuperado 20 de mayo de 2015, de <http://www.barenboim-said.org/es/proyectos/educacionMusicalInfantil/educacionmusicalinfantilandalucia/>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. (Tesis doctoral) Universidad de Alicante. Alicante.
- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269–289.
- Henaó, G.C y García, M.C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. [Versión electrónica]. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 785-802.
- Herrera, L. Hernández-Candelas, M. Lorenzo, O. y Ropp, C. (2014). Music Training Influence on Cognitive and Language Development in 3 to 4 year-old Children. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 367-386.
- Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo. En Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley de Educación de Andalucía del 17/2007 de 10 de diciembre. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 252, de 26 de diciembre de 2007.
- Longueira, S. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

- López, L. (2013). Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música. [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 23, 1-18.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. [Versión electrónica]. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 34-38.
- Muñoz, V. López, I. Jiménez, I. Ríos, M. Morgado, B. Román, et all. (2011). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. En Boletín Oficial del Estado, núm. 4, de 4 enero de 2007.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 169, de 26 de agosto de 2008.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Educación.

7. Anexos

7.1 Protocolo de información facilitado a los centros

7.2 Consentimiento informado para las familias

7.3 Cuestionario de Inteligencias Múltiples

7.4 Kidscreen-10

7.5 AEI

Anexo 7.1

Protocolo de recogida de datos

Permiso paterno

Facilitamos un documento en el que los padres o madres del alumnado deben dar su permiso para poder evaluar a su hijo o hija. Es importante que se agilice este trámite para poder evaluar al mayor número de niños y niñas posible.

Instrumentos

- Cuestionario de Inteligencias Múltiples. Se trata de un cuestionario de 90 ítems que evalúa los distintos tipos de inteligencias en cada alumno. Lo cumplimenta el profesorado.
- Kidscreen. Cuestionario con 10 ítems que evalúa la calidad de vida del alumnado. Lo cumplimenta el profesorado.
- AEI. Aptitudes para la Educación Infantil. Batería de evaluación de habilidades académicas para la educación infantil. Se administra en grupo y lo cumplimenta el alumnado. Lo administra el equipo de la Universidad de Sevilla.

En ninguno de los casos pueden quedarse ítems en blanco. Si no se tiene información se marca lo que se crea más cierto.

Educación Infantil

Educación Infantil 3 años

- Cuestionarios de Inteligencias Múltiples
- Kidscreen

Educación Infantil 4 años y Educación Infantil 5 años

- Cuestionario de Inteligencias Múltiples
- Kidscreen
- AEI. Aptitudes para la Educación Infantil

Educación Primaria

1º y 2º Educación primaria

- Cuestionarios de Inteligencias Múltiples
- Kidscreen

Codificación del cuestionario de inteligencia múltiple (IM)

En el cuestionario de inteligencia múltiple el identificador del menor se construye a partir de las tres primeras letras de su primer nombre + las tres primeras letras de su primer apellido + las tres primeras letras de su segundo apellido. Por ejemplo, José Miguel López Pérez será “JOSLOPPER”

Procedimiento

Cerrar una fecha para visitar el centro para evaluar al alumnado. Suele bastar una mañana. En esta cita se recogen:

- Autorización paterna
- AEI. Aptitudes para la Educación Infantil
- Cuestionario de nominaciones.

Concretar el modo en que se cumplimentarán los Cuestionarios de Inteligencias múltiples y Kidscreen. Hay distintas opciones:

- Nosotros pasamos una versión del instrumento por mail y el profesorado cumplimenta de modo autónomo
- Pasamos un ejemplar del cuestionario por alumno y ellos cumplimentan de forma autónoma
- Visitamos una tarde de exclusiva y lo hacemos en grupo. Nosotros leemos el ítem y ellos cumplimentan.

Anexo 7.2

Proyecto de Educación Musical Infantil Consentimiento informado para padres

Estimado padre/madre, tutor/a:

El Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y la Fundación Pública Andaluza Barenboim-Said, con la colaboración de la Consejería de Educación, están llevando a cabo una investigación necesaria para evaluar los beneficios del programa de Educación Musical Infantil en el desarrollo de los niños y niñas en el ciclo de Educación Infantil así como sus efectos en la Educación Primaria.

Los participantes de este estudio tendrán que cumplimentar varios cuestionarios y actividades tanto individuales como grupales. Para garantizar la anonimidad de los participantes los cuestionarios serán identificados por un código alfanumérico. El uso de los datos resultantes será exclusivamente para esta investigación. Ninguna persona del centro tendrá acceso a la información obtenida por medio de estos cuestionarios así como los investigadores no podrán identificar los participantes de los cuestionarios. De este modo, nos comprometemos a una totalidad confidencialidad de dichos datos.

De acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal, se informa de que los datos personales se incorporarán al fichero "Evaluación del Proyecto de Educación Musical Infantil de la Fundación Barenboim-Said", en las formas y con las limitaciones y derechos que recoge dicha ley. Los interesados pueden ejercitar, en los casos en que proceda, los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, dirigiéndose por escrito al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, c/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla.

Al finalizar el estudio se pondrá a disposición de cada centro un ejemplar del informe con los resultados.

La participación en este estudio es enteramente voluntaria. El Tribunal Ético de Investigación de la Universidad de Sevilla ha aprobado este estudio y sus procedimientos. Si usted tiene alguna duda comuníquese con el profesor José Sánchez Hidalgo a través del correo electrónico js@us.es

Consentimiento para Participar

Yo, afirmo que he leído la carta de autorización y doy permiso para que mi hijo/a participe en el estudio.

