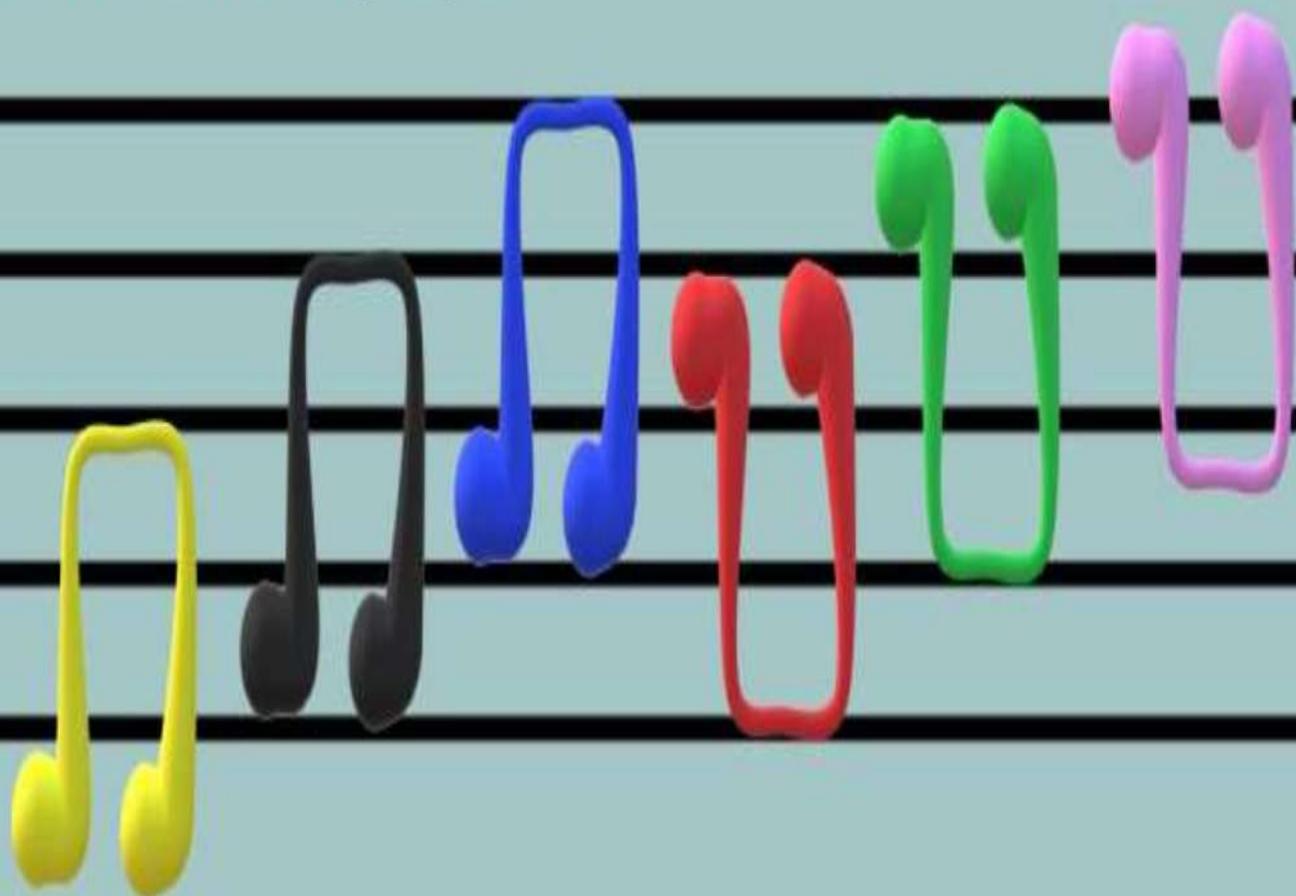


LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN.

MUSIC AS A DIDACTIC RESOURCE FOR THE EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

Macarena Castellary López



Director: Dr. Luis Ortiz Jiménez
Codirector: Dr. Juan Rafael Muñoz Muñoz
Escuela Internacional de Doctorado
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



**LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO
PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL DEL
ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN.**

MUSIC AS A DIDACTIC RESOURCE FOR THE EMOTIONAL
DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

TESIS DOCTORAL

Presentada por: **Macarena Castellary López**

DIRECTOR: **Dr. Luis Ortiz Jiménez**
CODIRECTOR: **Dr. Juan Rafael Muñoz Muñoz**

Almería, mayo 2020

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

RESUMEN

En este estudio se ha investigado sobre la utilización de la Música como recurso didáctico, para favorecer el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down. Su realización se ha llevado a cabo a través de un plan de intervención realizado con ocho usuarios de una Asociación específica sobre este tipo de alumnado, en la ciudad de Almería. Este plan, contemplaba la realización de un total de ocho sesiones de trabajo en el que se diseñaron un conjunto de actividades, para favorecer el desarrollo emocional de los participantes, tomando como eje vertebrador la Música. En cada una de ellas, se ha cuidado de manera especial la presentación de la actividad, el ritmo de trabajo, el clima de relación entre los asistentes y la selección de las obras y recursos musicales utilizados. Los datos obtenidos y analizados, resultantes de la intervención, sugieren que el uso de la Música ha favorecido a la observación, vivenciación, identificación, reconocimiento y el disfrute de las emociones por parte de los distintos usuarios.

Palabras Clave: Música; Emociones; Síndrome de Down.

ABSTRACT

This study has investigated the use of Music as a teaching resource, to promote the emotional development of students with Down Syndrome. Its realization has been carried out through an intervention plan carried out with eight users of a specific Association on this type of student body, in the city of Almería. This plan contemplated carrying out a total of eight work sessions in which a set of activities were designed to promote the emotional development of the participants, taking Music as the backbone. In each of them, special care has been given to the presentation of the activity, the pace of work, the relationship between the attendees, and the selection of the works, and musical resources used. The data obtained and analyzed, resulting from the intervention, suggests that the use of Music has favored the observation, experience, identification, recognition and enjoyment of emotions by different users.

Key Words: Music; Emotions; Down's Syndrome.

A MIS PADRES, SOLE Y MIGUEL

Y A ESTHER, MI HERMANA

ÍNDICE:

RESUMEN	4
AGRADECIMIENTOS	10
INTRODUCCIÓN	11
1. DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	14
1.1 LA EDUCACIÓN PARA TODOS	14
1.2 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?	16
2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU MARCO NORMATIVO	21
2.1 ¿QUÉ SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?	21
2.2 TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	24
2.3 MARCO NORMATIVO	35
3. SÍNDROME DE DOWN: DESARROLLO EMOCIONAL	42
3.1 ¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE DOWN?	42
3.2 DESARROLLO EMOCIONAL	44
3.3 EMOCIONES, EDUCACIÓN Y DESARROLLO EMOCIONAL	52
3.4 EMOCIONES Y SÍNDROME DE DOWN	58
4. EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA	61
4.1 EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA	61
4.2 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN MUSICAL?	63
4.3 MÚSICA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	66
4.4 ¿QUÉ ES LA MUSICOTERAPIA?	74
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN	77
5.1 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: CURRÍCULO Y PRÁCTICA.	78
5.2 PROCESOS DE EVALUACIÓN AFECTIVA EN EL RECONOCIMIENTO DE CARAS EMOCIONALES FAMILIARES Y NO FAMILIARES EN EL SÍNDROME DE DOWN.	79
5.3 CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO EMOCIONAL Y SOCIAL DE NIÑOS ENTRE 7 Y 13 AÑOS DE UN TALLER GRUPAL DE ARTE PLÁSTICO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL.	80
5.4 RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EFICACIA DE UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA RECONOCER EMOCIONES.	81
5.5 LA REGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL Y SU RELACIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO SOCIAL Y CON LA FUNCIÓN EJECUTIVA. UN ESTUDIO CON NIÑOS CON DIFERENTES CARACTERÍSTICAS A SU DESARROLLO.	81
5.6 UN ENFOQUE DIDÁCTICO – EMOCIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.	83

5.7 EL USO DE LA RÚBRICA EN LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL MEDIANTE LEYENDAS EN EL ALUMNADO CON NEE; PROGRAMA DISEMFE.	85
5.8 VINCULACIÓN AFECTIVA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN.	85
5.9 DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA. UN ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE NIÑOS Y NIÑAS.	86
5.10 PERCEPCIÓN DE EMOCIONES EN LA MÚSICA: UN ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DEL PARÁMETRO MUSICAL “DURACIÓN”.	87
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	89
6.1 INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	89
6.1.1 <i>Interrogantes</i>	89
6.1.2 <i>Objetivos de la Investigación</i>	89
6.2 DECISIONES METODOLÓGICAS	90
6.2.1 <i>Paradigmas y metodología</i>	90
6.2.2 <i>Método</i>	92
6.2.3 <i>Técnicas</i>	95
6.2.4 <i>Condiciones personales, éticas y procedimentales previas.</i>	99
6.2.5 <i>Negociación</i>	100
6.2.6 <i>Procedimientos Éticos</i>	102
6.2.7 <i>Descripción del entorno social de los alumnos</i>	103
6.3 ANÁLISIS DE DATOS	104
6.4 INFORME	104
7. PLAN DE INTERVENCIÓN	106
7.1 OBJETIVOS:	106
7.2 CONTENIDOS:	106
7.3 PROPUESTA METODOLÓGICA	106
7.3.1 <i>Sesiones de Trabajo</i>	112
7.4 PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	123
7.5 APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA	123
7.6 EVALUACIÓN	124
8. ANÁLISIS DE DATOS	126
8.1 RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES	126

8.1.1. <i>Datos por sesiones y categorías</i>	127
8.1.2. <i>Datos por individuos</i>	189
8.1.3. <i>Datos generales</i>	215
8.2 RESULTADOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	222
8.3 RESULTADOS DIARIO DE CAMPO	224
8.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	230
9. CONCLUSIONES	251
10. BIBLIOGRAFÍA	255
ANEXO I: IMÁGENES DE IDENTIFICACIÓN	273
ANEXO II: IMÁGENES DE RECONOCIMIENTO	274
ANEXO III: FICHAS DE OBSERVACIÓN	275

AGRADECIMIENTOS

Resulta complicado redactar los agradecimientos sin miedo a poder olvidarme de alguna persona que fuese fundamental y base para llegar hasta este punto. Por eso, ante todo, quiero dar las gracias a cada una de las personas que, de una manera u otra, han formado parte de este largo proceso.

Deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible esta tesis y que han participado en ella. A la asociación donde pudo desarrollarse, conformada por un gran equipo de trabajo.

A Juan Rafael Muñoz Muñoz, Codirector de esta tesis, por su apoyo, su cariño y por guiarme desde que empezó todo este viaje.

Al Director de esta tesis, Luis Ortiz Jiménez, agradecer toda su comprensión, su apoyo, su disposición y su confianza en mí.

Por otra parte, quisiera mencionar a la Banda de Música de la Universidad de Almería, junto con su director Juan Rafael Muñoz Muñoz por hacer llegar la música a tantas personas en tantos contextos diferentes. A la Banda Juvenil de la Agrupación Musical San Indalecio, junto con su director Manuel Horcas, por descubrirme un mundo lleno de emociones en cada nota.

Agradecer a cada uno de mis amigos su apoyo incondicional, su entusiasmo y sentir esta Tesis como propia.

A Montse, Jotape, Marina, Laura, Miranda, Alberto R., Lolo. A cada uno de vosotros, por haber sido los pilares de esta Tesis.

Gracias a Antonio Sánchez Palomino, a Javier González Martín y a Adoración Sánchez Ayala por vuestro apoyo durante este proceso.

Por último, agradecer a mi familia; mi padre Miguel, mi madre Sole y, mi hermana Esther, por estar siempre, de manera incondicional. Habéis hecho realidad un sueño.

INTRODUCCIÓN

Las emociones son estados complejos característicos de los individuos que, en el caso de las consideradas emociones primarias, se adquieren de forma innata. Sin embargo, existen otras emociones que son el resultado de la suma de distintas experiencias y sucesos que ocurre a lo largo de la vida de las personas. Todo ese conjunto de experiencias y sucesos se irán manifestando a través de un progresivo desarrollo de las emociones, que favorecerá su identificación, reconocimiento, observación y vivenciación.

Igual que las emociones acompañan al ser humano durante toda su vida, la música también está presente desde que el individuo nace, hasta el final de sus días. La música tiene la capacidad de transmitir emociones por sí misma y, paralelamente, tiene la capacidad de generar esas emociones y de ser un elemento emocional.

Fruto de todo ello, consideramos que la música es un magnífico recurso que puede contribuir a mejorar el desarrollo emocional a través de canciones, obras y actividades musicales que favorezcan emociones como la alegría, el miedo, la tristeza la calma, la ira o el amor.

Si bien consideramos que la música puede favorecer al desarrollo emocional del alumnado en general, nos preguntamos: ¿la música favorece el desarrollo emocional en el alumnado Síndrome de Down?

El propósito de este trabajo se centrará en; “el uso de la música como recurso didáctico para el desarrollo emocional del alumnado con síndrome de Down”. Concretamente, pretendemos analizar el uso de la música como medio para mejorar el desarrollo emocional del alumnado. Para ello, nos hemos planteado una serie de interrogantes:

- ¿El uso de la música mejora el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down?
- ¿El uso de las canciones sirve para la vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas para el alumnado con Síndrome de Down?
- ¿El uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down?

- ¿El uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down?

Para poder dar respuesta a los distintos interrogantes de la investigación, esta se ha estructurado en tres partes:

- Fundamentación teórica y estado de la cuestión.
- Diseño de la investigación.
- Resultados generales y específicos de la investigación.

La primera parte se centra en el tratamiento de la Educación Para Todos, así como del tratamiento y la evolución de los términos referentes a la Educación Inclusiva y de las Necesidades Educativas Especiales. En un primer lugar, se abordarán aspectos generales, para, posteriormente centrarnos en el desarrollo normativo de las Necesidades Educativas Especiales dentro de la comunidad autónoma andaluza. De esta forma, podremos observar así, evolución histórica normativa que ha presentado, dentro de España, la Educación Especial. De igual forma, podremos conocer diversas clasificaciones existentes sobre las diferentes Necesidades Educativas Especiales y poder profundizar en el Síndrome de Down. Otro de los ejes temáticos serán las emociones, sobre este eje, conoceremos la evolución del término y distintas investigaciones que han profundizado sobre las emociones, los distintos componentes que las conforman, para finalizar con el desarrollo emociones o la educación emocional. De esta manera conoceremos las fortalezas y debilidades que presentan las personas con Síndrome de Down, en cuanto a las emociones. El último eje temático que abordaremos, no por ello menos importante, será el de la Educación Musical. Sobre este conoceremos en primer lugar las diferencias que existen entre la Educación Musical y la Musicoterapia, para, a continuación, profundizar sobre qué es la Educación Musical en sí misma, y como se contempla su tratamiento en el marco legislativo. Centraremos la atención en el desarrollo de la música con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, así como, diferentes métodos pedagógicos para el tratamiento didáctico de la música.

La segunda parte se centra en exponer y explicar el diseño metodológico, así como, todas las decisiones metodológicas tomadas en la investigación. De igual forma, quedarán especificados tanto el objetivo general de la investigación, como los objetivos secundarios de la misma. Las fuentes de información para la investigación son:

- El personal trabajador de la asociación. Con el personal trabajador de la asociación se desarrollaron dos grupos de discusión. El primero tuvo lugar antes de la intervención y el segundo después. De esta forma se consideró poder hacer una comparativa entre los dos grupos para conocer los cambios que se habían podido producir.

- Ocho personas asistentes a la asociación. Siendo, cinco de ellos hombres y, tres de ellos mujeres, en edades comprendidas de entre los 20 y los 45 años. Con este grupo de personas se trabajó el programa de intervención elaborado, con un total de ocho sesiones.

Esta segunda parte incluye, a su vez, el programa de intervención desarrollado. Un programa que contempla un total de ocho sesiones de trabajo, donde se especifica las actividades que se van a realizar en cada una de ellas, las emociones que se trabajará en cada sesión, así como, los distintos recursos y elementos necesarios para ello.

Será en la tercera parte donde se expongan y desarrollen los datos obtenidos de las distintas fuentes de información. Para ello encontraremos el análisis por sesiones y categorías. El análisis individual por categorías y actividades. Tres figuras generales, una por usuarios y categorías, otra, por actividades y categorías, y, la última, por categorías y sesiones. Así podremos conocer qué usuarios han tenido un desarrollo mayor y más favorable, al igual que las actividades que han sido más propicias en las distintas categorías para el desarrollo de las emociones.

Se ha realizado un análisis de los grupos de discusión, al igual que del diario de campo, con el fin de complementar la información. Para finalizar, hemos llevado a cabo un análisis en profundidad de cada una de las distintas categorías elaboradas donde se recogerán los datos más significativos de los análisis anteriores.

1. DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el presente capítulo nos vamos a centrar en la Educación Para Todos, su origen y su fin, para poder conocer qué engloba. Dentro de este término se contempla la Educación Inclusiva como modelo educativo que pondría en práctica las principales características de la Educación Para Todos. Resaltaremos los elementos que componen a la Educación Inclusiva, para qué alumnos va dirigida, quién forma parte de este modelo, así como sus principios más característicos.

1.1 LA EDUCACIÓN PARA TODOS

La Educación para Todos (EPT) surgió en el 1990 en Jomtien en un encuentro desarrollado por la UNESCO, se centró en el hecho de incluir a todas las personas así como, sus características, considerando que, hasta la fecha, el término Educación Inclusiva excluía ciertas características específicas de algunas personas, en concreto, las características relacionadas con el contexto, la situación social, las minorías étnicas, etc., pues, se había enfocado sólo en las características físico – cognitivas.

Por otra parte, en el citado encuentro de la UNESCO, se destacó la importancia de comprender que todas las personas poseen unas características concretas y que el responsable de adaptarse y de facilitar los recursos necesarios para dar una respuesta y atención adecuada a cada individuo es el centro educativo, tal y como se recoge en el informe de la UNESCO (1990):

El sistema principal para impartir la educación básica al margen de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje básico de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. (p.8)

Fue en la Declaración de Salamanca, celebrada en el año 1994, cuando se centró la atención sobre las Necesidades Educativas Especiales, desde el marco de la Educación para Todos. En el prefacio de dicha Declaración se indicaba, respecto a la

Educación para Todos, que:

(...) están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. (UNESCO, 1994, p.3)

No podemos obviar que en esta Declaración se especificó qué se entendía por Necesidades Educativas Especiales, indicando que “(...) el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994, p.15).

En lo que respecta a la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, la UNESCO recogió que esta debía ser de carácter integrador. Siempre que fuese posible, la escolarización se haría en centros ordinarios y, en caso de que esto no fuese posible, por motivos excepcionales, recomendaban que el alumno que estuviera en centros específicos frecuentara a tiempo parcial a los centros ordinarios, formando todo ello parte de los planes de Educación para Todos (UNESCO, 1994).

Posterior a la Declaración de Salamanca, tuvo lugar en Dakar, en el año 2000 el Foro Mundial sobre Educación, en el Marco de Acción del este se ratificó lo firmado en Jomtien, así como en el Declaración de Salamanca, es decir, la necesidad de desarrollar diferentes planes para conseguir y velar por una Educación para Todos, desde la igualdad de oportunidades y la equidad de todos los individuos.