Nombre del padre/madre/tutor:

Nombre y apellidos del niño/a:

Fecha nacimiento del niños/a:

Firma:

En _____, a _____ de _____ del 2014.

Anexo 7.3



Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Fecha de cumplimentación:

CEIP:

Clase:

Id. Del niño (Tres letras del primer nombre + tres letras primer apellido + tres letras del segundo apellido):

A continuación tienes una serie de frases que hacen referencia a distintas capacidades de los niños y las niñas. Están agrupadas en áreas de conocimiento. Valora en qué medida cada frase refleja el modo de ser del niño o la niña que estás evaluando según este baremo: (1) Nada, (2) Poco, (3) Bastante y (4) Mucho. En caso de duda marca la celda correspondiente a los signos (¿?).

Inteligencia lingüística	1	2	3	4	¿?
1. Escribe muy bien para su edad					
2. Inventa historias fantásticas y graciosas					
3. Tiene buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas y otras informaciones. Cuando habla repite lo que ha leído u oído.					
4. Le gustan los juegos de palabras (ahorcado, palabras encadenadas...)					
5. Le gusta leer o que le lean libros					
6. Disfruta y se siente motivado con actividades de escritura					
7. Le divierten o entretienen las rimas, los trabalenguas, las poesías, los chistes...					
8. Disfruta escuchando la palabra hablada: los cuentos, las narraciones, las historias,...					
9. Tiene un vocabulario muy alto para su edad					
10. Le gusta comunicarse utilizando el lenguaje oral					

Inteligencia Lógico-matemática	1	2	3	4	¿?
1. Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas					
2. Le gusta hacer cuentas de cabeza y lo hace con facilidad					
3. Disfruta con las actividades que requieren conteo, seriación, clasificación...relacionadas con las matemáticas					

4. Encuentra interesantes juegos matemáticos de ordenador y otros juegos que requieran hacer cálculos (por ejemplo, parchís)					
5. Le gusta jugar a juegos que requieran utilizar estrategias: damas, ajedrez,...					
6. Le gusta hacer rompecabezas					
7. Le gusta ordenar las cosas estableciendo jerarquías o categorías					
8. Le gusta experimentar y lo hace de modo que demuestra que su pensamiento es más avanzado de lo esperado para su edad					
9. Su nivel de pensamiento es más abstracto que el de sus compañeros de clase					
10. Tiene un buen sentido de la relación causa-efecto					

Inteligencia Musical	1	2	3	4	¿?
1. Reconoce con facilidad si la música está fuera de tono o suena mal					
2. Recuerda la melodía de las canciones					
3. Tiene buena voz para cantar					
4. Le gusta la música (suele tocar un instrumento, canta en coro o en grupo)					
5. Tiene una manera rítmica de hablar y moverse					
6. Canturrea para sí mismo de forma involuntaria					
7. Mientras trabaja o juega suele golpear rítmicamente la mesa					
8. Es muy sensible a los sonidos de su medio (por ejemplo, al canto de los pájaros)					
9. Le agradan las actividades que requieren escuchar música					
10. Canta canciones que ha aprendido en la escuela					

Inteligencia Corporal-Cenestésica	1	2	3	4	¿?
1. Practica de forma regular un deporte o actividad física					
2. Le resulta difícil estar sentado durante largos periodos de tiempo o se mueve constantemente					
3. Le gusta trabajar con las manos en actividades de modelar, construir, tejer, recortar...					
4. Cuando está ocupado con una actividad física suele pensar y tener ideas					
5. Prefiere actividades y pasar su tiempo al aire libre					
6. Cuando habla suele hacer gestos, movimientos u otras formas de lenguaje corporal. Es muy expresivo corporalmente					
7. Necesita manipular las cosas para saber más de ellas					
8. Disfruta con actividades arriesgadas u otras formas de acción física parecidas					
9. Tiene buen equilibrio y coordinación corporal					
10. Le gusta practicar una actividad física más que leer sobre ella o verla representadas en una película					

Inteligencia Visual y Espacial	1	2	3	4	¿?
1. Percibe y produce imágenes mentales, piensa mediante dibujos y visualiza los detalles más simples					

2. Se fija más en las ilustraciones que en los textos escritos. Prefiere los libros que tienen muchos dibujos					
3. Es imaginativo: ve las cosas de forma diferente que sus compañeros					
4. Disfruta de las actividades artísticas					
5. Es capaz de cambiar mentalmente la forma de un objeto (papiroflexia, desarrollo de figuras geométricas,...)					
6. Disfruta viendo películas, diapositivas u otras representaciones visuales					
7. Disfruta haciendo rompecabezas, laberintos y otros pasatiempos o construcciones					
8. Se interesa y es habilidoso en las tareas que exigen habilidades visoespaciales (artistas, pintores, fotógrafos, diseñadores,...)					
9. Tiene facilidad para descifrar y elaborar mapas, esquemas, gráficos o diagramas					
10. Le gusta dibujar y garabatear en cuadernos, hojas de trabajo y otros materiales					
Inteligencia interpersonal	1	2	3	4	¿?
1. Le gusta relacionarse con sus compañeros/as. Se muestra sociable con ellos					
2. Parece ser un líder natural					
3. Aconseja a compañeros/as que tienen problemas					
4. Se mueve muy bien en diversos ámbitos					
5. Pertenece de manera voluntaria a algún club o asociación					
6. Le gusta enseñar de manera informal a sus compañeros/as					
7. Muestra habilidades para mediar cuando algunos/as amigos/as tienen conflictos					
8. Es flexible, se adapta muy bien a diferentes situaciones y grupos de personas					
9. Establece buenas relaciones con facilidad y se preocupa por los demás					
10. Los otros buscan su compañía					
Inteligencia Intrapersonal	1	2	3	4	¿?
1. Conoce e identifica sus emociones					
2. Conoce sus capacidades y dificultades					
3. Se desenvuelve bien cuando se le deja trabajar con autonomía					
4. Manifiesta curiosidad por los interrogantes de la vida					
5. Su motivación le lleva a cumplir lo que se propone					
6. Tiene claro lo que le gusta y no le gusta hacer					
7. Prefiere trabajar de forma individual					
8. Sabe expresar cómo se siente					
9. Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos					
10. Tiene una buena autoestima					

Inteligencia naturalista	1	2	3	4	¿?
1. Le gusta aprender y disfruta con las actividades relacionadas con la naturaleza. El conocimiento de la naturaleza es el área que más le gusta					
2. Es curioso, le gusta formular preguntas sobre cómo funcionan las cosas y buscar información sobre ellas. A menudo pregunta cómo son los aparatos por dentro.					
3. Suele comparar sucesos y cosas para ver qué tienen en común					
4. Cuando juego experimentando siempre intenta adivinar lo que pasará					

5. Se divierte haciendo experimentos, comprobando lo que pasa al realizarlos y observando los cambios que se producen en la naturaleza					
6. Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones de causa-efecto					
7. A menudo pregunta cómo funcionan las cosas					
8. En sus juegos de experimentación suele preguntarse: “¿Qué pasará si...?” (Ej. Si meto esto dentro del agua...)					
9. Le gusta manipular materiales novedosos					
10. Tiene buenos conocimientos sobre temas relacionados con la naturaleza y la ciencia (animales, plantas, ríos, montañas, universo, experimentos...)					

Anexo 7.4

Acerca de la salud del chico

Piense en la última semana...						
1.	¿El chico/a se ha sentido bien y en forma?	Nada <input type="radio"/>	Un poco <input type="radio"/>	Moderadamente <input type="radio"/>	Mucho <input type="radio"/>	Muchísimo <input type="radio"/>
2.	¿El chico/a se ha sentido lleno/a de energía?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
3.	¿El chico/a se ha sentido triste?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
4.	¿El chico/a se ha sentido solo/a?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
5.	¿El chico/a ha tenido suficiente tiempo para él/ella?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
6.	¿El chico/a ha podido hacer las cosas que quería en su tiempo libre?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
7.	¿Los padres del chico/a le han tratado de forma justa?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
8.	¿El chico/a se ha divertido con sus amigos/as?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>
9.	¿Al chico/a le ha ido bien en el colegio?	Nada <input type="radio"/>	Un poco <input type="radio"/>	Moderadamente <input type="radio"/>	Mucho <input type="radio"/>	Muchísimo <input type="radio"/>
10.	¿El chico/a ha podido prestar atención?	Nunca <input type="radio"/>	Casi nunca <input type="radio"/>	Algunas veces <input type="radio"/>	Casi siempre <input type="radio"/>	Siempre <input type="radio"/>

Anexo 7.5

AEI

APTITUDES EN EDUCACIÓN INFANTIL

PREESCOLAR - 2

EJEMPLAR

Apellidos..... Nombre..... Sexo.....
Fecha de nacimiento..... Lugar de nacimiento..... Residencia habitual.....
Actividad..... Centro..... Curso.....
Otros datos.....

	AÑO	MES	DÍA
Fecha del examen			
Fecha nacimiento			
Edad			

Evaluado por:.....

OBSERVACIONES:

CUADRO RESUMEN DE PUNTUACIONES	
PRUEBA	Puntuación Directa
1. VERBAL*	
2. CUANTITATIVO	
3. ORIENTACIÓN ESPACIAL*	
4. MEMORIA AUDITIVA*	
5. VISOMOTRICIDAD (A, B, C)*	

TOTAL	
PUNTUACIÓN TÍPICA	

	P. DIRECTA	P. TÍPICA
MADUREZ LECTOESCRITORA (suma de las pruebas con*)		

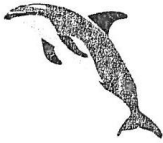
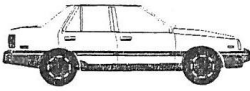

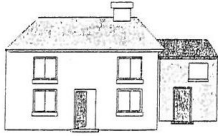
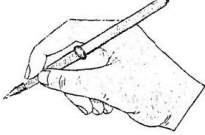



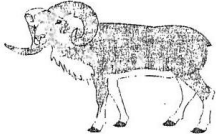
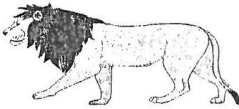
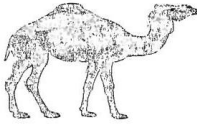

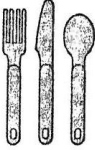


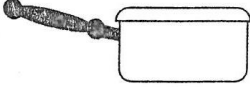




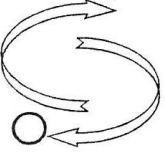
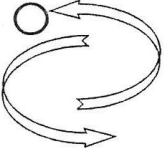
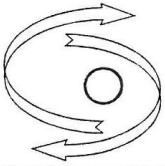
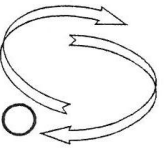






Autora: M^a Victoria de la Cruz López.
Copyright © 1999 by TEA Ediciones, S.A. - que se reserva todos los derechos - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial - Este ejemplar está impreso en tinta roja y negra. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España por CIPSA; Orense, 68; 28020 MADRID - Depósito Legal: M-15766-1998

TEST 1



PUNT.

★					
+					
●					
■					
→					
▲					
◆					

TOTAL PÁG.