Esta misma idea quedó reforzada en el Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para Todos) del 2015, donde se puso de manifiesto que no se habían alcanzado los objetivos previstos. Sin embargo, sí se dejó constancia de los avances producidos.

Respecto a la equidad en educación, así como a la discapacidad, a escala mundial se han producido mejoras en las tasas de escolarización en primaria. Sin

embargo, siguen existiendo grandes barreras de acceso a la educación, al igual que en lo que respecta a los recursos necesarios para las personas con discapacidad, es decir, a todos aquellos soportes físicos que facilitarían el acceso y la calidad educativa.

Otras de las dificultades encontradas y reflejada así en el Informe es definir el término “Educación Inclusiva”, pues como indica la UNESCO (2015) “No existe un acuerdo universal sobre lo que es educación Inclusiva. Es general, para ofrecer este tipo de educación, los gobiernos tienen que responsabilizarse de todos los niños e impartirles educación, cualesquiera que sean sus necesidades” (p.119).

Sin embargo, fue en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, llevada a cabo en París en el 2016 cuando, se volvió a reafirmar la importancia de la Educación para Todos, y, por primera vez se determinó la necesidad de definir qué se entiende en cada país por discapacidad, para, de esta manera, poder abordar uno de los puntos más importantes dentro del campo de la Educación: la Equidad.

En dicho Informe se recogió la petición de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) hecha en el año 2005, en la que se indicaba:

(...) la OCDE pidió a los países que reorganizaran sus sistemas de clasificación nacionales en tres categorías: a) “discapacidades”, que tienen un origen orgánico y en torno a las cuales existe un amplio consenso (...) b) “dificultades”, que no parecen tener origen orgánico ni estar vinculadas directamente a factores socioeconómicos, culturales o lingüísticos (...) c) “desventajas”, que surgen de factores socioeconómicos, culturales y/o lingüísticos (OCDE, 2005b). (UNESCO, 2016, p.307)

Teniendo en cuenta lo indicado por la OCDE y recogido por la UNESCO, podemos preguntarnos, ¿qué es la educación Inclusiva?; ¿qué se entiende por Necesidades Educativas Especiales en España?

1.2 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

El término educación inclusiva ha sido definido por distintos autores, como: Parra Dussan (2011); Arnáiz (2002, 2012); Echeita y Ainscow (2011). La UNESCO (2008) recogía:

La educación inclusiva hace avanzar la agenda de la EPT buscando formas de capacitar a las escuelas y a otros centros de enseñanza para que puedan atender a todos los educandos en sus comunidades. Presta especial atención a los que tradicionalmente han estado excluidos de las oportunidades de educación. (p.12)

De esta forma la UNESCO dejó constancia de que la educación inclusiva debía ampararse dentro de la Educación Para Todos, no era ni es un modelo paralelo. Sin embargo, el significado de educación inclusiva y del término inclusión presenta diferencias a la hora de ser concebido por algunos autores, tal y como señala Acedo (2008):

Ainscow y Miles pasan revista a la literatura sobre la práctica de la inclusión y encuentran diversas maneras de concebirla: a) la inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; b) la inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; e) la inclusión como la Educación Para Todos. (p.7)

Ante las distintas vertientes de aquello que se entiende por inclusión debemos decir que la UNESCO, como bien queda reflejado en su definición, se enmarca dentro de “la inclusión como la Educación Para Todos”. Al igual que la UNESCO, otros autores abogan por esta idea, como Arnaiz (2012):

La inclusión defiende el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en riesgo de exclusión, y no se refiere exclusivamente, como sucedía en el caso de la integración escolar, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. (p.31)

Podemos considerar, siguiendo la idea de Arnaiz, que la educación inclusiva debe contemplar a todo el alumnado en riesgo de exclusión, bien sea por motivos de género, religión, etnia, movimientos migratorios, discapacidad, situación socioeconómica, etc. Esto mismo queda recogido por Ainscow (2008), cuando señala:

Se presupone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que es una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades. (p.18)

Por otro lado, la educación inclusiva también es un proceso más amplio, en el que debe participar toda la sociedad, tanto el centro educativo, el alumnado, la familia, el entorno, los gobiernos... Hablamos de todo un conjunto de participantes que han de ir hacia un mismo sentido, quedando integrado en este conjunto el currículum, así como el modelo de enseñanza, tal y como recogía Arnaiz (1996).

Como se ha dicho anteriormente, dentro de la Educación Para Todos, se recoge la Educación Inclusiva como modelo de enseñanza, donde todas las personas, independientemente de las características que presentan, pero siempre teniéndolas en cuenta, tienen derecho a recibir una educación de calidad y equidad. De la misma forma debe prestarse una mayor atención a todas las personas en riesgo de exclusión, bien por motivos étnicos, religiosos, de género, por sus capacidades, etc. Como señalan Thomas y Loxley:

(...) la idea de inclusión no establece unos límites (...) en torno a determinados tipos de presenta discapacidad. En cambio, se orienta a la creación de un marco de referencia en el que todos los niños, con independencia de su capacidad, género, lengua y origen étnico o cultural, puedan valorarse por igual, sean tratados con respeto y se les den oportunidades reales en la escuela. (2001, p.184)

Por otro lado, como principales características de la Educación Inclusiva debemos resaltar la importancia que se le otorga al currículum, así como a la presencia del currículum oculto dentro de las aulas. Este ha de ser común para todo el alumnado, partiendo de una perspectiva holística. De igual forma, dentro del currículum se presta especial atención a los objetivos curriculares, pues dentro de la Educación Inclusiva no solo tiene valor la enseñanza de las matemáticas, la historia, la geografía... Sino también la igualdad, el respeto, las relaciones sociales o las emociones, tal y como recogen Stainback, Stainback y Moravez, (2011, p.84): “Cuando hablamos de los que deben aprender los alumnos, debemos tener cuidado de no hacer excesivo hincapié

en unos objetivos curriculares predefinidos”.

Al igual que el currículo tiene una presencia fundamental dentro de la Educación Inclusiva, otro de los pilares fundamentales son las comunidades. Las comunidades inclusivas se entienden como todo el conjunto de personas que influyen dentro del proceso de enseñanza, cobrando importancia el alumnado, las normas dentro del aula, el profesorado, los padres, la red de apoyo... Como bien indican Stainback, Stainback y Jackson:

(...) en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (...) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros. (2011, p.23)

El término comunidad también incluye a la red de apoyo, como se ha indicado anteriormente, sin embargo, el apoyo no es fuera del aula, sino que existen cuatro tipos, tal y como recogen York, Giangreco, Vandercook y Macdonald:

En las aulas inclusivas, el apoyo puede clasificarse en cuatro tipos: apoyo mediante recursos, apoyo moral, apoyo técnico y apoyo en la evaluación. El tipo y la intensidad del apoyo que se facilite en un aula inclusiva varían dependiendo de las necesidades que surjan en los diferentes momentos. (2011, p.126)

Otro de los aspectos fundamentales es la evaluación. Esta lleva a cabo un proceso complejo, donde no prima el resultado de una prueba específica como resultado del proceso de enseñanza. Sino que se convierte en un proceso individual para cada alumno, teniendo presente el proceso seguido por cada niño y no por una prueba estandarizada.

Por todo lo anterior, consideramos importante reflejar los principios indicados por Casanova:

(...) los principios sistémicos que sirven de base para que la educación institucional ofrezca respuestas inclusivas a la diversidad de su

alumnado, serán, entre otros:

- a) Aplicación de un currículum básico obligatorio para toda la población (...)
- b) Flexibilización curricular y organizativa (...)
- c) Autonomía de las instituciones docentes (...)
- d) Adopción de medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado (...)
- e) Establecimiento de políticas de compensación de desigualdades en educación, si se precisan
- f) Trabajo coordinado entre las diferentes Administraciones
- g) Desarrollo de políticas globales para favorecer la igualdad

(2009, pp. 25 – 26)

Todo ello nos lleva a plantearnos, ¿qué es la Educación Especial? ¿Cuál es el marco normativo actual?

2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU MARCO NORMATIVO

En este capítulo nos vamos a centrar en conocer qué son las necesidades educativas especiales, partiendo del origen histórico de dicho término. De esta forma, se podrá observar cual ha sido la evolución del tratamiento de las necesidades educativas especiales a lo largo de la historia, junto con distintas clasificaciones. Por otro lado, se indicará el tratamiento de las mismas dentro del marco legislativo, así como los cambios históricos más significativos referentes a la normativa de educación.

2.1 ¿QUÉ SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

El término “necesidades educativas especiales” no ha sido siempre usado a lo largo de la historia, más bien, podría considerarse reciente, históricamente hablando, ya que dicho término fue usado por primera vez en el 1978, de la mano del Informe Warnock (Warnock Report, 1978).

Este informe dio un giro importante al campo de la Educación Especial, denominado así hasta la Ley LISMI (1982). Si bien el informe fue encargado y presentado en Gran Bretaña hacia el 1978, sus cambios no llegarían a España hasta el 1982, de la mano de la Ley 13/82 de 7 de abril sobre Integración Social del minusválido.

Dentro del Informe Warnock, tal y como recoge Aguilar (1991), se trataron diferentes aspectos, entre ellos, términos conceptuales, donde se dejaba constancia de que todo alumno debía acceder al sistema educativo, así como que ningún niño podría ser considerado ineducable. Por otro lado, se indicó que se debía usar el término Necesidades Educativas Específicas, al igual que se dejó constancia de que no se debía hacer distinción, por su carácter segregador, al diferenciar entre Educación Especial y Educación “normal”. Algunas de las prioridades del Informe fueron: la formación del profesorado, la existencia de las escuelas específicas teniendo esta relación directa con centros no específicos, la inserción laboral del alumnado, la inclusión...

Este Informe, en España, fue determinante, pues muchos de los planteamientos indicados se pusieron en marcha, tales como, la integración, llegando

incluso a trabajarse en centros de atención temprana. No obstante, el término Necesidades Educativas Especiales ha sido definido de diferentes maneras, bien centrándose en el alumnado, o bien centrándose en el sistema educativo. Ante esto, consideramos importante conocer distintas definiciones sobre el término Necesidades Educativas Especiales, por ello, nos centraremos primero en lo indicado por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE), recogida por Gómez, (2001).

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (p.2)

Por otro lado, otra de las definiciones a considerar es la propuesta por Sánchez y Torres:

El concepto necesidades educativas especiales centra la atención en el tipo de respuesta que el centro educativo ha de facilitar (no en el tipo o grado de deficiencia), por lo que el concepto de “necesidades educativas especiales” está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y social. (2002, p. 73).

Por último, la definición recogida, corresponde a la indicada por la Ley Orgánica de Educación, (LOE), donde se recoge que:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. (2006, p.54)

Si analizamos las tres definiciones podremos observar como la primera nos habla de los apoyos y atenciones que necesita el niño o la niña durante un periodo de su escolarización o a lo largo de su vida, especificando las causas por las que pueda producirse dicha necesidad, a diferencia de la tercera definición. Por otro lado, la segunda definición sólo se centra en el centro ordinario, quiere decir, que son el conjunto de apoyos y atenciones que pueda necesitar un niño o niña durante su escolarización en un centro ordinario, obviando a los centros específicos.

Nuestra investigación se centrará en la mejora del desarrollo emocional del alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente con alumnado con síndrome de Down, haciendo uso de la música como recurso didáctico para la mejora del mismo, puesto que, tal y como establece la normativa se ha de desarrollar las capacidades del alumnado para alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

Atendiendo a lo anterior, nos preguntamos, ¿cómo ha sido el desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales a lo largo de la historia?

Hasta finales del siglo XVI se denominaban a las personas con Necesidades Educativas Especiales como “anormales”, donde se incluían deficiencias mentales y físicas. Hasta finales de este siglo se cometía infanticidio, rechazo social, temor... Bien es cierto, que surgieron actitudes caritativas o intentos aislados de atención humanitaria y benéfica.

Entre los siglos XVI – XVII nacieron los primeros centros especiales para subnormales, desde un enfoque médico- patológico-asistencial, es decir, no era una propuesta educativa sino de carácter médico, debido a que se pensaba que eran enfermedades que se podían curar.

La respuesta de la sociedad durante este periodo era de carácter asistencial, se marginaban en asilos y hospitales, a este periodo se le denominó el Gran Encierro. No fue hasta finales del siglo XVIII cuando comenzó a haber una orientación asistencial y un tratamiento más humano.

El siglo XIX se distinguió por dar orientación médico- patológico, donde Pinet e Itard fueron los pioneros en rehabilitaciones de deficientes, y Seguin se

centró en la educabilidad de la deficiencia mental. Surgieron centros “educativos” y asociaciones profesionales. También se desarrollaron métodos de diagnóstico y tratamiento específicos como el sistema Braille “sistema lecto-escritura”.

No fue hasta el siglo XX cuando se institucionalizaron los deficientes dando lugar a la orientación psicopedagógica. Comenzó la escolarización, aunque en centros específicos, separados de centros ordinarios. En este periodo hubo una creciente preocupación administrativa y legislativa, se ampliaron y mejoraron los servicios educativos, y se escolarizaban en centros educativos especiales.

El 10 de diciembre del 1948, mediados del siglo XX, se aprobaron los Derechos Humanos, la corriente pedagógica comenzó a apostar por la diferenciación según las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentase cada sujeto, por una educación integrada en el sistema educativo, por un sistema educativo único, por la adaptación del curriculum ordinario según las NEE, por la Adaptación Curricular Individualizada. De la misma forma también se defendía que la Educación Especial fuese un conjunto de recursos y adaptaciones según las NEE, y en conseguir una educación heterogénea.

2.2 TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Como hemos podido observar anteriormente, a lo largo de la historia ha ido evolucionando tanto el tratamiento como el desarrollo conceptual del término Necesidades Educativas Especiales, de la misma forma ocurre con su clasificación. Por un lado, primero, vamos a conocer la clasificación recogida por la OMS. Por otro, como veremos más adelante, nos vamos a centrar en la clasificación que recoge la Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales, Volumen I.

La OMS recoge:

La CIF, considerada el marco conceptual de este informe, entiende el funcionamiento y la discapacidad como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales. La promoción de un “modelo bio – psicosocial” representa un equilibrio viable entre los modelos médico

y social. (2011, p.4)

La CIF¹ recoge en su clasificación que existen cuatro condicionantes: Funciones Corporales; Estructuras Corporales; Actividades y Participación; y Factores Ambientales. Estas son definidas como:

Las Funciones Corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales.

Las Estructuras Corporales son las partes anatómicas del cuerpo tales como los órganos.

Actividad es la realización de un tarea o acción.

Participación es el acto de involucrarse en una situación vital.

Factores Ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas. (2011, pp. 47; 105; 125; 181)

Ante la clasificación presentada por el CIF hemos realizado una tabla para desglosar las cuatro condiciones:

FUNCIONES CORPORALES

Funciones Mentales	Funciones Mentales Globales
	Funciones Mentales Específicas
Funciones Sensoriales y Dolor	Vista y funciones relacionadas
	Funciones Auditivas y Vestibulares
	Funciones Sensoriales adicionales
	Dolor
Funciones de la Voz y el Habla	Funciones de la Voz
	Funciones de la articulación
	Funciones relacionadas con la fluidez y el ritmo del habla
	Funciones alternativas de vocalización
Funciones de los Sistemas Cardiovascular, Hematológico, Inmunológico y Respiratorio	Funciones del Sistema Cardiovascular
	Funciones de los Sistemas Hematológico e Inmunológico
	Funciones del Sistema Respiratorio
	Funciones Adicionales y Sensaciones de los Sistemas Cardiovascular y Respiratorio
Funciones de los Sistema Digestivo, Metabólico y Endocrino	Funciones relacionadas con el sistema digestivo
	Funciones relacionadas con el metabolismo

¹ Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

	y el sistema endocrino
Funciones genitourinarias y reproductoras	Funciones Urinarias
	Funciones genitales y reproductoras
Funciones neuroesqueléticas y relacionadas con el movimiento	Funciones de las articulaciones y los huesos
	Funciones musculares
	Funciones relacionadas con el movimiento
Funciones de la piel y estructuras relacionadas	Funciones de la piel
	Funciones del pelo y las uñas

Fuente: OMS, 2011, pp. 48 – 104

ESTRUCTURAS CORPORALES

Estructuras del Sistema Nervioso	Estructura del Cerebro
	Médula espinal y estructuras relacionadas
	Estructura de las meninges
	Estructura del Sistema Nervioso Simpático
	Estructura del Sistema Nervioso Parasimpático
El ojo, el oído y estructuras relacionadas	Estructura de la órbita ocular
	Estructura del globo ocular
	Estructuras periféricas oculares
	Estructura del oído externo
	Estructura del oído medio
	Estructura del oído interno
Estructuras involucradas en la Voz y el Habla	Estructura de la nariz
	Estructura de la boca
	Estructura de la faringe
	Estructura de la laringe
Estructuras de los Sistemas Cardiovasculares, Inmunológico y Respiratorio	Estructura del sistema cardiovascular
	Estructura del sistema inmunológico
	Estructura del sistema respiratorio
Estructuras relacionadas con los Sistemas Digestivo, Metabólico y Endocrino	Estructuras de las glándulas salivales
	Estructura del esófago
	Estructura del estómago
	Estructura del intestino
	Estructuras del páncreas
	Estructuras del hígado
	Estructura de la vesícula y los conductos biliares

	Estructuras de las glándulas endocrinas
Estructuras relacionadas con el Sistema Genitourinario y el Sistema Reproductor	Estructura del sistema urinario
	Estructura del suelo pélvico
	Estructura del sistema reproductor
Estructuras relacionadas con el Movimiento	Estructura de la cabeza y la región del cuello
	Estructura de la región del hombro
	Estructura de la extremidad superior
	Estructura de la región pélvica
	Estructura de la extremidad inferior
	Estructura del tronco
Piel y estructuras relacionadas	Estructura de las áreas de la piel
	Estructura de las glándulas de la piel
	Estructura de las uñas
	Estructura del pelo

Fuente: OMS, 2011, pp. 107 – 123

ACTIVIDADES Y PARTICIPACIÓN

Aprendizaje y aplicación del conocimiento	Experiencias sensoriales
	Aprendizaje básico
	Aplicación del conocimiento
Tareas y demandas generales	Llevar a cabo una única tarea
	Llevar a cabo múltiples tareas
	Llevar a cabo rutinas diarias
	Manejo del estrés y otras demandas psicológicas
	Manejo del comportamiento propio
Comunicación	Comunicación - recepción
	Comunicación - producción
	Conversación y utilización de aparatos y técnicas de comunicación
Movilidad	Cambiar y mantener la posición del cuerpo
	Llevar, mover y usar objetos
	Andar y moverse
	Desplazarse utilizando medios de transporte
Autocuidado	Llavarse
	Cuidado de partes del cuerpo
	Higiene personal relacionada con los procesos de excreción

Autocuidado	Vestirse
	Comer
	Beber
	Cuidado de la propia salud
	Cuidado de la propia seguridad
Vida doméstica	Adquisición de lo necesario para vivir
	Tareas del hogar
	Cuidado de los objetos del hogar y ayudar a los demás
Interacciones y relaciones interpersonales	Interacciones interpersonales generales
	Interacciones interpersonales particulares
Áreas principales de la vida	Educación
	Trabajo y empleo
	Vida cotidiana
Vida comunitaria, social y cívica	Vida comunitaria
	Tiempo libre y ocio
	Religión y espiritualidad
	Derechos humanos
	Vida política y ciudadanía