TEST 1



PUNT.

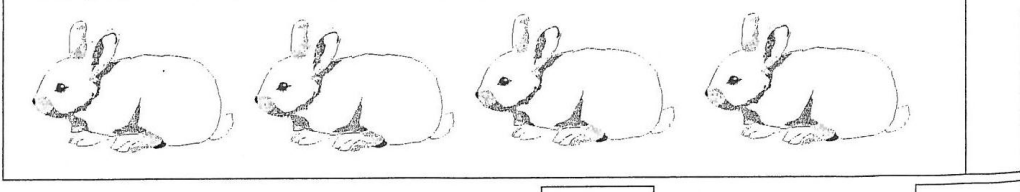
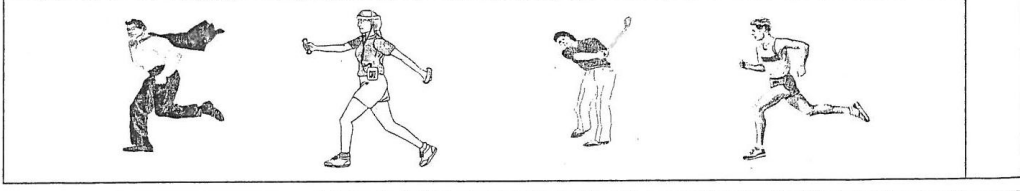
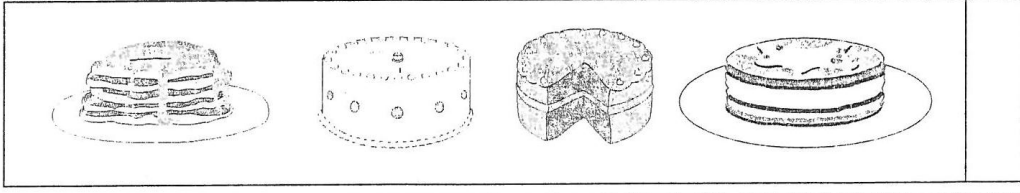
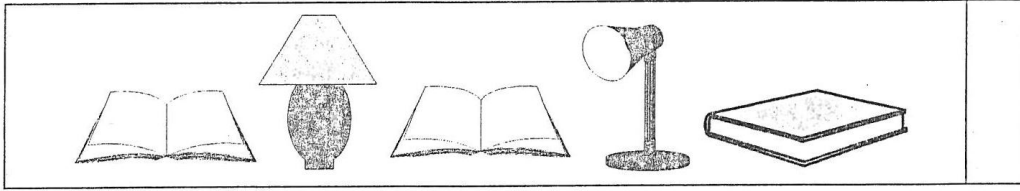
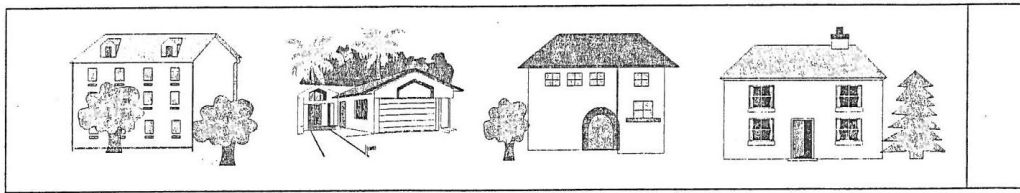
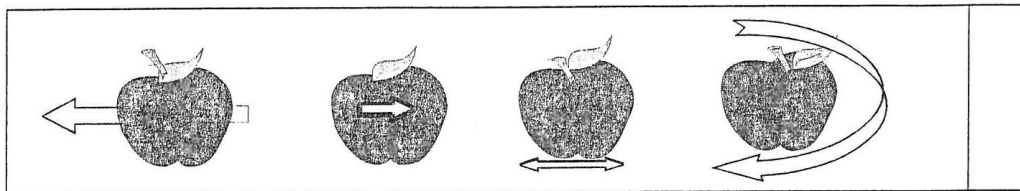
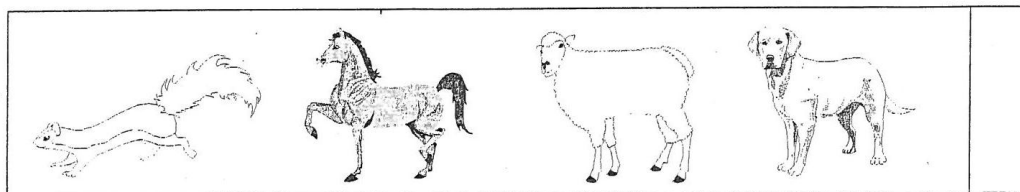
★		
+		
●		
■		
→		
▲		
◆		

TOTAL PÁG.

TEST 1



PUNT.



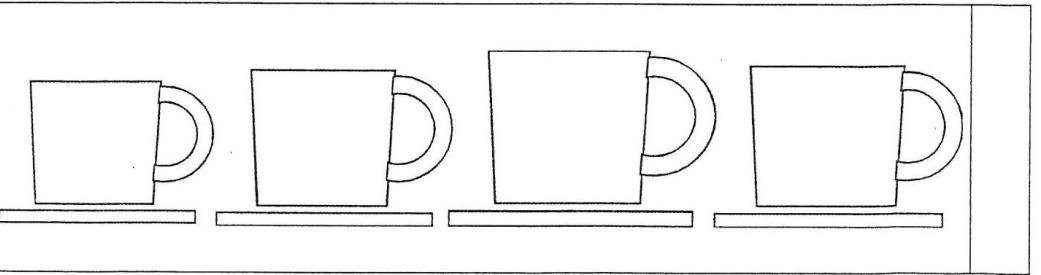
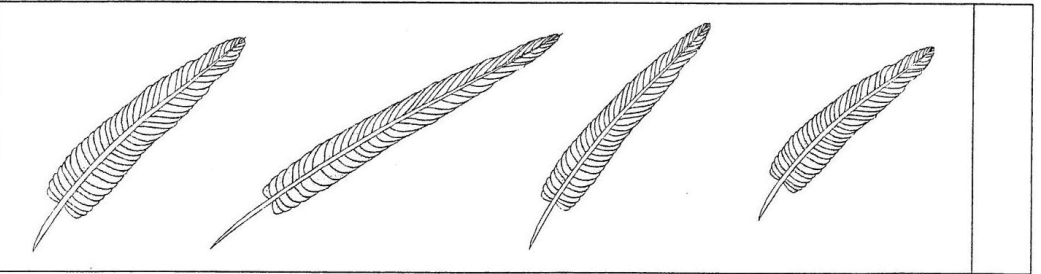
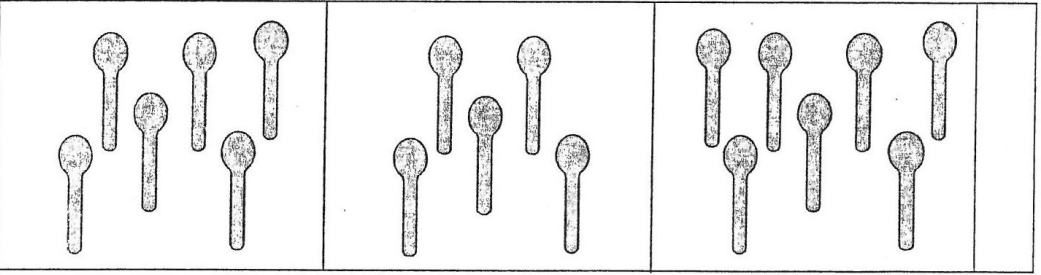
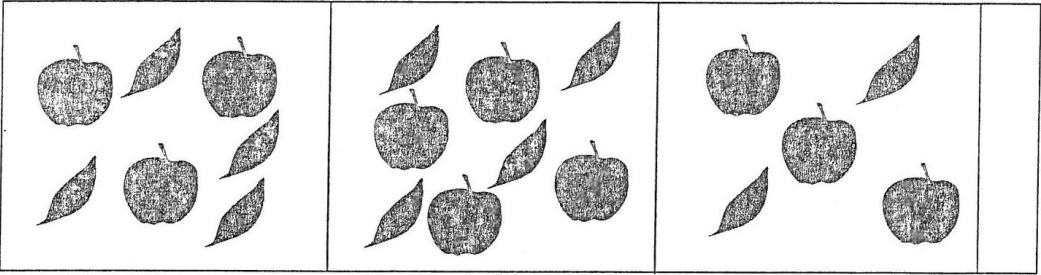
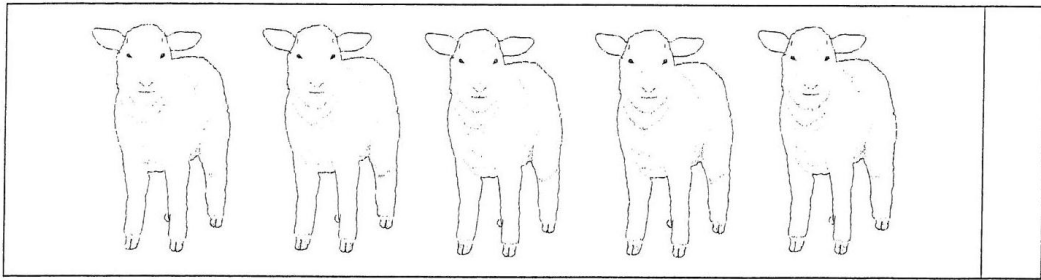
TOTAL TEST 1

TOTAL PÁG.

TEST 2



PUNT.