Fuente: OMS, 2011, pp. 127 – 179

FACTORES AMBIENTALES

Productos y Tecnologías	Productos o sustancias para el consumo personal
	Productos y tecnología para uso personal en la vida diaria
	Productos y tecnología para la movilidad y el transporte personal en espacios cerrados y abiertos
	Productos y tecnología para la comunicación
	Producto y tecnología para la educación
	Producto y tecnología para el empleo
	Productos y tecnología para las actividades culturales, recreativas y deportivas
	Productos y tecnología para la práctica religiosa y la vida espiritual
	Diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica

	para edificios de uso público
	Diseño, construcción, materiales de construcción y tecnología arquitectónica para edificios de uso privado
	Productos y tecnología relacionados con el uso / explotación del suelo
	Pertenencias
Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana	Geografía física
	Población
	Flora y fauna
	Clima
	Desastres naturales
	Desastres causados por el hombre
	Luz
Entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana	Cambios relacionados con el paso del tiempo
	Sonido
	Vibración
	Cualidad del aire
Apoyo y relaciones	Familiares cercanos
	Otros familiares
	Amigos
	Conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad
	Personas en cargos de autoridad
	Personas en cargos de subordinados
	Cuidadores y personal de ayuda
	Extraños
	Animales domésticos
	Profesionales de la salud
	Otros profesionales
Actitudes	Actitudes individuales de miembros de la familia cercana
	Actitudes individuales de otros familiares
	Actitudes individuales de amigos
	Actitudes individuales de conocidos, compañeros, colegas, vecinos y miembros de la comunidad
	Actitudes individuales de personas en cargos de autoridad
	Actitudes individuales de personas en cargos

	subordinados
	Actitudes individuales de cuidadores y personal de ayuda
	Actitudes individuales de extraños
	Actitudes individuales de profesionales de la salud
	Actitudes individuales de profesionales “relacionados con la salud”
	Actitudes sociales
	Normas, costumbres e ideologías sociales
Servicios, Sistema y Políticas	Servicios, sistema y políticas de producción de artículos de consumo
	Servicios, sistema y políticas de producción de arquitectura y producción
	Servicios, sistema y políticas de planificación de los espacios abiertos
	Servicios, sistema y políticas de vivienda
	Servicios, sistema y políticas de utilidad pública
	Servicios, sistema y políticas de comunicación
	Servicios, sistema y políticas de transporte
	Servicios, sistema y políticas de protección civil
	Servicios, sistema y políticas legales
	Servicios, sistema y políticas de asociación y organización
	Servicios, sistema y políticas de medios de comunicación
	Servicios, sistema y políticas económicas
	Servicios, sistema y políticas de seguridad social
	Servicios, sistema y políticas de apoyo social general
	Servicios, sistema y políticas sanitarias
	Servicios, sistema y políticas de educación y formación
	Servicios, sistema y políticas laborales y de empleo
	Servicios, sistema y políticas de gobierno

Fuente: OMS, 2011, pp. 183 – 216

Las diferentes tablas presentadas, como podemos observar, se centran en cuatro condicionantes posibles que pueden darse. Pero a su vez, nos muestran una forma de clasificar las Necesidades Educativas Especiales dependiendo de si corresponde a una función corporal, a una estructura corporal, a la implicación en actividades y participación en las mismas, así como a determinados factores ambientales. Todo ello nos hace tener una visión más global de lo que se entiende como Necesidades Educativas Especiales.

Sin embargo, no podemos obviar la existencia de otros modelos de clasificación, como la que recogemos a continuación, elaborada y presentada por la Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales, la cual recoge:

1. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Audición.

La clasificación de éstas dependerá de su relación con el desarrollo cognitivo – lingüístico se clasifican, según Torres y Santana, (2007) en:

- Leve: pérdida de entre 20 a 40 decibelios
- Media: pérdida de entre 40 a 70 decibelios
- Severa: pérdida de entre 70 a 90 decibelios
- Profunda: pérdida superior a 90 decibelios

2. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Visión.

Éstas pueden ser, según Miñambres y Jové, (2007) atendiendo a el plano de la intervención educativa:

- Profunda
- Severa
- Moderada

3. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Motricidad

Algunas de las discapacidades motóricas son la Parálisis Cerebral, la Espina Bífida, Traumatismos craneales y vertebrales, Distrofia muscular progresiva, Poliometitis, Amputaciones, Desviación de la columna vertebral. Sin embargo, también se recogen otras discapacidades que presentan dificultades motóricas, como son el Retraso Mental, el Autismo y el Déficit Visual. (Linares, 2007)

4. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la atención, percepción y memoria.

Dentro de este bloque tenemos: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Autismo, Retraso Mental (donde se incluye el síndrome de Down), Dificultades de Aprendizaje. (Pelegrina, Gómez, y Bajo, 2007)

5. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la sobredotación intelectual.

Las principales características de este grupo son, según Prieto, (2007):

- Alto coeficiente intelectual
- Redefinen los problemas de manera inusual
- Solución de problemas con ingenio

6. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Afectividad

Sobre este apartado Del Barrio, (2007) nos habla sobre la incidencia de la afectividad en las personas con Retraso Mental, así como, dentro de este grupo, con las personas con síndrome de Down, indicando:

También se han detectado casos de depresión mayor en sujetos con síndrome de Down, con retraso ligero y con 20 años de edad, lo que sería perfectamente equiparable a una depresión adolescente en población general. (Raitauso et al., 1998). Sin embargo, no aparece que haya casos de trastorno afectivo bipolar entre los sujetos afectados de síndrome de Down. (Del Barrio, 2007, p.381)

7. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Conducta Social

Tal y como recoge Vega, (2007);

(...) según Díaz (1990:11), es un sujeto que, a pesar de poseer inteligencia normal y no presentar ningún déficit en sus sentidos y desarrollo, está en conflicto con el ambiente y consigo mismo. La raíz de toda su afección se halla repartida entre dos mundos distintos: el interior al individuo, su propio yo, y el exterior o circunstancia que te encuadra. Ambos con el origen del conflicto psíquico que constituye la inadaptación (...). (p.403)

8. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Comunicación

Las Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Comunicación se han centrado en los graves trastornos del desarrollo, en concreto del autismo y de los psicóticos. (Jiménez, 2007)

9. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el Lenguaje Oral

Teniendo en cuenta la intervención educativa, según indica Moreno y Acosta, (2007), los trastornos del lenguaje pueden ser:

- Trastornos de la vertiente expresiva
- Trastornos de la comprensión y expresión
- Trastornos del proceso central de tratamiento y de la formulación

10. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Lectura

Dentro de este campo se contemplan las dificultades en el reconocimiento de las palabras escritas, dificultades en la comprensión de un texto, entre otros. (Domínguez, 2007)

11. Necesidades Educativas relacionadas con la Expresión Escrita

Se puede atribuir al proceso de planificación, de transcripción o de revisión. Si nos centramos en las habilidades cognitivas y metacognitivas pueden darse en el conocimiento del proceso de escritura, en la estructura textual, en las propias capacidades y auto – regulación o en la actitud ante la escritura, según recoge Gallego y Gutiérrez, (2007)

12. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el Aprendizaje Matemático

Dentro de éstas Deaño, (2007) nos indica las distintas necesidades que se pueden presentar:

- Discalculia procedimental
- Discalculia de hecho numérico
- Dislexia numérica
- Dificultades en las relaciones numéricas
- Construcción de representaciones numéricas, semántico – verbales o viso – espaciales

- Disgrafía numérica
- Dificultades en la resolución de problemas, en el procesamiento simultáneo, en el procesamiento sucesivo o en los procesos de planificación.

13. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el contexto Socio – Cultural Tal y como nos indica Domingo y Miñán, (2007):

Junto con la pobreza en los procesos de vulnerabilidad, también entran en juego otros factores, como son la discriminación o trato desfavorable, dispensado a grupos que tienen cierta diferencia o separación (etnia, religión o cultura) o son más débiles (mujeres, ancianos o niños). Esta discriminación se manifiesta principalmente en el plano económico y educativo (como factores determinantes de éxito, poder, desarrollo), pero también con un trato de inferioridad, de desprecio, de segregación, generalmente interesada, aunque puede tener importantes matices de ignorancia, prejuicios o desactivación (desensibilización) hacia ideales de igualdad abstractos. (p.526)

14. Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Cognición

Arraiz, (2007), recoge las distintas necesidades donde el desarrollo cognitivo se ve alterado, estas son:

- Enfermedad mental
- Deficiente rendimiento en los test de inteligencia
- Deficiente rendimiento social
- Interacción con el entorno.

Según la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) la clasificación se ha de hacer dependiendo del coeficiente intelectual, tal y como recoge Arraiz, (2007), puede ser:

- Profundos: Coeficiente Intelectual inferior a 24 en la escala Wechsler
- Severos: Coeficiente Intelectual entre 25 y 39 en la escala de Wechsler
- Moderados: Coeficiente Intelectual entre 40 y 54 en la escala de Wechsler
- Ligeros: Coeficiente Intelectual entre 55 y 69 en la escala de Wechsler

2.3 MARCO NORMATIVO

A continuación, vamos a realizar una aproximación a la presencia de la música en las actividades para el alumnado con necesidades educativas especiales, en la normativa que regula la acción educativa. ¿Qué contempla la normativa respecto al desarrollo de actividades musicales con niñas y niños de Educación Especial?

En la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* podemos observar cómo, en su título Preliminar, Capítulo 1, “Principios y Fines de la Educación”, se hace especial mención en el Artículo 1 “Principios”, a la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación, prestando una mayor atención a los que deriven de la discapacidad. En dicha ley, se especifican las distintas enseñanzas que ofrece el sistema educativo, de todas ellas vamos a centrar nuestra atención en la educación primaria. En el punto 8 del Artículo 3, sobre “Las enseñanzas”, se expone que todas las enseñanzas se adaptarán al alumnado con necesidades educativas especiales. Por otro lado, si nos centramos en el alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE), el Título II “Equidad en la Educación”, Capítulo I “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, se establece que son las administraciones educativas las que dispondrán de los medios, recursos y procedimientos necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. Del mismo modo en la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía*, la LEA, donde en su Título III “Equidad en la Educación”, Capítulo I “Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” se reafirma, lo establecido en la LOE.

De igual forma, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, (LOMCE), como el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria* nos remite a lo establecido en la LOE. A lo que respecta a su Artículo 10 “Elementos transversales”, punto 2, donde se especifica que las Administraciones Educativas, aparte de fomentar la calidad, equidad e inclusión, han de fomentar medidas de flexibilización y alternativas metodológicas.

Puesto que esta investigación se va a desarrollar dentro de la Comunidad Autónoma Andaluza debemos conocer qué establece la normativa de dicha comunidad. Si bien ya hemos hecho mención a lo establecido en la LEA, ahora

vamos a un nivel mayor de concreción, centrando la atención en los distintos Decretos y Órdenes que hagan mención al tema que se requiere, alumnado con necesidades educativas especiales. En este caso, primero haremos mención al *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*, que en su Artículo 1. “Objetivo”; establece las posibles causas por las que se presentan necesidades educativas especiales.

El objeto del presente Decreto es la ordenación de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales debidas a los diferentes tipos y grados de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, mediante un conjunto de acciones que desarrollan y concretan las actuaciones previstas para este tipo de alumnado en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. (p. 8111)

En la Sección Tercera, del Decreto 147/2002, “Escolarización en aulas o centros específicos de Educación Especial”, concretamente tanto en su Artículo 30 “Organización de las enseñanzas que se imparten en aulas o en centros específicos de educación especial” y como en el Artículo 31 “Adaptaciones del currículo en aulas o en centros específicos de educación especial”, destaca la importancia de la adaptación del currículo, tomando como referencia el currículo de educación infantil, primaria o secundaria obligatoria. Dicha adaptación ha de tener como finalidad desarrollar la capacidad de comunicación, integración social y la adquisición de habilidades relacionadas con entornos comunitarios y laborales.

Tras el Decreto 147/2002, se aprobó el *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*. Este Decreto se centró en las Necesidades Educativas Especiales asociadas a las condiciones sociales desfavorecidas, quedando vigente, por consiguiente, lo establecido en el anterior Decreto 147/2002, a lo que se refiere a las Necesidades Educativas Especiales debidas a los diferentes tipos y grados de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.

Analizando el *Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, encontramos en el Artículo 5 “Definición y principios para su determinación” del Capítulo II “Currículo” que:

3. El currículo de la educación primaria se orientará a:
 - a) Desarrollar las aptitudes y las capacidades del alumnado.
 - b) Procurar que el alumnado vaya adquiriendo los aprendizajes esenciales para atender la sociedad en lo que vive, para actuar en ella y para comprender la evolución de la humanidad a lo largo de su historia.
 - c) Facilitar que el alumnado adquiriera unos saberes coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos.
 - d) Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado.
 - e) Atender las necesidades educativas especiales y la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para el alumnado. (p.10)

Se vuelve a resaltar la importancia de la flexibilización y el desarrollo de las capacidades del alumnado, específicamente la Atención a la Diversidad, dentro de este Decreto, se vuelve a destacar lo indicado por la LOE y la LEA.

El Decreto 95/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Recoge

La atención a la diversidad supone el respeto a las diferencias y la compensación de desigualdades sociales, económicas, culturales y personales. De este modo, Andalucía defiende y potencia una escuela inclusiva, que asume una educación igualitaria y democrática y garantiza el derecho de todo el alumnado a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional en función de sus

características y posibilidades (...). (p.11)

De esta forma queda constancia, tanto un concepto mayor de lo entendido como Necesidades Educativas Especiales, así como del fin de conseguir una educación inclusiva. Este mismo Decreto en el punto 1 del Artículo 16 del “Capítulo V”, establece qué se entiende por atención a la diversidad, en ella encontramos diferencias con respecto a la presentada en el año 2002, cuando se indica: “Se entiende por atención a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socio-económicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado” (Decreto 95, 2015, p.19).

A grandes rasgos podemos decir que las distintas normativas, tanto a nivel nacional como autonómico, establecen que:

1. Se han de desarrollar las capacidades del alumnado.
2. Flexibilización del currículo para atender a la diversidad del alumnado.
3. Los centros educativos disponen de autonomía para realizar mejoras en el currículo y las adaptaciones necesarias.
4. Los currículos de referencia para los centros específicos son los de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria.
5. Las administraciones educativas son las encargadas de dotar a los centros con los recursos necesarios para atender al alumnado.

Evolución de la Educación Especial en el ámbito educativo.

Tal y como se ha indicado antes, las personas que presentaban Necesidades Educativas Especiales eran marginadas por la sociedad, sin embargo, en el ámbito educativo, el trato hacia dichas personas no fue mejor

Históricamente hablando, el modelo educativo desarrollado hasta hace poco era segregador. Fue a finales del siglo XX cuando el modelo educativo pasó de ser segregador a integrador. En la actualidad, el modelo que se propone y hacia el que se trabaja, es un modelo inclusivo.

Los principios de la Educación Segregadora se fundamentaban en un sistema donde se separaban los centros ordinarios y los centros específicos, es decir, un

sistema social disociado. En cuanto al currículum y el programa educativo que se desarrollaba este era completamente diferente al que se desarrollaba en un centro ordinario. El currículum de un centro específico se centraba en el déficit del alumnado como única causa de las dificultades que presentase, por lo que la educación especial era completamente independiente.

En cuanto a la Educación Integradora, a diferencia de la Segregadora, esta se caracterizó por la continuidad de los centros específicos, pero integrados en un centro ordinario, por lo que el sistema era dual pero unificado. Una de sus grandes diferencias con respecto a la segregadora fue el currículum, pues este ya no era distinto, sino que, partía del mismo currículum ordinario, de esta forma se centraba en las necesidades educativas especiales, incluyendo el contexto social y familiar. Los centros educativos específicos siguen existiendo, sin embargo, estos están orientados sólo al alumnado que no puede ser atendido en centros ordinarios por sus características.

El modelo educativo hacia el que nos dirigimos, el modelo Inclusivo, se fundamenta en el principio de la integración plena, ello significa que el sistema es único, con el mismo currículum para todo el alumnado, desde un enfoque práctico – crítico. A diferencia de los otros dos modelos, ésta habla de diversidad con el fin de no categorizar o etiquetar.

Marco legislativo de la Educación Especial en España.

Legislación:	Características:
1970: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.	Educación Especial paralela o independiente a la Educación Ordinaria: Educación deficitaria. Separados unos de otros.
1975: Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.	Elaboraron el famoso PNEE (1978). Plan Nacional de Educación Especial. Favoreció el paso de la educación segregadora a educación integradora.
1978: Constitución Española.	Art. 27: "... derecho de todos los ciudadanos a la educación". Art 49: "... integración de todos los

	ciudadanos en todas las áreas sociales”.
1982: Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial.	La educación Especial debe fundamentarse en cuatro principios: Normalización Sectorización Integración Individualización
1982: Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. (LISMI)	Recoge los principios del PNEE (Plan Nacional de Educación Especial) Por primera vez se deja de utilizar sólo el término déficit. Utiliza términos como: deficiencia, discapacidad y minusvalía.
1985: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.	Art. 1: Todo el alumnado tiene derecho a una educación básica. Art. 6: Todo el alumnado tiene derecho a recibir ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural.
1985: Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.	Directrices y medidas a favor de la integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios.
1990: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)	Surge el término: Necesidades Educativas Especiales (NEE), procedente del Informe Warnock del 1978. Ratifica el R.D de Ordenación de Educación Especial.
1995: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, sobre ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas	Se distingue entre educación compensatoria y educación especial.

especiales.	
1996: Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación.	Establece los criterios de escolarización de las personas en desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o cualquier otra índole personal o social.
2002: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE)	Se nombra “educación de calidad para todos” Adaptación del currículo para las personas que presenten necesidades educativas especiales.
2003: Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.	
2006: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)	Aparece el término Inclusión.
2013: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)	Se centra en la adaptación del currículo para todas aquellas personas que presenten necesidades educativas especiales.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

3. SÍNDROME DE DOWN: DESARROLLO EMOCIONAL

En este capítulo nos vamos a centrar en el Síndrome de Down y el desarrollo emocional que presentan las personas con Síndrome de Down. Ante esto, debemos conocer primero qué es el Síndrome de Down, así como las características que presenta para luego, poder centrarnos en el desarrollo emocional.

3.1 ¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE DOWN?

El síndrome de Down es una anomalía cromosómica, donde las células portan 47 cromosomas en vez de 46 como portan las personas sin síndrome de Down. Hay que tener en cuenta que existen distintos casos, tal y como recoge Sánchez, (2005). Los tipos de síndrome de Down estarán caracterizados por la división celular, así como por el número de células que porten 47 cromosomas, según esto, existen tres tipos:

1. Homogénea; todas las células portan 47 cromosomas
2. Mosaicismo; algunas células tienen 46 cromosomas, mientras que otras tienen 47.
3. Translocación; todas las células son trisómicas, pero se reordenan, adiriéndose uno de los cromosomas a otro distinto.

En todos los casos, como podemos observar, la causa del síndrome de Down es un cromosoma extra del par 21, tal y como nos indica Madrigal, (2004):

El síndrome de Down se divide en tres categorías, dependiendo de la manera que se produzca el exceso de material genético.