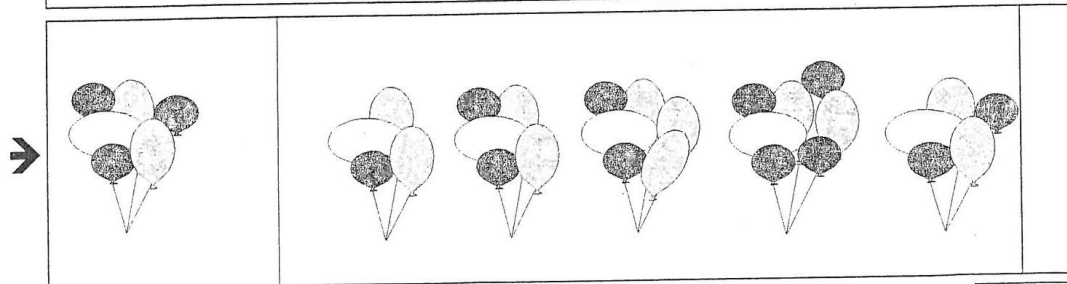
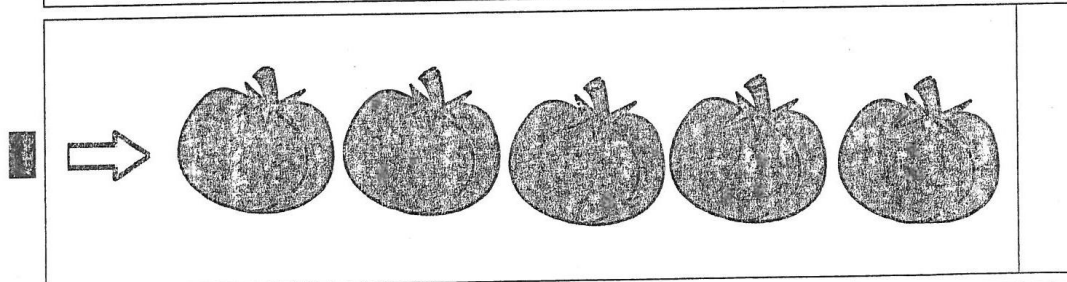
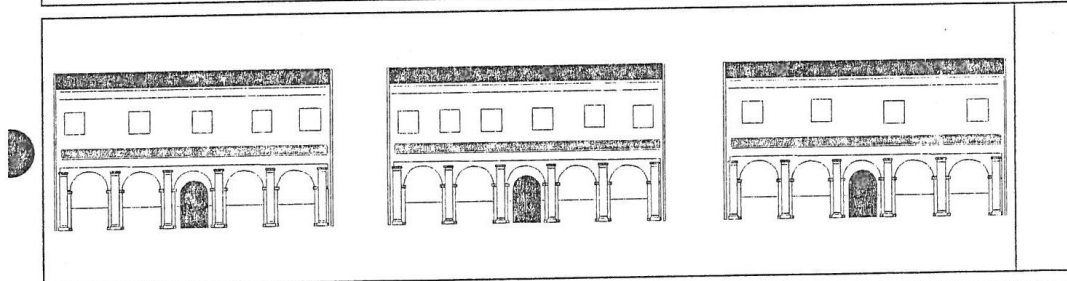
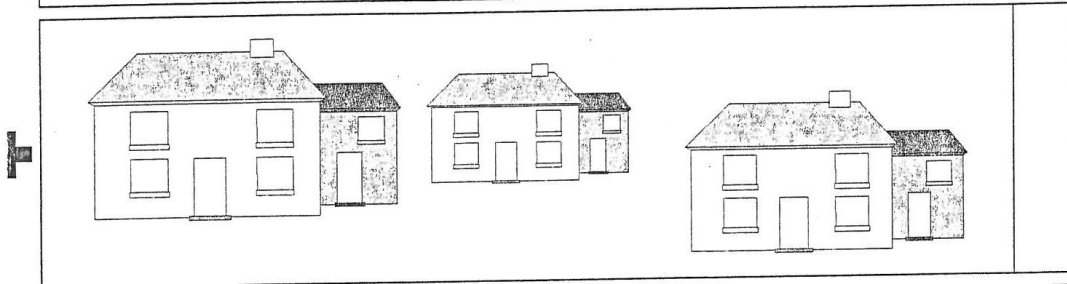
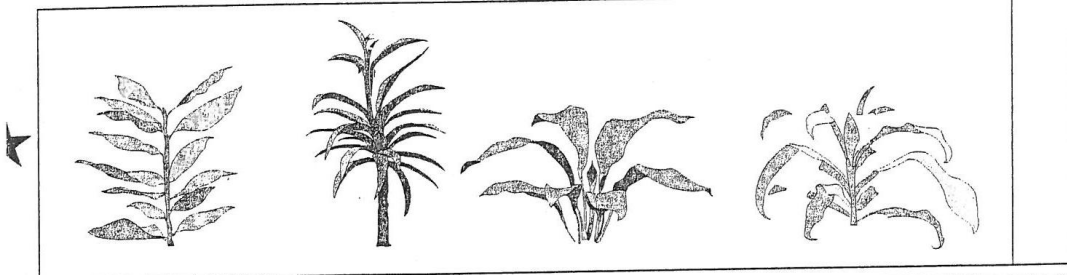


TOTAL PÁG.

EST 2



PUNT.