- Trisomía del par 21; (...) La trisomía es un error que hace que en uno de los pares, en vez de haber dos cromosomas, las células tengan tres.(...)

- síndrome de Down por Mosaicismo; (...) células con un número distinto de cromosomas (...)

- síndrome de Down por Translocación; (...) en alguno de los cromosomas, lleva adherido material genético de un cromosoma 21.
(pp. 19 – 20)

Si nos centramos en el desarrollo psicomotor y perceptivo de los niños con síndrome de Down, encontramos que presentan hipotonía (tono muscular inferior al

normal), problemas de coordinación, así como desaparición lenta de los reflejos. En cuanto a su desarrollo perceptivo, éste se ve afectado por su desarrollo morfológico, en la mayoría de los casos, afecta más al desarrollo auditivo y visual.

El desarrollo del lenguaje es más tardío que en un niño que no presenta síndrome de Down, siendo una de sus causas su aparato auditivo, aunque bien es cierto que este déficit se percibe desde su nacimiento, debido a la poca presencia del llanto.

Su desarrollo cognitivo se ve afectado en cuanto a los problemas perceptivos, de memoria, en el uso de estrategias, atención, su lateralidad y en aspectos metacognitivos. El desarrollo intelectual presenta, en la mayoría de los casos, un retraso moderado, máxime en aquellos cuyas características cromosómicas son de tipo mosaicismo, sin embargo, aunque en dichos casos su desarrollo intelectual sea mayor que en los otros dos tipos, éstos presentan una mayor fragilidad psicológica.

Centrándonos en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños con síndrome de Down, partimos de la idea expuesta por Ruiz, (2004):

Si las emociones son estados del sujeto, las personas con síndrome de Down tienen una vida emocional tan rica como las demás, por cuanto los sentimientos nos invaden, se hacen dueños de nosotros; y ellas viven esos afectos con igual o mayor intensidad que las personas que no tienen síndrome de Down. (p.86)

Esto nos lleva a plantearnos, ¿cómo expresan las emociones los niños con síndrome de Down?, ¿qué desarrollo emocional presentan?, ¿hacen uso de la música para ello?. Puesto que todos intentamos expresarlas verbalmente, y teniendo en cuenta su desarrollo del lenguaje, afectado por sus características en gran medida, la expresión de las mismas se hará usando otras vías de comunicación. A colación de esto Ruiz, (2004), indica:

(...) Por ejemplo, puede observarse pérdida de apetito, problemas de sueño, bajones de rendimiento o aparición de comportamientos inadecuados en el colegio o en casa. Esas conductas serían la expresión no verbal de las intensas emociones que están viviendo o

han vivido (...). (p.87)

Podemos decir por tanto que los niños con Síndrome de Down expresan sus emociones, y las viven de igual forma que una persona sin Síndrome de Down. Pero ¿qué es el desarrollo emocional?

3.2 DESARROLLO EMOCIONAL

El estudio sobre la inteligencia se remonta a finales del siglo XIX, donde desatacaron expertos como; Broca, Galton, Wundt... (Gomis, 2007) Fue en el siglo XX cuando el estudio de la inteligencia buscó una finalidad de rendimiento académico y profesional, algunos de los autores destacados de estos estudios fueron; Binet, Stem, Terman y Yerkes. (Gomis, 2007)

Binet definía la inteligencia, centrándose primero en el órgano que la regulaba, como: “El órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, y la iniciativa, la facultad de adaptarse. Juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia” (Molero, Saiz y Esteban, 1998, pp. 13 – 14).

Fue a partir de esta definición cuando se comenzó a profundizar sobre el término inteligencia, siendo distintos autores como Terman, Spearman, Thurstone o Guilford, quienes volvieron a definirla. Respecto a esto se puede considerar que existían dos vertientes claramente diferenciadas. Por un lado, tal y como recogen Molero, Sinz y Esteban (1998): “los defensores de una inteligencia general o g (Terman, 1916; Spearman, 1927), (...), defendían un único factor estructural” (p.14). Por otro lado, la segunda vertiente, recogida por Molero, Saiz y Esteban (1998), es la correlacional, donde destacan autores como Thurstone o Guilford. Dichos autores entendían la inteligencia como un conjunto de vínculos.

Sin embargo, no fue hasta mediados del siglo XX cuando se planteó qué se consideraba como inteligencia. De esta forma se podría tomar como punto de referencia del cambio el Simposio de 1921, (Sternberg y Powell, 1989). Pero durante este Simposio no se llegó a conseguir ninguna definición que cumpliese con las expectativas de todos los expertos.

Algunas de las definiciones aportadas fueron: “el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho. (Thorndike); la capacidad de adaptarse adecuadamente a la vida en situaciones relativamente nuevas. (Pinter)” (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.19).

En 1983, Gardner publicó su Teoría de las Inteligencias Múltiples, definiendo la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales” (Gardner, 2016, p.52).

Sin embargo, tras una revisión de su propia teoría, definió la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2016, p.52).

Si comparamos ambas definiciones, la aportada en 1983 y la de 2001, observamos que, en su segunda definición, añade el marco cultural como componente fundamental de la inteligencia.

La teoría de Gardner se basaba, principalmente, en indicar que la inteligencia era un cómputo de distintos factores, donde para que se pudiera definir una inteligencia esta debía cumplir ciertos criterios, siendo estos:

1. *La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales. (...)*
2. *Que tenga una historia evolutiva plausible. (...)*
3. *La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central. (...)*
4. *Posibilidad de codificación en un sistema de símbolos. (...)*
5. *Un desarrollo bien identificado y un conjunto definible de acciones que indiquen un “estado final”. (...)*
6. *La existencia de idiot savants, prodigios y otras personas excepcionales. (...)*
7. *Contar con el respaldo de la psicología experimental. (...)*
8. *Contar con el apoyo de datos psicométricos. (...)* (2016, pp. 55 – 60)

Así fue como Gardner estableció la existencia de siete inteligencias:

- La inteligencia lingüística.
- La inteligencia lógico – matemática.
- La inteligencia musical.
- La inteligencia corporal – cinestética.
- La inteligencia espacial.
- La inteligencia interpersonal.
- La inteligencia intrapersonal. (2016, pp. 61-63)

Una de las ideas que defendía Gardner era que la posibilidad de medir dichas inteligencias era inviable y contradictorio con su propia teoría. De la misma forma indicaba que todas las personas desarrollaban alguna de las inteligencias más que otras, pero que todas las personas podían alcanzar un desarrollo mayor del resto de inteligencias con “estimulación y una instrucción adecuada” (Gomis, 2007, p.100).

Dentro de su teoría nos centraremos en la inteligencia interpersonal e intrapersonal, debido a las características que presentan. La inteligencia interpersonal, señala Gardner (2016), “(...) denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos, y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas” (p.63).

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, esta “(...) supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo – que incluya los propios deseos, miedos y capacidades – y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida” (Gardner, 2016, p.63)

Esta teoría de Gardner no tuvo un impacto muy significativo, dentro del campo de la psicología. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con la Teoría “The Bell Curve” (Hernstein y Murray, 1994). Esta teoría defendía “la existencia del concepto de inteligencia o habilidad cognitiva y la validez de los tests para medirla y cuantificarla” (Guerra, 2016, p.27).

Tras esta teoría, Gardner presentó su libro “La Inteligencia Reformulada” (2016) en contraposición a la teoría The Bell Curve, dejando constancia y explicando algunos puntos clave de su teoría, como, por ejemplo, la medida de la inteligencia en

base a los tests estandarizados. A grandes rasgos, su teoría no cambió, salvo por identificar tres nuevas inteligencias: “una *inteligencia naturalista*, una *inteligencia espiritual* y una *inteligencia existencial*.” (Gardner, 2016, p.69).

Tras la Teoría de las Inteligencias Múltiples, fueron distintos autores, como veremos en la siguiente tabla, los que se centraron en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, considerando como punto de referencia la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal de Gardner, (1983). Como pioneros en el desarrollo de la Inteligencia Emocional encontramos a Salovey y Mayer, (1990), pues fueron los primeros en desarrollar un Modelo centrado en dicha inteligencia, como podremos ver más adelante.

A continuación, recogemos una tabla elaborada por Pérez-González, Petrides y Furnham, (2015), donde se especifican los distintos autores que desarrollaron teorías o modelos sobre Inteligencia Emocional, así como sus principales características.

Modelos de Inteligencia Emocional

Salovey y Mayer, 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y expresión de las emociones. - Utilización de las emociones. - Regulación de las emociones.
Goleman, 1995a	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia. - Autorregulación. - Automotivación. - Empatía. - Gestión de las relaciones.
Mayer y Salovey, 1997	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción, valoración y expresión de las emociones. - Facilitación emocional del pensamiento. - Comprensión y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional. - Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.
Bar-On, 1997a, 1997b	Intrapersonal: <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional. - Asertividad. - Autoestima. - Autorrealización. - Independencia.

	<p>Interpersonal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Relaciones interpersonales. - Responsabilidad social. <p>Adaptación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas. - Pruebas de realidad. - Flexibilidad. <p>Manejo del estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia al estrés. - Control de impulsos. <p>Estado de ánimo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Felicidad. - Optimismo.
Cooper y Sawaf, 1997	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización emocional. - Agilidad emocional. - Profundidad emocional. - Alquimia emocional.
Goleman, 1998	<p>Autoconciencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional. - Autoevaluación adecuada. - Autoconfianza. <p>Autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol. - Confiabilidad. - Responsabilidad. - Adaptabilidad. - Innovación. <p>Automotivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación de logro. - Compromiso. - Iniciativa. - Optimismo. <p>Empatía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Conciencia organizacional. - Orientación al servicio. - Desarrollo de los demás. - Aprovechamiento de la diversidad.
Goleman, 1998	<p>Habilidades sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo. - Comunicación. - Influencia. - Catalización del cambio. - Gestión de conflictos. - Construcción de alianzas. - Colaboración y cooperación. - Capacidades de equipo.

Weisinger, 1998	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia. - Gestión emocional. - Automotivación. - Habilidades de comunicación afectivas. - Pericia interpersonal. - Orientación emocional.
Higgs y Dulewicz, 1999	<p>Conductores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivación. - Intuición. <p>Limitadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad. - Elasticidad emocional. <p>Facilitadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia. - Sensibilidad interpersonal. - Influencia.
Petrides y Furnham, 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptabilidad. - Asertividad. - Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás. - Expresión emocional. - Gestión emocional de los demás. - Regulación emocional. - Baja impulsividad. - Habilidades de relación. - Autoestima. - Competencia social. - Manejo de estrés. - Empatía rasgo. - Felicidad rasgo. - Optimismo rasgo.”

Fuente: Pérez-González, Petrides y Furnham, 2015, pp. 94 – 96

Centrándonos en el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, publicado en 1990, este modelo se nutrió, en cierta medida, de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, concretamente de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, tal y como recogió Goleman, (1996):

La definición de Salovey subsume a las inteligencias personales de Gardner y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales:

1. *El conocimiento de las propias emociones.*
2. *La capacidad de controlar las emociones.*
3. *La capacidad de motivarse uno mismo.*
4. *El reconocimiento de las emociones ajenas.*

5. El control de las relaciones. (pp. 31- 32)

El modelo presentado por Mayer y Salovey se considera como el pionero en cuanto al uso del concepto de Inteligencia Emocional. La definen y recogen en Mayer y Salovey, (2015), como:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. (p.32)

Respecto a estas habilidades, Maestre, indica las cuatro habilidades básicas, así como una breve descripción de estas, que conforman el modelo desarrollado por Brackett y Salovey:

<i>“Denominación de la dimensión</i>	<i>Breve descripción de las habilidades que incluye</i>
<i>Percepción de la emoción (rama 1)</i>	<i>Habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.</i>
<i>Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento (rama 2)</i>	<i>Habilidad de generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos.</i>
<i>Comprensión de la emoción (rama 3)</i>	<i>Habilidad para comprender la información emocional, el modo en el que las emociones se combinan y progresan a través de transiciones de relaciones y comprender tales significados emocionales.</i>
<i>Regulación de la emoción (rama 4)</i>	<i>Habilidad para estar abierto a los sentimientos, modularlos en uno mismo y en otros con el fin de promover la comprensión y el crecimiento personal.”</i>

Fuente: Brackett y Salovey, 2015, p.70

Fue a partir de este modelo, revisado posteriormente en 1997, sobre el que Goleman se basó para desarrollar su libro “Inteligencia Emocional” (1996). El autor hace una revisión de los estudios realizados hasta la fecha, relacionados con la “arquitectura emocional” (Goleman, 1996, p.5). Se centró, posteriormente, sobre las estructuras neuronales para continuar con un enfoque aptitudinal, así como la importancia de la educación emocional.

Por otra parte, Goleman, recoge los principios del Consorcio de W. T. Grant, en su Apéndice D. Los llamados “Componentes activos de los programas de prevención”, estos componentes son:

HABILIDADES EMOCIONALES

- Identificar y etiquetar sentimientos.
- Expresar los sentimientos
- Evaluar la intensidad de los sentimientos.
- Controlar los sentimientos.
- Demorar la gratificación.
- (...)

HABILIDADES COGNITIVAS

- Hablar con uno mismo (...)
- Saber leer e interpretar indicadores sociales (...)
- (...)

HABILIDADES DE CONDUCTA

- No verbales (...)
- Verbales (...). (Goleman, 1996, p. 189)

Por lo que respecta a estos componentes, tal y como señala Goleman, (1996), estos se encuentran completamente relacionados con la Inteligencia Emocional, así como con las habilidades indicadas por Mayer y Salovey, (2007), por lo que se podría considerar que Goleman parte de los principios establecidos en el modelo de dichos autores.

Bien es cierto que existen otros autores que han desarrollado teorías o modelos sobre Inteligencia Emocional, sin embargo, atendiendo a lo especificado por Goleman, (1996), este profundiza sobre la alfabetización emocional como base importante para el desarrollo de la persona, es por ello por lo que nos planteamos, ¿qué es la alfabetización emocional?

Goleman consideró el alfabetismo emocional como base de primera necesidad en los centros educativos para conseguir un desarrollo completo del niño.

Llegó a compararlo, en importancia, con la enseñanza de las asignaturas de lengua y matemáticas. Por otro lado, cabe destacar, que, como modelos de prevención, Goleman presentó un compendio de situaciones, así como, diferentes investigaciones, donde se recogen que estados como la depresión, el consumo de drogas, los enfrentamientos violentos, cada vez se dan de forma más temprana, tanto en tiempo como en edad.

Podemos considerar que Goleman entiende la alfabetización emocional como el conocimiento de las emociones, su reconocimiento, así como la toma de decisiones en base a esta, para la prevención de distintos problemas o situaciones, tal y como refleja en su capítulo “El coste del analfabetismo emocional” (Goleman, 1996).

Todo ello llevó a Goleman a plantearse la escolarización de las emociones, tal y como recoge en su libro, (Goleman, 1996). En dicho apartado nos explica diferentes situaciones que se dan dentro de un centro educativo, con un programa específico de educación emocional. Podemos decir que, el fin que se pretende es llevar situaciones reales al aula, consiguiendo así un análisis de las mismas y un conocimiento mayor de las distintas emociones experimentadas. La intención en todo momento es resolver los conflictos planteados. De nuevo, esto nos lleva al planteamiento de Mayer y Salovey, cuando nos hablaban de las cuatro habilidades desarrolladas en su modelo, para conseguir una inteligencia emocional.

Tras este planteamiento, nos preguntamos; ¿qué se entiende por emoción?, ¿dónde residen las emociones?, ¿qué emociones podemos considerar como primarias?, ¿qué es la educación emocional?, ¿qué es el desarrollo emocional?

3.3 EMOCIONES, EDUCACIÓN Y DESARROLLO EMOCIONAL

Tras lo indicado anteriormente, vamos a comenzar por conocer qué se entiende por emoción, para ello, y teniendo en cuenta lo recogido por Caruana y Gomis, (2014), se exponen dos definiciones concretas, de distintos autores, indicando que:

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Las emociones son un sistema

organizado complejo constituido por pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos, los cuales surgen de nuestra lucha por la supervivencia y florecen los esfuerzos por entender el mundo en el que vivimos. (Caruana y Gomis, 2014, p.14)

Podemos decir, por consiguiente, que las emociones son respuestas que, de manera innata, en su gran mayoría, se dan ante situaciones o acontecimientos vividos, que están sucediendo, o que imaginamos que sucederán. Estas presentan un carácter subjetivo, es decir, estarán delimitadas por cada persona, sin embargo, casi todas las personas perciben y expresan las emociones. Indicamos que casi todas las personas, ya que aquellas que tengan afectado el sistema límbico, tienen dificultades para percibir, sentir y expresar las emociones, es por ello por lo que debemos tener en cuenta donde tienen su base biológica, para ello, nos vamos a referir a lo indicado en Vecina, (2006), donde se recoge que:

Las emociones tienen su sede biológica en un conjunto de estructuras nerviosas denominado sistema límbico, que incluye el hipocampo, la circunvalación del cuerpo caloso, el tálamo anterior y la amígdala. La amígdala, además de desempeñar otras funciones, es la principal gestora de las emociones y su lesión anula la capacidad emocional. Las conexiones neuronales entre estas estructuras ubicadas en el cerebro reptiliano y la parte moderna del cerebro, el neocortex, son muchas y directas, lo cual asegura una comunicación de vértigo muy adaptada en términos evolutivos. (Vecina, 2006, p.9)

Dentro del término emociones, consideramos importante conocer, por un lado, que existen tres componentes emocionales básicos, siendo éstos; neurofisiológicos, cognitivos y conductuales. Para saber a qué se refiere cada de ellas atenderemos a lo expuesto por Caruana y Gomis, (2014):

Diversos autores consideran que todas las emociones constan de componentes básicos (...):

- Neurofisiológicos: (...) respuestas químicas y neuronales (...)
- Cognitivos: (...) fase consciente del proceso emocional, que

consiste en la toma de conciencia de la reacción fisiológica y cognitiva que se dan en una emoción y configuran la “experiencia emocional subjetiva” (...)

- Conductuales, “expresión emocional”: manifestación externa de la emoción (...). (p.29)

Por otro lado, debemos conocer las características de las emociones, así como, cuáles son las emociones básicas. Respecto a lo primero, las características de las emociones, podemos decir que:

- Son innatas y biológicas
- Son adaptativas
- Son una respuesta subjetiva
- Suponen una respuesta contextualizada
- Se manifiestan en una respuesta global que implica a todo el organismo. (Caruana y Gomis, 2014, p.29)

Tras presentar las características de las emociones, debemos conocer la clasificación que se hace de las mismas, por ello atenderemos a la tabla recogida por Aguado, (2005, p.40):

Autor	Emociones básicas	Criterio de inclusión
Ekman, Friesen y Ellsworth	Miedo, ira, alegría, tristeza, asco, sorpresa.	Expresiones faciales universales.
Izard	Ira, desprecio, asco, malestar, miedo, culpa, interés, alegría, vergüenza, sorpresa.	Circuitos cerebrales preestablecidos.
Oatley y Johnson-Laird	Ira, asco, ansiedad, felicidad, tristeza.	No requieren procesos cognitivos superiores.
Panksepp	Expectativa, miedo, ira, pánico.	Circuitos cerebrales preestablecidos.
Plutchnik	Aceptación, ira, anticipación, asco, alegría, miedo, tristeza, sorpresa.	Relación con procesos biológicos adaptativos.
Tomkins	Ira, interés, desprecio, asco, malestar, miedo, alegría, vergüenza, sorpresa.	Densidad de la actividad neuronal.