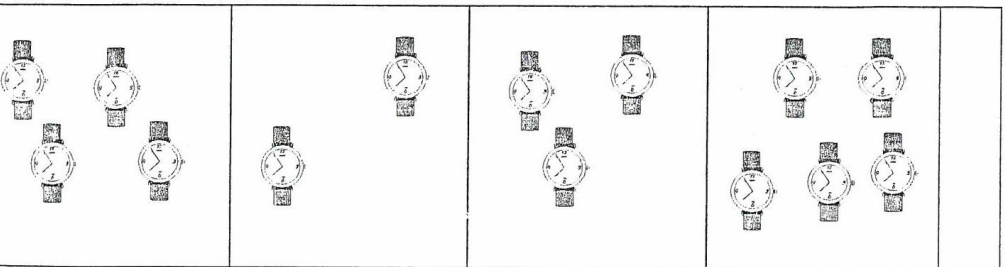
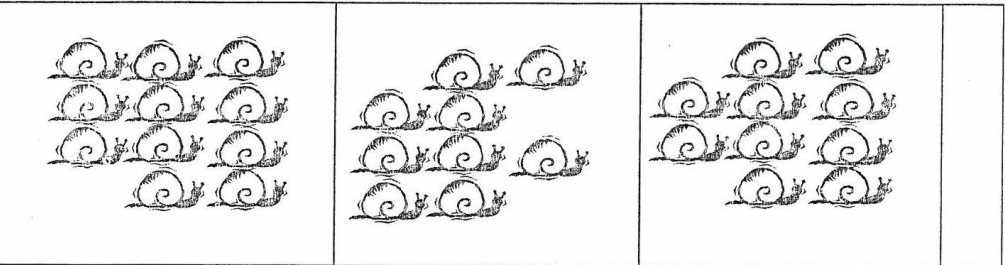
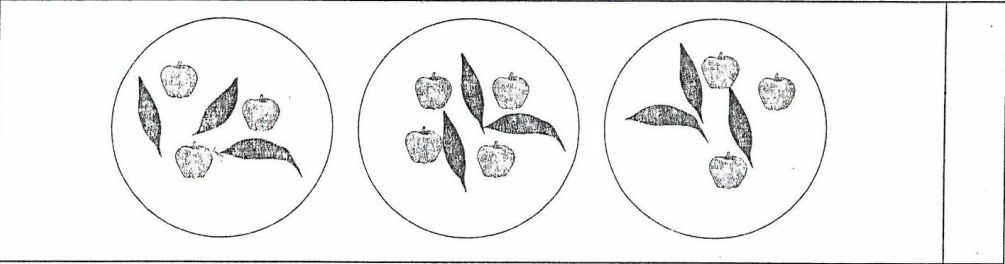
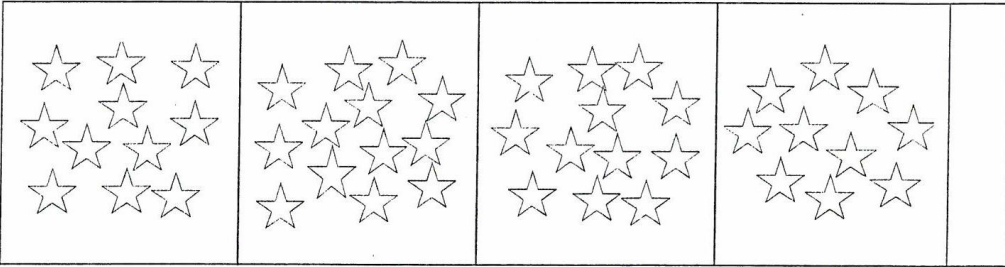
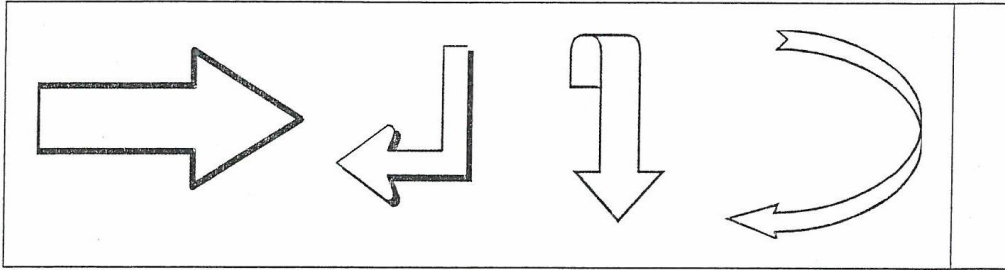


TOTAL PÁG.

TEST 2



PUNT.



TOTAL PÁG.

TEST 2



PUNT.

★					
+					
●					
■					
→					
▲					


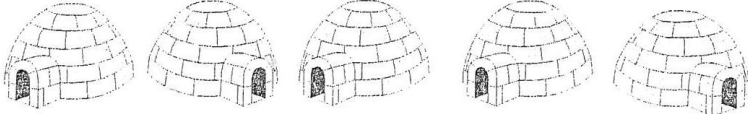

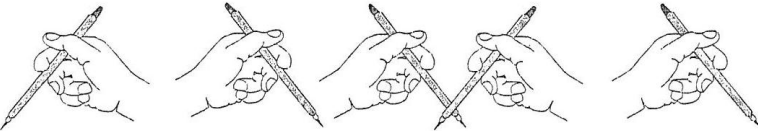
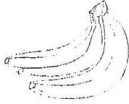
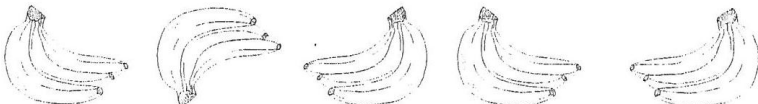

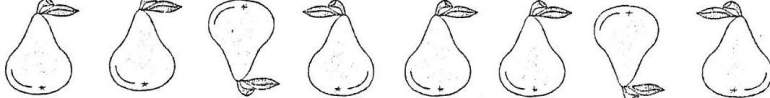



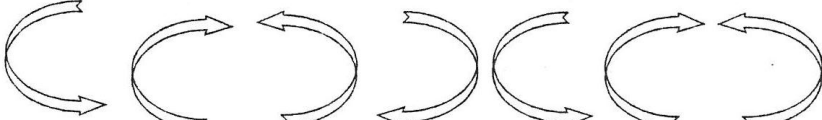





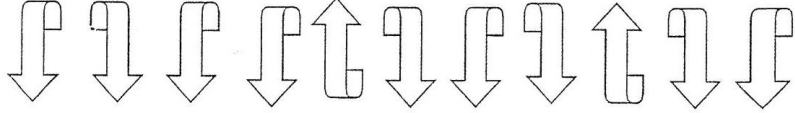
TOTAL TEST 2

TOTAL PÁG.