De igual forma que nos hemos centrado en el desarrollo del término emoción, en las características que presentan las emociones, así como dónde tienen su sede biológica, ahora nos centraremos en el término desarrollo emocional. Respecto a este término debemos tener presente que dependiendo del autor que se consulte se referirá al término como desarrollo emocional, educación emocional o educación sentimental.

Desarrollo y Educación Emocional

Goleman nos habla en su libro “Inteligencia Emocional” sobre la alfabetización emocional. Si bien es cierto que Goleman no ofrece una definición cerrada de qué entiende por educación emocional, si deja entrever que esta es un proceso, llevado a cabo desde la escuela, así como por todos los agentes externos que sean posibles, donde la principal finalidad es conseguir el reconocimiento, la experimentación y la búsqueda de soluciones de las distintas emociones que llega a sentir cada niño. Siendo esto lo que entiende Goleman, (1996), como alfabetización emocional. Dentro de esta, hace alusión a distintos programas de educación emocional que se pusieron en marcha en diferentes centros de Estados Unidos, desde centros privados con un nivel socio-económico alto, hasta centros donde el nivel socio-económico era bajo, con altos índices de absentismo escolar.

Centrándonos en qué se entiende por educación emocional, encontramos la definición presentada por Bisquerra, (2016), donde el autor recoge:

La educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (p.2).

Como podemos observar, Bisquerra nos indica en su definición que la educación emocional es un proceso. Dicho proceso, entendemos que ha de ser longitudinal en tiempo. Es decir, no es un proceso estancado en un tiempo concreto,

sino que ha de durar toda la vida.

Por otra parte, en lo que respecta a la educación emocional, autores como Steiner y Perry, recoge Vivas, (2003), entienden que “la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (p.4).

De esta manera, atendiendo a las distintas definiciones, la educación emocional, podemos considerar que es un proceso continuo donde han de desarrollarse distintas capacidades como el reconocimiento, la percepción, la asimilación, la comprensión, la regulación y la expresión emocional. Para ello se han de trabajar de forma conjunta, tanto los educadores, la familia, así como el resto de la sociedad, pudiendo conseguir, de dicha forma, un mayor y mejor desarrollo emocional de la persona.

Centrándonos, a lo que se refiere, al término Desarrollo Emocional, encontramos a distintos autores autores, como Haeussler, (2000), y Berger, (2007), que lo definen.

Haeussler, (2000), indica:

El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño constituye su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los expertos concientes como inconcientes. (p.55)

La segunda definición, recogida por Berger, (2007), indica: “Globalmente el desarrollo emocional es la base que permite todas las otras formas de desarrollo, un nexo que hace que los niños se encuentren verdaderamente listos para cualquier objetivo y desafío por cumplir (Campos y cols, 2004)” (p.285).

A diferencia de la primera definición, esta se centra en el desarrollo emocional como base para el resto de los desarrollos. Sin embargo, la primera definición presenta un concepto más general, donde no sólo se centra en el niño sino en el resto de las personas que interactúan con el niño, así como en el contexto que lo engloba.

Otros autores, como Santos, (2017), no hacen uso del término desarrollo emocional, sin embargo, sí nos hablan de la educación sentimental, dentro de un contexto de desarrollo de la persona, indicando que:

La educación sentimental es indispensable para que la persona pueda ser feliz. La felicidad del ser humano se enraíza, sobre todo, en la esfera emocional. Es también importante para el desarrollo de los aprendizajes. Para adquirir conocimientos significativos y relevantes, dicen las teorías constructivistas, hace falta que el conocimiento tenga una lógica interna, que tenga una estructura lógica que enlace con lo que ya sabe el aprendiz y, además, hace falta tener una disposición emocional favorable al aprendiz. (Santos, 2017, p.171)

Atendiendo a esta última definición, consideramos que hay que diferenciar dos partes en ella, por un lado, encontramos la presencia del desarrollo emocional, en cuanto al proceso que tiene la persona y, por otro lado, nos encontramos la presencia de la educación emocional, como en las definiciones anteriormente presentadas.

Por todo lo presentado podemos entender que separar ambos términos, educación y desarrollo emocional podría suponer un error debido a que ambos se encuentran fuertemente ligados. El desarrollo emocional necesita de la educación emocional para que esta tenga sentido, y a su vez, la educación emocional necesita del desarrollo emocional para que se consiga llevar a cabo. De la igual forma, consideramos, como bien recoge Berger, (2007), en la definición presentada, que el desarrollo emocional es la base para conseguir un desarrollo pleno del niño.

Por otro lado, entendemos que todo conocimiento ha de adaptarse a cada individuo, teniendo que conocer así las características propias de cada uno, así como, sus intereses, es decir, adecuarse al ritmo de aprendizaje y a cada individuo.

A su vez, se ha de tener en cuenta que toda emoción que se ponga de manifiesto dentro de un centro, de una forma artificial, (entiéndase artificial como acontecimiento programado y no surgido en el momento), ha de ser lo más real posible, para conseguir así que sea próximo al alumno.

Una vez indicado qué se entiende por desarrollo emocional, nos preguntamos, ¿cómo desarrollan las emociones los niños con síndrome de Down?

3.4 EMOCIONES Y SÍNDROME DE DOWN

Antes de conocer el desarrollo emocional de los niños con síndrome de Down, previamente debemos hablar del desarrollo cerebral del niño, así como de las características que presenta de forma generalizada.

Según recoge Flórez, (1991), en cuanto a las alteraciones del niño con síndrome de Down:

En el síndrome de Down aparece una alteración en el desarrollo del sistema nervioso que se manifiesta de manera generalizada. Este término debe ser bien comprendido. Es generalizada porque: a) afecta a la cantidad total de neuronas formadas y a su organización, en estructuras y áreas muy diversas del sistema nervioso; b) dentro de una neurona, afecta a varios componentes subcelulares, y de forma destacada al aparato sináptico, y c) no sólo hay alteración en la trama estructural formada por las múltiples redes neuronales, sino también en los procesos funcionales de comunicación de una neurona a otra.
(p.38)

Al igual que existen alteraciones en el desarrollo nervioso, también hay otra serie de alteraciones que debemos tener presentes para conocer las características del alumnado con síndrome de Down. Debido a la extensión de estas, así como a su complejidad en los términos empleados, hemos elaborado una tabla con la información más significativa.

Tipo de Alteración	Descripción
Morfológicas (Flórez, 1991)	- Volumen del cerebro más pequeño. - Reducción del número de neuronas. - Densidad sináptica reducida.
Neuroquímicas (Flórez, 1991)	- Menor capacidad para captar y retener neurotransmisores.
Neurofisiológicas (Flórez, 1991)	- Neuronas corticales reciben información menos rica y más deformada.
Ondas de los PCRE (Flórez, 1991)	- Aumento de la latencia de la onda sugiere una alteración de la capacidad de procesar información.
Lateralidad y dominancia hemisférica (Flórez, 1991)	- Repartidas las funciones verbales entre los dos hemisferios.
Desarrollo motor (Flórez, 1991)	- Motricidad gruesa más atrasadas. - Motricidad fina deficiente para ejecutar tareas. - Percepción y habilidades perceptivomotoras sin diferencias.
Desarrollo del lenguaje (Candel, 1991)	- Perturbaciones de conducta lingüística. - Alteraciones de comprensión, expresión y funcionalidad.
Desarrollo socioafectivo (Del Barrio, 1991)	- Retraso en aparición de la sonrisa social.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

En cuanto al desarrollo emocional, como se recogía anteriormente, las emociones residen en el sistema límbico y, este, no se encuentra afectado en los niños con síndrome de Down, por consiguiente, perciben, sienten y expresan las emociones. Pero nos preguntamos, ¿perciben de la misma manera las emociones, que un niño sin síndrome de Down?, ¿las sienten con la misma intensidad? y ¿cómo expresan las emociones?

Ante todo, debemos partir de que cada niño, tenga o no síndrome de Down, siente de una forma particular las emociones. Sin embargo, existen ciertas características comunes, debido a la alteración cromosómica.

Dentro del desarrollo emocional consideramos que debemos distinguir varias fases; la percepción emocional, tanto propia como externa. Es decir, qué sentimos nosotros y qué sienten los demás. La identificación de las emociones, tanto las propias como las ajenas. Y, por último, la gestión de las emociones, de igual forma que antes, tanto las propias como las de los demás.

Respecto a la percepción y la identificación de emociones, los niños con síndrome de Down no presentan dificultad en cuanto a las propias, sin embargo, por lo que respecta a las ajenas, como recoge Ruiz, (2016), “tienen dificultad para interpretar, categorizar y definir ciertas emociones como la sorpresa, el enfado y el miedo en rostros y presentan preferencia por la información emocional de tipo positivo. (...) Tienden a confundir algunas emociones positivas con emociones negativas, (felicidad en lugar de ira, por ejemplo)” (p.47).

En cuanto a la gestión de las emociones, tal y como recoge Ruiz, (2016, p.107), presentan una serie de fortalezas y debilidades.

Fortalezas	Debilidades
Intensa vivencia de las emociones	Limitaciones de expresión verbal
Mayor espontaneidad emocional	Menos autocontrol emocional
Amplia variedad de personalidades	Visibilidad de la discapacidad
Aprendizaje por imitación	Necesidad de apoyos (heterorreguladores)
Percepción visual	Dificultad para planificar y tomar decisiones
Interés por el contacto social	Baja interacción social espontánea
Sensibilidad afectiva	Confusión emocional
Satisfacción con su vida	Sobrepotección o sobre – exigencia

Ante todo lo expuesto podemos decir que los niños con síndrome de Down tienen una vida emocional igual de rica que los niños sin síndrome de Down. Bien es cierto que presentan dificultades en algunos aspectos debido a las alteraciones neurofisiológicas, condicionadas estas por el cromosoma extra en el par 21. Todo ello sólo supone adecuar cada una de las actividades que se vayan a realizar a las características de cada niño.

4. EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA

En los capítulos anteriores nos hemos centrado en las Necesidades Educativas Especiales, dando un especial énfasis al Síndrome de Down, así como al Desarrollo Emocional. En este capítulo nos vamos a centrar en el otro eje central de la investigación: la música. Para ello hablaremos de qué es la educación musical y la musicoterapia.

4.1 EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA

Antes de desarrollar los términos educación musical y musicoterapia sería conveniente definir el elemento que actúa como nexo entre las dos: la música.

A la hora de definir qué es la música podemos considerar distintas acepciones sobre dicho término, es por ello por lo que vamos a utilizar las definiciones recogidas por Cruces (2009):

Willems (1981) realizó una selección de definiciones de la música y las agrupó según su afinidad. A continuación, se muestran algunas de ellas:

En relación con el ser humano: “La música es una impresión humana y una manifestación humana que piensa, es una voz humana que se expresa”.

En relación con la sensorialidad: “La música es el arte de combinar los sonidos de una manera agradable para el oído”.

En relación con la afectividad: “La música es el lenguaje del sentimiento, es el arte de expresar una agradable sensación de sentimientos a través de los sonidos”.

En relación con la moral y la ética: “No se puede poner en duda que la música contiene el germen de todas las virtudes”.

En relación con la ciencia: “La música es un ejercicio secreto de aritmética, y quién se libra de él ignora que maneja números”. (p.67)

Por otro lado, podemos considerar que, la música, es un elemento que ha estado presente desde la Prehistoria hasta la actualidad. Para poder entender mejor la importancia de la música a nivel social, debemos diferenciar entre el uso de la música y las funciones de esta. Los usos de la música son “las distintas formas en que la música es utilizada en la sociedad” (Merriam, 2001, p.276). Las funciones, sin embargo, hacen referencia al porqué de un uso determinado, así como a los distintos propósitos que se pueden perseguir. Sobre esta idea Alan P. Merriam identificó diez funciones de la música, comunes a todas o casi todas las culturas.

Dichas funciones, siguiendo a Merriam (2001), podemos resumirlas en:

1. La función de expresión emocional; 2. La función de goce estético;
3. La función de entretenimiento; 4. La función de comunicación; 5. La función de representación simbólica; 6. La función de respuesta física;
7. La función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales; 8. La función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos;
9. La función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura; 10. La función de contribución a la integración de la sociedad. (pp. 286 – 293)

En primer lugar, hemos de tener en cuenta la presencia de la música con los trovadores y juglares, pudiendo considerar que estos fueron de los primeros músicos que se contrataban con el fin de hacer llegar al resto de la sociedad hazañas heroicas de los reyes y nobles, así como otras noticias importantes de la vida social, siguiendo la idea de Menéndez Pidal (1998).

Por otro lado, cabe destacar la función terapéutica de la música en Europa, desde el Al-Ándalus hasta el Renacimiento, tal y como recoge Calle Albert, (2013). Esta función, durante algunos años quedó a la sombra, volviendo a recuperar su importancia en los últimos años.

La presencia de algunas de las funciones, nombradas anteriormente, podemos identificarlas en distintos periodos históricos, por ejemplo, en la función dada a la música durante los nacionalismos, relacionada directamente con la función 7 y 8.

Es importante también resaltar la función que ha tenido la música desde el auge de los medios de comunicación. La presencia de la música comenzó con la

radio, posteriormente tuvo importancia dentro del cine mudo, pasando, por último, a formar parte indispensable de anuncios publicitarios. La función musical, en sus inicios tenía un papel secundario, tanto en el cine mudo como en los anuncios de publicidad, sin embargo, poco a poco, pasó a ser un elemento con entidad propia y con un fin particular en los ámbitos de comunicación, musicales y televisión, debido a que se componían obras específicas para el cine, la radio, los anuncios publicitarios, entre otros, tal y como indica Alsina y Sensé, (2010, p.106): “Al seguir el contenido y la acción filmofigura, esta música es de tipo programático y tiene un lenguaje propio, en relación al medio con el que se expresa”.

Por último, debemos desatacar la función educativa de la música. Esta función tuvo un gran desarrollo durante la época Clásica, donde Aristóteles y Platón, entre otros, resaltaban la importancia de esta, destacando su importancia dentro de la formación de las personas, como pilar fundamental para el desarrollo humano. Esta función educativa de la música ha servido en los siglos XX y XXI para desarrollar distintas pedagogías musicales, puesto que durante algunos períodos históricos la función educativa tuvo como único fin la formación de músicos profesionales, tal y como recoge Willems (2011).

La función terapéutica, en la actualidad, tiene su máximo desarrollo dentro de la Musicoterapia, tal y como veremos a continuación. Algunos pedagogos musicales han sido: Kodaly, Montessori, Orf, Willems, entre otros.

Para poder profundizar más en los distintos ámbitos en los que se desarrolla la música es conveniente diferenciar entre la enseñanza de la música, como aprender a tocar un instrumento, y el uso de la música para otros fines, bien para el disfrute personal, o bien como recurso didáctico, entre otros. En nuestro caso, nos centraremos en la música desde el punto de vista educativo y, dentro de este ámbito, constataremos su utilización como recurso para el desarrollo de objetivos, que no en todos los casos serán musicales. Entonces, ¿qué es la educación musical?

4.2 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN MUSICAL?

Es importante conocer cuál es el tratamiento que se le da a la música en el ámbito educativo. Por lo tanto, nos vamos a acercar al análisis de lo que es en la actualidad la educación musical, para ello consideraremos lo dispuesto en la normativa legal.

Antes de comenzar este punto tendremos presente que, dado que la investigación se centra en Andalucía haremos un mayor énfasis en su desarrollo normativo dentro de esta comunidad. También, debido al gran volumen de información, partiremos desde la Ley de Educación del 1990, denominada LOGSE, como punto de inicio de este apartado.

El término Educación Musical cobró importancia a partir de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, conocida como LOGSE, en su Artículo 14 correspondiente al Título Primero “*Enseñanzas de Régimen General*”, Capítulo II “*De la educación primaria*”, se recoge que la Educación Artística, tal y como indica Martos: “hasta la llegada de la LOGSE en 1990 la música no cobrará una importancia real dentro de las enseñanzas de régimen general del sistema” (2013, p.45). Por otro lado, esta Ley de Educación fue significativa por recoger la figura del especialista de música dentro del ámbito educativo.

Si nos centramos en un nivel mayor de concreción, en nuestro caso en los Decretos de Educación en Andalucía, podremos observar cómo en el *Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*, el cual desarrolla lo establecido en el *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*, se especificaron tres lenguajes dentro del área de Educación Artística; Plástica, Musical y Dramática. Posteriormente esta división de los distintos lenguajes se modificó, quedando el área de Educación Artística conformada por la Educación Plástica y la Educación Musical. La dramatización pasó a estar recogida dentro de la Educación Musical.

Por otro lado, dentro del citado Decreto, también nos indicaba en la Introducción correspondiente al Anexo II “*Curriculum de la Educación Primaria*”, dentro del apartado de Educación Artística, lo siguiente: “Es necesario reconocer la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal al hacer posible la expresión y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos” (Junta de Andalucía, 1992, p.73). De esta forma se destaca el uso de la música como medio para potenciar la expresión de sensaciones, experiencias, sentimientos y, por otro lado, también emociones, como podemos observar en los Objetivos de dicho

Decreto, concretamente el objetivo séptimo, donde se indica:

7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática. Este objetivo deberá contribuir al equilibrio afectivo del alumno y la alumna y a la relación con los demás. Del mismo modo enriquecerá sus potencialidades expresivas sirviendo de cauce para comunicar sus sensaciones, ideas y sentimientos. (Junta de Andalucía, 1992, p. 80)

Actualmente, teniendo en cuenta como marco la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, conocida como “LOMCE”. Sobre dicha Ley, podemos encontrar en el Real Decreto que la desarrolla:

Las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un estudio completo de la historia de la humanidad en el que no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. (...) El área de Educación Artística se ha dividido en dos partes: la Educación Plástica, y la Educación Musical, atendiendo al estudio de los dos lenguajes mencionados anteriormente. (Real Decreto 126/2014, p.42)

En el citado Real Decreto se deja constancia de dos ideas. Por un lado, señala la importancia de la educación artística para el desarrollo del niño, pues esta sirve como medio de comunicación y de expresión. Por otro lado, nos especifica que esta área, Educación Artística, incluye dos materias, la Educación Musical y la Educación Plástica.

Si nos centramos en un nivel mayor de concreción, en el Anexo I de la *Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, la cual desarrolla el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria*

en la Comunidad Autónoma Andaluza, se vuelve a hacer mención a la importancia de la educación artística para el desarrollo del niño, así como las áreas de conocimiento que se incluyen dentro de la misma, tal y como nos indica en su Introducción:

La educación artística permite sentir, explorar y transformar la realidad, facilitando el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas. (...) El proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, la persona utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. (Decreto 97, 2015, p.408)

Como podemos observar, la importancia que se le otorga a la Educación Musical para la expresión de sentimientos, así como para el desarrollo integral del niño y la niña, no ha cambiado de una ley a otra.

Si antes nos centrábamos en la Educación Musical, desde un plano global, a continuación, vamos a profundizar en la música enfocada a las Necesidades Educativas Especiales.

4.3 MÚSICA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La enseñanza de la música, sobre todo en el ámbito educativo, ha tenido en cuenta las directrices de una serie de grandes pedagogos musicales, principalmente en el siglo XX, cuyas metodologías han servido como referente para la planificación de la enseñanza y aprendizaje de la música.

En algunos de estos autores podemos constatar referencias al uso de la música para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como son:

Émile Jaques – Dalcroze (1865 – 1950), centró su método en el uso del movimiento a través del ritmo, correspondiendo su metodología a la expresión sensorial y motriz, al conocimiento intelectual y a la educación rítmica y musical, tal y como recoge Vernia, (2012).

María Montessori (1870 – 1952), basó su método en la enseñanza de la música centrado en niños ciegos. Para ello desarrolló juegos de reconocimiento con

los diferentes elementos del sonido. Destacó por hacer uso del tacto para percibir la vibración de los sonidos con pequeños instrumentos sencillos.

Edgar Willems (1890 – 1978), desarrolló un método en el que estuvo presente el factor psicológico. Estableció semejanzas entre los aspectos de la vida y los elementos de la música, en donde el ritmo servía para el desarrollo de la vida fisiológica, así como la acción. La melodía estaba interrelacionada con la vida afectiva y la sensibilidad. Y la armonía estaba interconectada con la vida mental y el conocimiento.

Carl Orff (1895 – 1982), destacó la relación entre el ritmo, el lenguaje y el movimiento. Para el desarrollo de su método desarrolló la práctica instrumental en la etapa infantil, siendo esto posible tras adaptar los instrumentos, los cuales pasarían a llamarse posteriormente “Instrumentos Orff”. Por otro lado, su método fue utilizado posteriormente en el ámbito de la pedagogía terapéutica, con el nombre actual de “Orff Music Therapy”.

Maurice Martenot (1898 – 1980), destacó por dar importancia al aspecto psicofisiológico del niño. Su método contribuyó a la terapia musical, concretamente con el “tempo propio de cada niño”, como recoge Sabbatella, (2006).

Ruud (1990), siguiendo lo recogido por Castellary, Muñoz y Ortiz (2020), resaltó cuatro funciones básicas de la música; mejora la atención para el entrenamiento motor y cognitivo; promueve las habilidades sociales y comunicativas; mejora la expresión; mejora el pensamiento y la reflexión.

Por otro lado, en otros autores como; Justine Ward (1879 – 1975), Zoltán Kódaly (1882 – 1967), Shin’ichi Suzuki (1898 – 1998), o Luis Elizalde Ochoa (1940), no hemos hallado referencias al desarrollo del método con alumnado con necesidades educativas especiales. Pero ello no indica que no puedan ser usados con alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como por ejemplo el método Kódaly quien hace uso de la voz como primer y principal instrumento, (Pascual, 2002), pues está al alcance de todos.

Como vimos anteriormente, entendemos que el uso de la música con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales no ha de ser únicamente el de la enseñanza de la música, sino el de hacer uso de actividades musicales para conseguir otros objetivos planteados propios de las necesidades que el niño presente.

Respecto a esto Bernal, Epelde y Rodríguez (2010) recogen que “(...) La expresión musical es un acto de comunicación e interacción; se trata de llevar a la práctica una serie de actividades puntuales que se constituyen en el eje de la situación de la enseñanza – aprendizaje musical (...)” (p.2).

Por otro lado, respecto a las aportaciones de la música en el ámbito de las necesidades educativas especiales, centrándonos en los aspectos afectivos y cognitivos, autores como Lacárcel (2005), subrayan la importancia del uso de la música para el desarrollo integral del niño con necesidades educativas especiales.

Todo ello nos lleva a considerar que el uso de la música permite la expresión emocional, desarrolla capacidades intelectuales, favorece la autoconfianza, facilita la adaptación social, es una vía de comunicación, dando lugar a una mejor integración social y grupal, entre otros aspectos a destacar.

En cuanto al tratamiento de la Educación Musical y las Necesidades Educativas Especiales, si atendemos a lo establecido en la normativa, tanto a nivel nacional como autonómico, podemos observar cómo el currículo de Educación Especial destaca las distintas adaptaciones que se han de realizar para atender a las necesidades del alumnado, de dicha forma, sólo se recoge la adaptación de las distintas áreas de conocimiento, entre ellas, la Educación Artística, donde se incluye la Educación Musical.

De la misma forma que es importante conocer lo que establece la normativa de Educación, debemos conocer qué uso de la música se va a desarrollar desde el punto de vista de la investigación, pues tal y como nos dice Prause – Weber (2006), existen diferentes finalidades que se pueden perseguir al hacer uso de la música. Por un lado, puede tener una finalidad musical, es decir, enseñanza y aprendizaje de esta, o hacer uso de la música para otro fin, como un recurso. Esto queda reflejado cuando indica:

(...) la música puede ser utilizada también con una finalidad no musical, como un medio para un fin. En tal caso, los objetivos de la educación musical se orientan hacia la corrección de los problemas derivados de la discapacidad, y se trata de reforzar las destrezas comunicativas o sociales, las destrezas motoras, la capacidad de atención, etc. (educación/terapia a través de la música). La terapia

musical, definida como "el uso de la música por parte de una persona cualificada y con el fin de producir cambios positivos en el funcionamiento psicológico, físico, cognitivo o social de individuos con deficiencias físicas o educacionales" (sitio web de la Asociación Americana de Terapia Musical, 2006), constituye un claro caso de utilización de la música como medio para un fin ajeno a sí misma. (Prause – Weber, 2006, p. 7)

En nuestro caso, y atendiendo a la investigación que vamos a desarrollar, la finalidad no es la enseñanza de la música, para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino la utilización de la música de cara a favorecer y potenciar el desarrollo emocional de estos niños y niñas.

Amusategui (1996), defiende la idea de que la educación musical con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales mejora las interacciones sociales de los mismos, mejorando a su vez la comunicación entre ellos. De la misma forma, indica que, en cuanto al plano cognitivo, el ritmo, inmerso en la educación musical, ayuda a la psicomotricidad del niño o la niña, consiguiendo así una mejora en su desarrollo cognitivo. Por otro lado, especifica también que el desarrollo cognitivo no queda sólo limitado por la educación musical, sino que es un compendio de diferentes factores, como el aspecto madurativo del niño o la niña, las interacciones sociales, la necesidad educativa que presenten e incluso las vivencias propias del alumno o alumna.

Por otro lado, Prause – Weber (2006), resalta la importancia del aspecto artístico de la música para trabajar con alumnado con Necesidades Educativas Especiales, indicando:

A la hora de trabajar con niños con necesidades especiales, el componente no verbal deviene tanto más importante por cuanto aquí el componente verbal -la conversación terapéutica- es limitada o inexistente. El peso principal debe recaer en el aspecto artístico; pues cuanto más artística es la música, más capaz es de estimular la psique. (Prause – Weber, 2006, p.3)

También debemos tener presente la teoría cognitiva y la psicología de la música, descrita por Lacárcel (1995), pues será fundamental tener presente el estadio en el que se encuentra cada niño para poder trabajar de forma progresiva y adaptada a las características de cada persona, tal y como se indica:

El niño ha de desarrollar y ejercitar su comportamiento y relación con la música, de una manera progresiva y adaptada al estadio en que se halla, a sus estructuras cognitivas, respetando las características y diferencias individuales. (Lacárcel, 1995, p.23)

Dicha autora, bien es cierto, que no especifica el término necesidades educativas especiales, sin embargo, sí hace especial énfasis en la adaptación de cualquier actividad que se vaya a realizar teniendo en cuenta las características de las personas, así como el desarrollo cognitivo del alumnado. De la misma forma, Lacárcel (1995), nos habla de las relaciones que guardan los tres elementos fundamentales de la música con la psicología:

La naturaleza profunda del ritmo, la melodía y la armonía, guarda una relación muy estrecha con la Psicología; Willems (1981, p.71) nos dice que los tres elementos fundamentales de la música que son tributarios de las tres funciones humanas son los siguientes:

- El ritmo es realizado por funciones fisiológicas, predomina en nuestra vida fisiológica y por tanto es acción.
- La melodía es vivida desde la vida afectiva, es eminentemente la sensibilidad la que interviene.
- La armonía sólo se concibe mediante la mente puesto que no existe en la naturaleza y sólo el conocimiento es capaz de llevar a cabo el análisis y la síntesis. (Lacárcel, 1995, p.53)

De esta manera, atendiendo a lo expuesto anteriormente, consideramos que debemos centrarnos con más detenimiento en la melodía, puesto que es el componente de la música que se ocupa en la sensibilidad, directamente relacionada con la emoción.

Por otro lado, también consideramos necesario el uso del ritmo, relacionando el movimiento con la música, tal y como recoge Vernia:

Aunque en un principio Dalcroze preconizaba los beneficios de la rítmica para niños a partir de seis años, no tardó en darse cuenta que estos beneficios también podrían manifestarse en niños más pequeños, igual que en adultos e incluso llevarlos al terreno de la educación de invidentes o discapacitados mentales. También sus alumnos se percataron de los aportes que podría ofrecer la Rítmica al campo de la reeducación de minusválidos sensoriales, mentales o motores. (Vernia, 2012, p.14)

El uso de la música con niños con necesidades educativas especiales propicia la mejora de la comunicación, así como el desarrollo emocional, tal y como indica Ortega, Esteban, Estévez y Alonso, (2009):

(...) la acción beneficiosa que la música ha ejercido sobre los niños con discapacidades, se podría concretar de la siguiente manera: (1) la música como medio de expresión y de comunicación favorece el desarrollo emocional, mejora de un modo considerable las percepciones y la motricidad del niño, así como su afectividad; (...) (3) se consigue un mayor equilibrio psicofísico y emocional (...). (p.157)

Esta idea planteada por Ortega, Esteban, Estévez y Alonso viene a presentar las posibles mejoras que se consiguen usando la música con personas que presentan necesidades educativas especiales.

A su vez, Madrigal, (2004), recoge la idea de que “La música con fines terapéuticos tiene importantes beneficios sobre los aspectos emocionales y motivacionales, la salud física, las funciones cognitivas y sensoriomotoras, así como las habilidades sociales y de comunicación. (...)” (p.35). Es por ello por lo que nos preguntamos, ¿por qué la música para el desarrollo emocional de niños con síndrome de Down?

Música y Emociones

El estudio de la relación entre música y el desarrollo emocional podemos considerarlo reciente, históricamente hablando, tal y como recoge Juslin, (2011): “Perhaps it may be a surprise to learn, then, that systematic efforts to understand emotions to music are quite recent”² (p.113). Sin embargo, el uso de la música para el desarrollo emocional ha sido usado desde la antigüedad por Pitágoras, Aristóteles, Platón o Descartes, tal y como recoge Mosquera, (2013).

En esta temática, Josefa Lacárcel, presentaba en el año 2003 un artículo donde ponía en evidencia la posible relación entre la música y el desarrollo emocional, indicando tanto las zonas cerebrales que se activan como otras funciones que se activan en dichas zonas del cerebro, al igual que en el cerebelo. Es en este punto donde Lacárcel (2003) indica:

El mensaje afectivo de la música lo localizamos en el diencéfalo, zona profunda del cerebro asiento de las emociones. La melodía afecta a la vida emocional y afectiva y es el diencéfalo el que recibe los motivos y diseños melódicos, adquiriendo éstos significación, despertando así todo un mundo interior de sentimientos y emociones. (p.216)

Sobre esta misma idea, Jauset, indicaba la relación existente entre la música y las emociones, debido a las redes neuronales que infieren en ambas. A colación de esto, indicó que:

Cuando las ondas sonoras son percibidas por el cerebro, se producen reacciones psicofisiológicas. Respondemos con emociones y éstas provocan cambios o alteraciones fisiológicas (aumento de la segregación de neurotransmisores y otras hormonas) que actúan sobre el sistema nervioso central, afectando a todo nuestro ser. (Jauset, 2008, p. 108)

Por otro lado, desde un enfoque educativo, Arañó, señalaba:

Entendemos el arte, en un sentido educativo, como una actividad

² *Quizás sea una sorpresa descubrir, entonces, que los esfuerzos sistemáticos para entender las emociones de la música son bastante recientes.*

humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos. (Arañó, 1994, p. 74)

Teniendo en cuenta lo indicado por los distintos autores, podemos considerar que existe una relación directa entre música y emoción. Si nos centramos en la parte musical, debemos tener presente que la música, entre los distintos elementos que la conforman, los parámetros son partes de la música, y el conjunto de todos los parámetros forman la melodía. Por ello mismo es necesario conocer los distintos parámetros y las reacciones fisiológicas que se producen según la modificación de estos.

De igual forma, podemos considerar que la música puede ayudar a desarrollar la comunicación, el ámbito emocional, la afectividad, el ámbito cognitivo...

Hemos elaborado una tabla donde se recogen los principales parámetros de la música y sus posibles efectos a nivel neurológico, para conocer la incidencia de estos, siguiendo lo descrito por Jauset, (2008). Debemos tener presente que la presencia de los mismos vendrá condicionada por la experiencia personal de cada persona, así como por el entorno cultural donde haya crecido la persona.

Parámetros	Efectos
Ritmo	Dimensión física – corporal. Ritmos lentos; quietud, reposo... Ritmos rápidos; movimiento. Incide en la presión sanguínea, pulso, funciones cerebrales, respiración, respuestas musculares y motrices (...) Actividad sensorial localizada en la zona bulbar del cerebro.
Melodía	Melodía agradable para el oyente; mejora la comunicación y la

	expresión de las emociones. Variación melódica; alegría. Sin apenas variación melódica; sensación de tristeza.
Armonía	Música disonante; irritabilidad. Música armoniosa; serenidad.
Tono	Sonidos graves; efecto calmante, tranquilizador. Frecuencias bajas; sentimientos de tristeza. Sonidos agudos; estimulantes, relación con una percepción de alegría.
Tonalidad	Tonalidades mayores; estados eufóricos, alegres. Tonalidades menores; melancolía o tristeza.
Volumen o Intensidad	Puede anular los anteriores efectos. Volumen elevado; sensación de alegría. Volumen bajo; serenidad.
Silencio	Intercalado con música disminuye el patrón respiratorio, el ritmo cardíaco y la presión sanguínea.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

Atendiendo a la tabla consideramos que, a la hora de hacer uso de obras musicales para trabajar las emociones, debemos tener presente la estructura que presenten las distintas obras, pues ello condicionará, en cierta medida, las emociones que se deseen desarrollar. Bien es cierto que ciertos condicionantes externos estarán presentes, como las características propias de cada individuo, la influencia cultural propia, el entorno...

Por otro lado, debemos conocer otros ámbitos de la música, en nuestro caso nos centraremos en la musicoterapia. Pero ¿qué es la musicoterapia?, ¿qué función tiene la música dentro de este ámbito?

4.4 ¿QUÉ ES LA MUSICOTERAPIA?

La Musicoterapia se puede definir como “(...) La técnica de comunicación que utiliza la música y los sonidos para producir fenómenos regresivos y abrir canales de comunicación a través de los cuales se puede comenzar el proceso de recuperación y

rehabilitación del paciente.” según Ronald Omar Benenzon, recogido en Palacios, (2004, p.20).

Con todo ello podemos decir que la musicoterapia se sirve de la música como recurso para un fin terapéutico. Esto mismo queda reflejado por Willems, cuando dice que “(...) sucede que la educación musical bien practicada según las bases psicológicas es, por sí misma, profilaxis, y llega a ser, a menudo, musicoterapia activa” (Willems, 1994, p.147).

En 1996, la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) publicó la siguiente definición, tal y como recoge Camacho, (2006, p.163):

La musicoterapia es el uso de la música o los elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta cualificado con un cliente o grupo de clientes, en un proceso diseñado para promover la comunicación, las relaciones personales, el aprendizaje, la movilización, expresión, organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, para producir cambios a nivel físico, emocional, mental, social y cognitivo. La musicoterapia se utiliza para desarrollar potenciales y/o recuperar funciones que permitan al individuo adquirir una mejor integración inter e intra-personal y, consecuentemente, una mejor calidad de vida mediante la prevención, rehabilitación o tratamiento.

Es importante conocer cómo ha ido evolucionando la musicoterapia hasta la actualidad, esta se puede considerar que es bastante reciente, puesto que fue en el 1958 cuando se fundó en Inglaterra la “Sociedad de Terapia Musical y Música Remedial” por Juliette Alvin, cambiando su nombre posteriormente por “Sociedad Británica de Musicoterapia”

Históricamente la musicoterapia ha partido de la metodología de Dalcroze como fundador de la misma, ya que su método se centra en el uso del movimiento.

Posteriormente, en 1985, se fundó en Genua (Italia) la Federación Mundial de Musicoterapia, “World Federation of Music Therapy (WFMT)”.

El fin de la musicoterapia es de carácter terapéutico, no médico, esto quiere decir que su fin no es la cura, sino el uso de la música como método o vía para

ayudar o mejorar a una persona o un grupo de las mismas ante una necesidad que puedan presentar. Sobre esto hemos encontrado distintas investigaciones donde hacen uso de la musicoterapia para mejorar la autoestima, para personas que han sufrido accidentes de tráfico, para el desarrollo personal de personas con necesidades educativas especiales etc. A colación de esto, Palacios, (2004, p.20), indica que “la musicoterapia ha sido considerada como una forma terapéutica de comunicación no-verbal, aplicada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de posibles dificultades o trastornos que presentan las personas”.

No podemos obviar que existen diferencias entre la educación musical y la musicoterapia, quizás podemos considerar que la principal es el fin que persigue cada una de ellas, pues la educación musical ha adquirido históricamente un carácter formativo, mientras que la musicoterapia nació con el fin de hacer uso de la música para la mejora de una persona o grupo ante una necesidad que pudiera presentar. Bien es cierto, que, a lo largo del tiempo, el concepto de educación musical ha variado bastante, actualmente adquiere un papel formativo, como bien podría entenderse dentro de un centro educativo, sino también como un recurso del que se puede hacer uso para desarrollar otros aspectos del desarrollo del niño.

Otra diferencia importante es que la musicoterapia se nutre de la psicología, de la medicina, así como de otros campos, usando la música como un recurso. Dentro del uso de la música, esta se centra en la utilización de la melodía, así como del ritmo, para un mejor desarrollo de las distintas actividades que se desarrollan con cada persona.

Si tenemos en cuenta que la musicoterapia, así como la educación musical, como bien se ha dicho anteriormente, hacen uso de la música como un recurso, debemos tener presente que el grupo al que va dirigido es bastante diverso, en nuestro caso, se orienta a niños y niñas con Síndrome de Down, es decir, que presentan una Necesidad Educativa Especial.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras una revisión de la literatura existente relacionada con nuestra línea de investigación, hemos considerado importante seleccionar algunas de las investigaciones desarrolladas con el fin de profundizar en las mismas y conocer lo estudiado hasta la fecha, pues tal y como indica Giráldez (2006, p.117):

En esta revisión sistemática se trata, fundamentalmente, de buscar y acceder de la manera más directa posible a todas las fuentes documentales relacionadas con el tema con distintos objetivos, entre ellos:

1. Profundizar en los conceptos y términos que intervienen en la definición del problema.
2. Conocer el estado de la cuestión, es decir, saber hasta dónde han llegado los trabajos de otros investigadores con el fin de evitar duplicidades.
3. Obtener información relevante para construir el marco teórico del problema de investigación que nos hemos planteado.