TEST 3

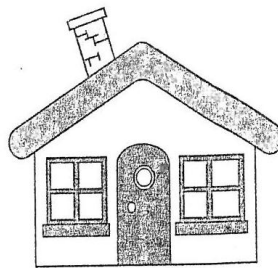
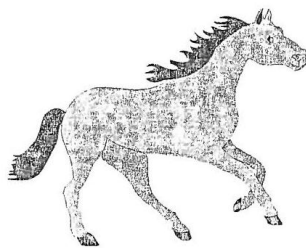
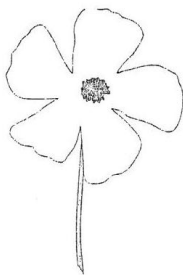
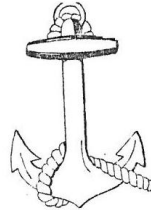
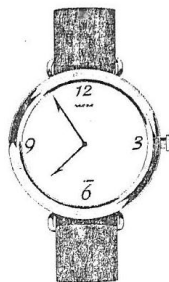
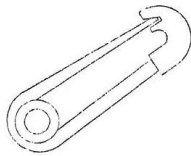
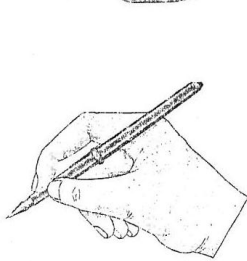
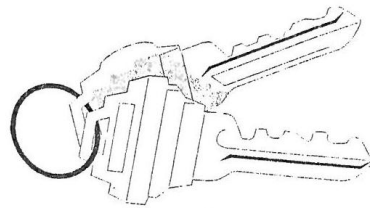
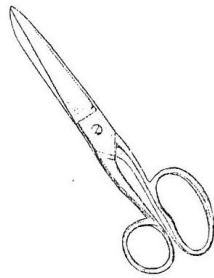
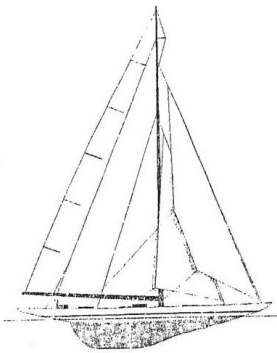


PUNT.

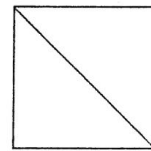
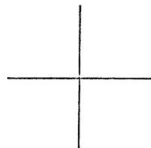
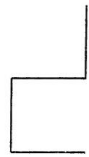
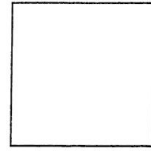
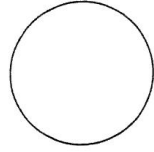
TOTAL TEST 3

TEST 4



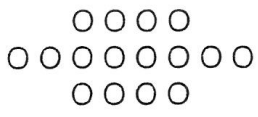
TOTAL TEST 4

TEST 5-A



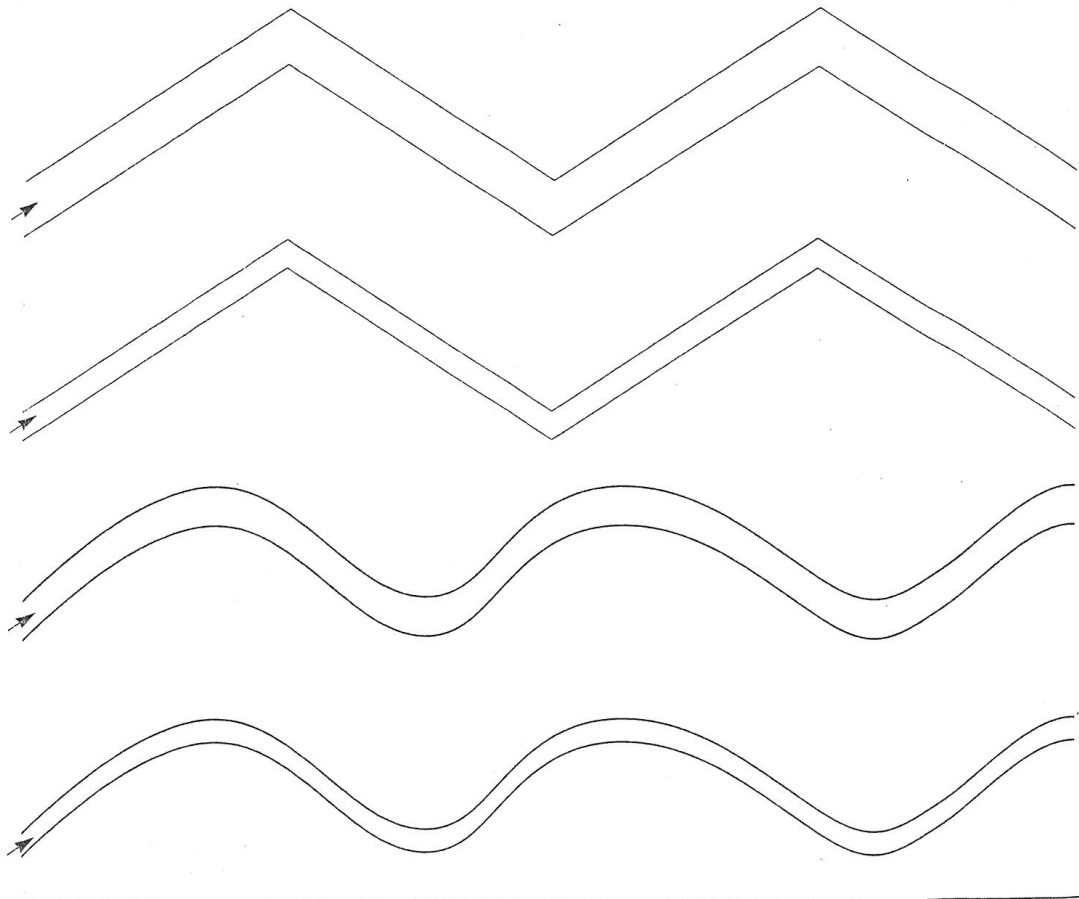
TOTAL TEST 5-A

TEST 5-B



TOTAL TEST 5-B

TEST 5-C



TOTAL TEST 5-C

TOTAL TEST 5