En cuanto a la búsqueda, esta se centró, en un primer lugar, en la temática de nuestra investigación para poder conocer lo investigado hasta la fecha. Debido a que no hemos encontrado ninguna con los tres ejes temáticos principales, se hizo una búsqueda en distintas bases de datos, donde se incluyeron los términos: educación emocional, música, el uso de la música como recurso didáctico y Síndrome de Down.

Respecto a las investigaciones centradas en el desarrollo emocional podremos observar cómo Bunge (2012), desarrolla una investigación enfocada a la expresión emocional y el arte plástico. Otros autores como Abarca (2003) y, Celdrán y Ferrándiz (2012) se centran en el plano de las emociones sólo en la educación primaria. Mientras que el primero de los autores focaliza su atención en el currículo, los otros autores desarrollan un programa específico para el reconocimiento de emociones.

Otras investigaciones que se van a presentar están relacionadas con el plano Musical, encontraremos una investigación centrada en la percepción de las emociones en la Música, como la presentada por Fernández (2017). Rubio (2014) presenta una investigación, de carácter longitudinal, donde se desarrolla un enfoque didáctico – emocional para la enseñanza de la música.

En cuanto a la tercera temática seleccionada, Síndrome de Down, hemos encontrado distintas investigaciones relevantes, referentes a este campo. Entre ellas podremos conocer la presentada por Nieves (2015), donde se centra en la comunicación y expresión emocional. Por otro lado, García (2014), presenta como eje de su investigación la regulación emocional. Ambas investigaciones se centran en alumnado con Necesidades Educativas Especiales, trabajando a su vez, con alumnado con Síndrome de Down. Sin embargo, Mancillas (2006), centra su investigación sólo en alumnado con Síndrome de Down, trabajando, concretamente, la evaluación afectiva.

A continuación, vamos a ver cada una de las investigaciones seleccionadas, siendo un total de diez. Estas investigaciones se van a presentar de forma cronológica, pues entendemos que, aun pudiéndose categorizar en temáticas, gran parte de ellas presentan un doble tema, por consiguiente, de forma cronológica podremos ver la evolución investigadora a lo largo de los años.

5.1 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: CURRÍCULO Y PRÁCTICA.

En primer lugar, presentamos la tesis de Abaca (2003), *La Educación Emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Esta tesis presenta como objetivo general analizar cuáles de los contenidos de la educación emocional se hallan presentes en el diseño curricular base y en la práctica educativa. Posteriormente, establece una serie de objetivos concretos. Los dos primeros objetivos concretos se centran en el estudio de los diseños curriculares y contenidos de educación emocional establecidos por el M.E.C. y la Generalitat de Catalunya. Tras estos dos objetivos, se centra en analizar y observar las distintas prácticas educativas relacionadas directamente con las distintas competencias emocionales, tanto explicitado por el profesorado, como no explicitado. Por último, se plantea como

objetivo concreto, analizar la relación entre los diferentes estilos educativos.

La investigación se estructura en siete momentos; revisión bibliográfica, revisión de los diseños curriculares base del M.E.C. y de la Generalitat de Catalunya, entrevistas a los profesores tutores, protocolo de observación dentro del aula, toma de contacto con los centros para la recogida de datos, usando para ello entrevistas semi-estructuradas, test y observaciones, análisis y valoración de los resultados y, redacción final de la tesis.

La muestra seleccionada corresponde a 31 profesores tutores de primaria de 5 centros educativos de Barcelona, concretamente 29 mujeres y 2 hombres. En cuanto al análisis de datos, este se desarrolló de forma descriptiva y figura tras el uso del S.P.S.S. como herramienta principal.

Por último, con relación a los resultados obtenidos, a modo de síntesis, son:

(...) la práctica educativa se desarrolla en un sistema interactivo en el que inevitablemente la esfera emocional se halla presente por lo que cualquier práctica tiene un efecto educativo o deseducativo socioemocional en los educandos. Es por ello que se requieren planes formativos para el profesorado que está en activo y una revisión de la formación inicial del profesorado.

Así pues, en la práctica educativa cotidiana se puede potencial el desarrollo emocional modificando sólo algunos aspectos metodológicos y de patrones de interrelación con el alumnado.

(Abarca, 2004, p. 337)

5.2 PROCESOS DE EVALUACIÓN AFECTIVA EN EL RECONOCIMIENTO DE CARAS EMOCIONALES FAMILIARES Y NO FAMILIARES EN EL SÍNDROME DE DOWN.

Mancillas (2006), en su tesis: *Procesos de evaluación afectiva en el reconocimiento de caras emocionales familiares y no familiares en el Síndrome de Down*, se centra en observar si el factor de familiaridad tenía algún efecto sobre el reconocimiento de la valencia emocional de un rostro. Para ello se puso en práctica una investigación de corte cuantitativo, diferenciando dos grupos, un grupo experimental y un grupo control, siendo las personas que se seleccionaron:

- 11 alumnos entre 23 y 42 años con Síndrome de Down para el Grupo Experimental.
- 11 alumnos entre 20 y 25 años sin Síndrome de Down para el Grupo Control.

Los instrumentos que se usaron fueron el Facial Action Coding System (FACS), y el Face Gen.

Por último, los resultados obtenidos fueron que las personas con Síndrome de Down presentan un déficit en el procesamiento de información facial negativa independientemente de si es o no familiar. Por otro lado, se determinó que, muestran un sesgo para el procesamiento de caras familiares positivas.

5.3 CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO EMOCIONAL Y SOCIAL DE NIÑOS ENTRE 7 Y 13 AÑOS DE UN TALLER GRUPAL DE ARTE PLÁSTICO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL.

Respecto a la tesis: *Contribuciones al desarrollo emocional y social de niños entre 7 y 13 años de un taller grupal de arte plástico y expresión emocional*, de Bunge (2012), tiene como fin el desarrollo emocional y social de niños tras la asistencia regular a un taller de arte-terapia. La investigación es de corte cualitativo, usando para la recogida de datos la observación participante, grupos de discusión entre los niños y las entrevistas.

Los resultados obtenidos, a grandes rasgos, son favorables. Los niños presentan mejoría en cuanto a su desarrollo emocional según las siete categorías establecidas, siendo estas; 1. Percepción emocional, 2. Comprensión emocional, 3. Regulación emocional, 4. Tomar la perspectiva del otro, 5. Adecuarse a las normas sociales, 6. Capacidad de autopercepción, 7. Capacidad de autoexpresión.

Estas mismas categorías presentadas sirvieron posteriormente para el análisis de datos. Para el análisis, primero se realizó un análisis propio y en profundidad de los datos obtenidos en cada una de las categorías, finalmente se concluye con un análisis conjunto de todos los datos.

Por último, referente a las personas participantes en la investigación encontramos que por un lado primero se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 12 niños. Posteriormente se hicieron entrevistas semi-estructuradas a 10 niños. Finalmente, se realizó un grupo de discusión con los asistentes al taller que llevaran un año consecutivo participando en el mismo.

5.4 RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EFICACIA DE UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA RECONOCER EMOCIONES.

Por otro lado, el artículo presentado por Celdrán y Ferrándiz (2012): *Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones*, presenta como objetivo general analizar la eficacia de un programa de reconocimiento de emociones mediante imágenes y situaciones contextuales en un grupo de alumnos de primer curso de Educación Primaria. Para ello el método que se implementó fue un pre-test en primer lugar a 75 alumnos entre 6 y 7 años. De ese pre-test se seleccionaron a 56 niños, 20 pertenecientes al grupo experimental y 36 para el grupo control. Finalmente se dispuso un post-test con el fin de comparar los datos obtenidos del primer test y el segundo.

Para ambos test se elaboró un cuestionario centrado en el reconocimiento de emociones a través de imágenes y el reconocimiento de emociones a través de situaciones contextuales.

El programa de intervención que se implantó presenta como características fundamentales el debate guiado, distintas actividades lúdicas y la realización de cuestionarios.

Finalmente, los resultados obtenidos determinaron que existe la posibilidad de mejorar el reconocimiento de emociones, especialmente en aquellos que tienen carencias iniciales.

5.5 LA REGULACIÓN EMOCIONAL INFANTIL Y SU RELACIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO SOCIAL Y CON LA FUNCIÓN EJECUTIVA. UN ESTUDIO CON NIÑOS CON DIFERENTES CARACTERÍSTICAS A SU DESARROLLO.

La tesis de García (2014): *La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características a su desarrollo* presenta como principal objetivo conocer la relación entre la regulación emocional con el funcionamiento social y con la función ejecutiva en niños de entre 7 y 8 años con diferentes características en su desarrollo. Para ello la investigación se dividió en cuatro estudios diferentes.

El primer estudio se centró en la evaluación de la regulación emocional, concretamente de cuatro métodos; autoinformes, otros informantes, métodos neurofisiológicos y métodos de observación. Para este primer estudio participaron un total de 50 estudiantes, 25 niños y 25 niñas de segundo de educación primaria con un desarrollo típico.

El segundo estudio se focalizó en la regulación emocional y el funcionamiento social. Los participantes en este estudio debían presentar la característica de ser niños rechazados y en situación de pobreza. En total fueron 52 estudiantes de segundo de educación primaria, 31 niños y 21 niñas. El diseño desarrollado fue ex post facto retrospectivo simple, correspondiendo la variable dependiente a la regulación emocional y como variables independientes el contexto socioeconómico y el estatus sociométrico.

Respecto al tercer estudio este tenía como objetivo la regulación emocional y la función ejecutiva. Un estudio con niños con TDAH. Los participantes de este estudio fueron 55 estudiantes, 38 niños y 17 niñas de segundo de educación primaria. Al igual que en el segundo estudio, se desarrolló un diseño ex post facto, sin embargo, la variable dependiente fue la regulación emocional, y las variables independientes, la función ejecutiva y el tipo de población.

Por último, el cuarto estudio se centró en la regulación emocional y la función ejecutiva. Un estudio con niños de diferentes poblaciones. Fueron 102 estudiantes los que participaron, 65 niños y 37 niñas de segundo de educación primaria. Al igual que en los dos estudios anteriores se desarrolló un diseño ex post facto, donde la variable dependiente correspondió a la regulación emocional, y las variables independientes fueron la función ejecutiva y el tipo de población.

En cuanto a los resultados, estos se presentan por cada uno de los estudios desarrollados.

El primer estudio concluyó que:

Las pruebas que finalmente vamos a utilizar en los estudios posteriores son tres (1) *disappointment*, (2) Historietas – Vocabulario Emocional e (3) Historietas – Conflictos Sociales. (1) *Disappointment* es una tarea que, a pesar de no darnos buenos resultados, decidimos mantenerla por ser una prueba muy utilizada en estudios similares.

(García, 2014, p. 215)

Respecto al segundo estudio:

La primera es que el contexto socioeconómico en el que se desenvuelve el niño es una variable predictora de la regulación emocional. (...) El estatus sociométrico que tiene el niño dentro de su grupo de iguales es una variable predictora solo para algunas de las tareas de regulación emocional evaluadas. (García, 2014, pp. 215 – 216)

Del tercer y el cuarto estudio se extrajeron las siguientes conclusiones:

La población con desarrollo típico los cuatro componentes de la función ejecutiva contribuyen a explicar nuestras dos medidas de regulación emocional.

En líneas generales, encontramos que la función ejecutiva y la regulación emocional están relacionadas cuando las estudiamos en otras poblaciones. En todos los casos la función ejecutiva explica las dos medidas de regulación emocional. Ahora bien, en función de la población que analicemos, cada componente de la función ejecutiva explica en diferente medida. (García, 2014, pp. 218 – 219)

5.6 UN ENFOQUE DIDÁCTICO – EMOCIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

En cuanto a la tesis: *Un enfoque didáctico – emocional para la enseñanza de la música en la educación secundaria obligatoria*, de Rubio (2014), plantea como objetivo principal de la investigación, comprobar la influencia, en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la música, de una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de competencias emocionales.

Este objetivo se concretó que los siguientes objetivos:

1. Detectar el incremento de elementos musicales expresivos al propiciar la búsqueda y expresión de las emociones propias (autoconciencia)
2. Comprobar el aumento de la capacidad receptiva hacia una manifestación musical en audiciones activas

centradas en la identificación de las emociones y los sentimientos expresados musicalmente por el compositor (empatía) 3. Constatar la mejora de la interpretación musical mediante el ejercicio del control emocional (autocontrol) 4. Averiguar la relación entre el estado de ánimo de los alumnos y su participación musical en clase.

La metodología que se usó para el desarrollo de la investigación fue la correspondiente a la del paradigma sociocrítico, usando para ello un método de investigación – acción. Respecto a las técnicas, se usaron cuestionarios como técnica cuantitativa y, la observación y entrevistas como técnicas cualitativas.

En lo que respecta a la duración, esta tuvo un carácter longitudinal, pues se desarrolló desde el año 2008 al 2011 con el mismo alumnado. En cuanto a la investigación, esta presentó tres fases:

La primera fase correspondió al curso 2008/2009, con alumnos de 2º de la ESO. Se realizaron un total de 12 sesiones; 7 sesiones con el grupo experimental y, 5 sesiones con el grupo control.

La segunda fase, correspondiente al curso 2009/2010, fue con los alumnos de 3º de la ESO. El número total de sesiones fueron de 14; 7 sesiones con el grupo experimental y, 7 sesiones con el grupo control.

Por último, la tercera fase, correspondió al curso 2010/2011, con alumnos de 4º de la ESO. Se realizaron un total de 20 sesiones; 10 sesiones con el grupo experimental y, 10 sesiones con el grupo control.

Por otro lado, la intervención se dividió en cuatro bloques. El primer bloque respondía a actividades de motivación. El segundo bloque a la expresión. El tercer bloque a la percepción. Y, el cuarto bloque a las actividades de evaluación.

Finalmente, las conclusiones que se extrajeron de la investigación fueron que los resultados eran favorables a los interrogantes planteados. Respecto al desarrollo de las competencias emocionales se determinó que alcanzaban un mayor nivel de autoconciencia, empatía, autocontrol y estado de ánimo.

5.7 EL USO DE LA RÚBRICA EN LA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL MEDIANTE LEYENDAS EN EL ALUMNADO CON NEE; PROGRAMA DISEMFE.

El siguiente artículo, *El uso de la rúbrica en la comunicación y expresión emocional mediante leyendas en el alumnado con NEE; programa DISEMFE*, de Nieves (2015), tenía como objetivo principal diseñar una rúbrica de evaluación con la que identificar los conocimientos de expresión y comunicación emocional que poseen niños y niñas con necesidades educativas especiales y modificarlas a través del trabajo de leyendas.

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó una muestra de 10 niños y 5 niñas del C.E.E. Virgen de la Macarena de Sevilla, con una edad cognitiva entre los 5 y 10 años.

Las variables independientes de la investigación fueron: el conocimiento del nivel emocional que poseen niños con NEE y, desarrollo de actividades mediante leyendas.

Los instrumentos de evaluación de los que se hicieron uso fueron: la rúbrica analítica, actividades para la aplicación de la rúbrica analítica y, el diario de campo. Respecto a los resultados obtenidos, estos fueron favorables pues se produjeron modificaciones en el conocimiento de expresión y comunicación emocional, tal y como perseguía la investigación.

5.8 VINCULACIÓN AFECTIVA EN NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN.

Brotons (2015), en su tesis *Vinculación afectiva en niños con Síndrome de Down*, plantea como objetivo general indagar en el conocimiento del proceso de formación de los vínculos de apego tempranos de la población infantil con Síndrome de Down. Tras el objetivo general se plantearon distintos objetivos e hipótesis que concretaban la investigación.

El paradigma de la investigación es de carácter empírico – analítico, con un diseño cuasiexperimental.

Los datos se obtuvieron a partir de test estandarizados, estos datos fueron analizados con un método descriptivo e inferencial, pues la investigación es de corte cualitativo.

En lo que a la muestra se refiere esta contó con un total de 49 participantes; 25 madres y 24 padres. Para la selección de la muestra debían presentar las siguientes características:

- Diagnóstico de Síndrome de Down.
- Edad cronológica máxima de 36 meses.
- Edad de desarrollo entre los 9 y 24 meses.
- Diferencia máxima entre las edades anteriores de 1 año.

Las conclusiones que se obtuvieron tras el análisis de los resultados fueron:

Alto grado de convergencia entre padres y madres en cuanto al grado de seguridad del apego que su hijo con Síndrome de Down establece con ellos.

Se ha podido comprobar cómo padres y madres se diferencian en algunos de los rasgos de personalidad estudiados (...) y en el tipo de estimulación y apoyo que proporcionan a su hijo en el hogar.

El grado de seguridad del apego en niños con Síndrome de Down está relacionada con el grado de estrés parental (tanto en el caso de los padres como en el de las madres) y no solo guarda relación como tal sino que parece tener bastante fuerza desde el punto de vista del pronóstico de la seguridad del apego. (Brotons, 2015, p. 213)

5.9 DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA. UN ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE NIÑOS Y NIÑAS.

Heras, Cepa y Lara (2016), en su artículo, *Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas*, plantearon como objetivo de la investigación, la evaluación del desarrollo emocional de alumnado de Educación Infantil, escolarizado en 2º Curso del Segundo Ciclo. Para ello se analizó la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia emocional y las habilidades de vida para el bienestar.

Los participantes fueron 123 estudiantes de un centro educativo. Para ello se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo, usando como instrumentos para la recogida de datos la Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER).

Una vez recogidos los datos se compararon los resultados obtenidos por los niños y las niñas, llegando a la conclusión de que existen diferencias significativas sobre la variable sexo dentro de las competencias emocionales.

5.10 PERCEPCIÓN DE EMOCIONES EN LA MÚSICA: UN ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DEL PARÁMETRO MUSICAL “DURACIÓN”.

Por último, la tesis, *Percepción de Emociones en la Música: Un estudio de la Influencia del Parámetro Musical “Duración”*, de Fernández (2017), presentó distintos objetivos. El primero de ellos se centró en un estudio en profundidad del estado de la cuestión acerca del poder emocional de la música. El segundo fue la elaboración de piezas musicales. Como tercer objetivo, determinó el diseño de experimentos para evaluar la influencia en las emociones de los elementos esenciales de la duración. Posteriormente, como cuarto objetivo se planteó la evaluación de la influencia individual de distintos elementos del sonido. Por último, el quinto objetivo fue el establecimiento de pautas para elaborar piezas musicales que pudieran inducir a las emociones deseadas.

Los participantes de la investigación fueron variando según el experimento que se estuviese desarrollando, a saber:

Experimento 1 y 2; participaron 63 jóvenes entre 19 y 29 años.

Experimento 3; participaron 30 personas con una media de 22 años.

Experimento 4; participaron 152 personas, los 63 del primer experimento y 89 participantes más.

En lo que respecta al método que se desarrolló, este fue cambiando, dependiendo del experimento que se estuviese desarrollando. En el experimento 1 y 2 se usó un modelo circunflejo del afecto, analizándose de forma estadística los resultados obtenidos. En cuanto al experimento 3 se analizaron los datos en base a la medición de la actividad eléctrica del cerebro mediante electrodos. Respecto al experimento 4, este siguió las mismas pautas que en los dos primeros experimentos.

Los experimentos realizados corresponden a; la influencia del pulso en las emociones, la influencia de la figuración rítmica en las emociones, la influencia del ritmo fraseológico en las emociones y, la influencia del acompañamiento rítmico en las emociones.

La conclusión general, tras la investigación, obtenida fue que:

Podemos afirmar que la manipulación del parámetro musical “duración” ha sido relevante en el impacto emocional de los oyentes, destacando una importante influencia en las emociones básicas “Alegría” y “Tristeza”, y la emoción dimensional “Tensión”, en todos los casos. Por otra parte, se ha evidenciado la respuesta de activación cerebral ante el ritmo fraseológico, tanto a nivel de respuesta a la cuadratura como a los principios formales de imitación y contraste. (Fernández, 2017, p.133)

Tras las distintas investigaciones presentadas podemos concluir diciendo que, por un lado, existen investigaciones que ponen en evidencia la importancia del desarrollo emocional dentro del campo educativo, a su vez, otras investigaciones, hacen uso de la música para el desarrollo emocional, así como la importancia de la “duración”, como elemento del sonido, para un desarrollo emocional adecuado. Todas estas investigaciones nos sirven de base para afianzar nuestro tema de investigación, pues hasta la fecha no se ha encontrado ninguna investigación que trabaje los tres ejes temáticos indicados anteriormente; desarrollo emocional, uso de la música como recurso didáctico y Síndrome de Down.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el tema de investigación “El uso de la música para el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down”, vamos a centrarnos, a continuación, en todos los aspectos metodológicos necesarios para la investigación. Estos aspectos son: los diferentes interrogantes y objetivos, los participantes, las técnicas de recogida de información, el plan de intervención, el análisis de los datos obtenidos y, por último, aunque no menos importante, la redacción del informe y las conclusiones.

6.1 INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras una reflexión profunda respecto al vínculo existente entre el uso de la música y el desarrollo emocional, concretamente en alumnado con Síndrome de Down, nos surgen diferentes interrogantes a los que vamos a intentar dar respuesta. Estos interrogantes son los que darán lugar al objetivo principal de la investigación.

6.1.1 Interrogantes

Pregunta Principal

1. ¿El uso de la música mejora el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down?

Preguntas Secundarias

2. ¿El uso de las canciones sirve para la vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas para el alumnado con Síndrome de Down?

3. ¿El uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down?

4. ¿El uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down?

6.1.2 Objetivos de la Investigación

A partir de los interrogantes antes planteados, nos planteamos un objetivo principal, desglosado este en distintos objetivos específicos:

Objetivo Principal

1. Comprobar como el uso de la música mejora el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down.

Objetivos Específicos

2. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down.

3. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down.

4. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.

6.2 DECISIONES METODOLÓGICAS

Atendiendo a los objetivos anteriores, estos determinarán una metodología concreta de trabajo. Sin embargo, existen otras características que han sido elección personal. Aun con ello, consideramos que son adecuadas para la investigación y, a su vez, se ajustan dentro del rigor científico que exige una investigación.

6.2.1 Paradigmas y metodología

Históricamente se han distinguido dos vertientes de investigación en el ámbito educativo. Por un lado, la vertiente positivista, y, por otro lado, la interpretativa. Sin embargo, en los últimos años, ha surgido otra vertiente, el paradigma sociocrítico. Para poder conocer mejor cada uno de los paradigmas, así como, sus principales características, vamos a presentar a continuación una tabla adaptada de Ibarretxe (2006).

	Paradigma positivista	Paradigma Interpretativo	Paradigma Sociocrítico
Finalidad de la investigación	Explicar, controlar, predecir los fenómenos, verificar teorías, descubrir leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y	Identificar el potencial de cambio, emancipar sujetos, analizar la realidad

		acciones	
Relación sujeto/objeto	Independencia, neutralidad, no se afectan. Investigador externo y sujeto como “objeto” de investigación.	Dependencia, se afectan. Implicación del investigador en interrelación	Relación influida por el compromiso
Conocimiento	Deductivo, objetivo, con generalizaciones libres de contexto	Inductivo, objetividad relativa a un contexto determinado	Inductivo, objetividad relativa a un contexto determinado (igual que en el paradigma interpretativo)
Metodología	Cuantitativa, empírico analítica.	Cualitativa	Preferentemente cualitativa
Método	Experimental, cuasi experimental, ex-post – facto.	Investigación narrativa – biofigura, investigación etnofigura, estudio de casos, teoría fundamentada, investigación	Investigación – acción (participativa, colaborativa), investigación evaluativa
Técnicas	Tests, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática.	Observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos	Estudio de casos, técnicas dialécticas (y las propias de la investigación cualitativa)

Fuente: Tabla adaptada de Ibarretxe (2006)

Atendiendo a la tabla anterior, nuestra investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico. Este paradigma focaliza su atención en los análisis de transformación social. Según recogen Arnal, del Rincón y Latorre (1994, p.41) algunos de los principios de este paradigma son: “*a*) conocer y comprender la realidad como praxis; *b*) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; *c*) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre, y *d*) implicar al docente a partir de la autorreflexión”.

La metodología de la que se hará uso para desarrollar esta investigación será de carácter cualitativo, pues entendemos que es la apropiada para dar respuesta a las preguntas expuestas anteriormente. Según indica Eisner:

Primero, los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. En

educación, aquellos que realizan la investigación cualitativa llegan a las escuelas, visitan las aulas y observan a los profesores.

Una segunda característica de los estudios cualitativos tiene que ver con el yo como instrumento.

Un tercer rasgo que hace cualitativo a un estudio es su carácter interpretativo.

Un cuarto rasgo que muestran los estudios cualitativos (...) el uso del lenguaje expresivo, y la presencia de la voz en el texto.

Un quinto rasgo de los estudios cualitativos es su atención a lo concreto.

(1998, pp. 49–55)

6.2.2 Método

El método que se va a usar es compartido, pues se desarrollará un método cuasiexperimental con investigación evaluativa, debido a que pretendemos poner en marcha un plan de intervención. Antes y después de la implementación de dicho plan se llevarán a cabo grupos de discusión con el fin de evaluar el programa y conocer si este ha conseguido los objetivos planteados.

La selección de un método compartido, mixto o multimodal se debe a que:

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. (...) Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”). (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p.546)

Para el desarrollo del método compartido, se ha optado por desarrollar un modelo cuasiexperimental, como recoge Hedrick, Bickman y Rog, (1993, p.58):

Los diseños cuasi-experimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es

imposible, los cuasi-experimentos (semejantes a los experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada.

Debemos tener presente que existen tres elementos fundamentales a la hora de diseñar una estrategia cuasiexperimental: la estrategia de comparación y obtención de datos; el procedimiento de asignación de las unidades a los tratamientos; y, la existencia o no de medidas pretest.

Respecto a la estrategia de comparación se hará exponiendo a los participantes a todas las condiciones del estudio. Es decir, todos serán partícipes de las actividades que se van a desarrollar. En cuanto a la forma de asignación de las unidades, propias de este método, está se basará en una variable medida: todos los participantes serán alumnado con Síndrome de Down asistentes a una asociación de la provincia de Almería.

La selección de un método de investigación evaluativa se debe a que, como indican Arnal, Del Rincón y Latorre (1994, p. 214) “La investigación evaluativa se orienta a evaluar una situación concreta y tomar decisiones alternativas”. Este método, entre todas sus características, presenta una la cual consideramos fundamental: “a) Los juicios de valor se explicitan no sólo en la selección y definición del problema (...) sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos del estudio”. (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p. 214)

Dentro de los distintos diseños existentes en investigación evaluativa, nos centraremos en el diseño correspondiente. Este diseño “contempla exhaustivamente aspectos como antecedentes, procesos o actividades del programa, sus efectos, datos para los juicios valorativos, el informe holístico y el asesoramiento a los educadores”. (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p. 227)

Para su desarrollo hemos seleccionado la evaluación de programas como método de investigación. La evaluación de programas es, según indica Pérez Juste (2000, p. 272):

(...) un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa – valiosa, válida y fiable – orientada

a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.

Por otro lado, Tejedor (2000, p. 319), define la evaluación de programas como:

(...) un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención). Este sentido de utilidad hay que entenderlo como la posibilidad de utilizar la intervención como un recurso crítico para mejorar los procesos de acción educativa, razón por la que, a nivel metodológico, puede entenderse como un proceso de investigación evaluativa.

Ambas definiciones parten de la misma idea, es un proceso crítico que persigue un fin determinado. Dicho fin persigue la intencionalidad de la mejora y la innovación educativa.

Para poder hacer un desarrollo correcto de una evaluación de programas, siguiendo con la idea planteada por Arnal, Del Rincón y Latorre (1994), se deberá tener en cuenta el análisis de la información, pues esta será básica para que exista coherencia. Dicha coherencia se deberá atender tanto en la planificación, implantación, así como durante el desarrollo. Respecto a la coherencia en la planificación se ha de prestar especial atención a la bibliografía existente relacionada con la temática que estamos investigando, así como los antecedentes y los efectos asociados. En cuanto a la coherencia en la implantación, nos centraremos en el análisis de los objetivos. Constataremos si estos se cumplen o no y, las razones de su cumplimiento para así evitar una planificación incorrecta.

A continuación, una vez especificadas tanto la metodología como el método del que haremos uso, vamos a centrar nuestra atención en las distintas técnicas de las que se harán uso para la recogida de información.

6.2.3 Técnicas

Teniendo en cuenta la metodología y el método que se van a utilizar para el desarrollo de la investigación, debemos conocer las distintas técnicas de las que se va a hacer uso con el fin de obtener la mayor riqueza posible de los datos recogidos. Del mismo modo, con las diferentes técnicas empleadas se podrán comparar y constatar los datos para ver las distintas afirmaciones o contradicciones que se puedan producir en la información recogida. Las técnicas de las que se harán uso son: revisión de documentos, observación participante y, grupos de discusión.

Revisión de documentos

Para poder conocer en mayor profundidad aquello que estamos investigando haremos uso de la revisión de documentos. Esta técnica es indirecta pues nos centraremos en documentos de carácter formal y no formar. Los documentos formales serán los comprendidos por; programaciones, guías didácticas, normativa del centro, etc.

En cuanto a los documentos no formales, estos serán; fichas de las que haga uso el profesor/a, las distintas anotaciones que pueda realizar... Y, por último, nuestros propios documentos; el cuaderno de anotaciones, diario... Donde quede reflejado aquello que nos haya llamado la atención para poder revisarlo posteriormente, pues tal y como nos indica Santos (1990, pp. 108–109):

Se puede hacer un análisis de los contenidos de los documentos. Rastrear en ellos las categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas. En ellos puede descubrirse la filosofía que sostiene e inspira el proyecto curricular.

Importa también saber qué contradicciones o coincidencias existen entre las diversas partes de los documentos o entre los diversos tipos de materiales escritos a los que hemos aludido. Puede verse un planteamiento diferente entre lo que dicen los documentos oficiales y lo que plantean los alumnos en la revista del Centro.

El análisis de contenido que se realizará se va a centrar en el uso de la música como recurso didáctico. Así como, en las distintas actividades que se realicen, consiguiendo así las unidades de muestreo necesarias para delimitar la información. Del mismo modo, dentro del análisis de contenido, habría que indicar la unidad de

registro.

Observación

Con esta técnica pretendemos, por un lado, observar las diferentes actuaciones que se desarrollarán al poner en práctica el plan de intervención. Se considera que la observación es participante, puesto que nuestra función no será solo la de observar, sino también la de intervenir de forma activa. Por otro lado, debido al tipo de intervención que se pondrá en práctica, se observará en todo momento las distintas actuaciones del alumnado participante con el fin de focalizar la atención sobre aquellos aspectos en los que estamos interesados, en concreto, en el uso de la música para el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down, a ello se refiere Santos (1990, p. 89) cuando dice:

El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización (anterior-posterior/ posterior-anterior) que centro selectivamente la atención. No se puede observar todo a la vez, pero poco sentido tiene recoger una frase, un hecho, un gesto si no tenemos en cuenta el contexto en el que se ha dado. (...) La atención selectiva permite recoger con precisión y dar dimensión relevante a lo que pasa inadvertido al espectador cotidiano y superficial.

La observación que se llevará a cabo será de carácter participativa e intervencionista. Nuestra intención es recoger la información lo más natural y objetiva posible, aunque entendemos que, ya sólo con nuestra presencia, sobre todo, al comienzo de la observación, se podrá desvirtuar la naturalidad del día a día.

Para complementar la información de la observación sobre las actividades que se realicen relacionadas con el uso de la música para el desarrollo emocional, se hará uso de distintos recursos, que irían desde un cuaderno de notas o fichas de observación, hasta la grabación, con el permiso previo del centro educativo y del conjunto de las personas que van a participar. Dicho recurso no será divulgado a terceras personas, manteniendo así la confidencialidad y la privacidad de los/las participantes.

El cuaderno de notas o las fichas de observación, a través de una escala de apreciación con niveles, se usarán de forma habitual para que no se olvide la información o palabras claves del momento, pues podrán ser fundamentales en el desarrollo de la investigación. De esta forma el cuaderno de notas será la base fundamental para la creación de un diario, puesto que las ideas se irán desarrollando, mientras que a su vez las fichas de observación nos ayudarán a no salirnos del tema de investigación, fijando nuestra atención en ello, sirviendo así para recoger la información necesaria bajo unos ítems previamente establecidos.

Durante la observación centraremos la atención en aquellos aspectos que sirvan para la investigación y tengan relación con el problema que se plantea, así como en las personas que participan en la misma.

Grupos de Discusión

La selección de la técnica de los grupos de discusión se debe, principalmente, a que nos interesa conocer la realidad de las personas vinculadas con el alumnado. Consideramos que con esta técnica se conseguirá un diálogo dirigido hacia el tema que estamos investigando, pudiendo surgir un debate, el cual nos enriquecerá y nos aportará información relevante para el desarrollo correcto de la investigación.

Para comprender mejor qué entendemos por grupos de discusión, recogemos la idea presentada por Canales y Peinado, (1994, p. 289):

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En ella, lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad.

Autores como Canales y Peinado (1994), así como Murillo y Mena (2006) destacan que dentro de los grupos de discusión se debe tener presente dos ideas fundamentales, por un lado, la forma – grupo y, por otro lado, la forma – discusión.

La forma – grupo es la referida al conjunto de personas que participan en el grupo de discusión, desde la técnica de captación de las personas participantes, la selección del lugar donde se realizará el grupo de discusión, así como, el fin que se

persigue con el grupo de discusión. En cuanto a la forma – discusión, este se refiere, tal y como indican Canales y Peinado a que “el investigador provoca la constitución del grupo en la conversación. Sobre el fondo de un lenguaje común, se articulan las distintas perspectivas: es su forma – discusión” (Canales y Peinado, 1994, p. 293). Es decir, se centra en la conversación: quién la inicia, cómo dirigirla, el tipo de lenguaje que se debe utilizar...

Una de las características fundamentales de los grupos de discusión son los ejes discursivos. Estos serán fundamentales, pues una buena selección de estos determinará un desarrollo del grupo discusión rico de información. Para poder seleccionar unos ejes discursivos apropiados debemos entrar en nuestros objetivos de estudio, así como a los conocimientos previos que tengamos del tema, con el fin de identificar las posibles variables que serán determinantes para recoger la información que necesitamos, tal y como indican Murillo y Mena (2006).

Por otro lado, para poder analizar la información obtenida, siguiendo lo descrito por Murillo y Mena (2006), se realizarán tres lecturas. La primera enfocada a recoger las primeras impresiones. Estas impresiones serán anotadas. La segunda lectura tendrá como fin la identificación de los temas que se han tratado, de forma individual. Es decir, se identificará cada tema por cada persona participante en el grupo de discusión. Por último, la tercera lectura, será de carácter transversal. El fin es buscar coherencia en el discurso, localizando un elemento común a todos los participantes. De esta forma se podrán hacer categorizaciones de la información, obteniendo así toda la riqueza del discurso.

Por último, se ha desarrollado una tabla con el fin de recoger toda la información indicada anteriormente.

Técnicas de Recogida de Información		
Objetivos	Instrumentos	Fuente de Datos
1. Comprobar como el uso de la música mejora el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down.	- Observación Participante - Grupos de discusión - Revisión de documentos	- Alumnado - Personal de la Asociación

2. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down.	- Observación Participante	- Alumnado
3. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down.	- Observación Participante	- Alumnado
4. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.	- Observación Participante - Grupos de discusión - Revisión de documentos	- Alumnado - Personal de la Asociación

6.2.4 Condiciones personales, éticas y procedimentales previas.

Para que la investigación tenga una garantía en sus resultados y estos no puedan tener un carácter subjetivo, en cuanto a su análisis, debemos tener presente la idea siguiente:

(...) el investigador debe contar con un aval de garantía que sostenga sus afirmaciones y las apoye frente al escepticismo ajeno. (...) La ciencia positiva ha establecido que una investigación, para que pueda ser aceptada como completa debe satisfacer, al menos, cinco criterios de excelencia. Estos criterios son: La Validez, La Fiabilidad, La Consistencia interna, la Parsimonia y la Precisión. (Ruiz, 1996, pp. 80 – 86)

Siguiendo a la autora anterior se llevará a cabo una triangulación de técnicas y una triangulación de datos.

1. **Triangulación de técnicas:** Permitirá obtener y analizar la información común adquirida a partir de distintas técnicas utilizadas, estas serán:

- Observación Participante.
- Grupos de discusión.
- Revisión de documentos.

2. **Triangulación de datos:** Con las distintas técnicas empleadas para conseguir una triangulación se obtendrán distintos datos, que nos proporcionarán información más ampliada para poder constatar las posibles concordancias y discrepancias.

Puesto que la recogida de información no se realizará a una única persona, debido a que no nos facilitaría la información necesaria para poder contrastar los datos y proceder así una triangulación, la información será la resultante del conjunto de personas participantes. Lo obtenido nos proporcionará una validez de los resultados, así como a un análisis cruzado de la información.

6.2.5 *Negociación*

Para poder acceder a la asociación se realizarán distintas negociaciones, ya que el profesorado que participará deberá tener conocimiento de todos los posibles cambios que se pongan en marcha, así como, dar su consentimiento, tal y como nos dice Eisner:

El acceso es un tema delicado. Necesitamos el consentimiento de aquellos a quienes estudiamos para realizar nuestro trabajo. Ellos deben comprender, en la medida en que nosotros podamos explicarlo, los propósitos de la investigación y cómo realizará el estudio. Deben saber lo que ellos, en tanto que personas que dan su consentimiento, pueden esperar como resultado del trabajo. (1998, p. 201)

El fin que se pretende con todo esto es mantener una comunicación activa y duradera en el tiempo, entendiendo que nuestra presencia no será de forma puntual, sino durante un periodo de tiempo prolongado. A su vez esta negociación tendrá un carácter democrático, es decir, se buscará un consenso por parte de todos/as los implicados/as, buscando los intereses y las inquietudes de todos/as, sin olvidar los nuestros. Puesto que esta investigación se nutre del conocimiento y las aportaciones de otras personas, será necesario un lenguaje bidireccional, correcto e igualitario, teniendo presente que, ante la negociación, así como, en el trato con las demás personas, habrá igualdad, sin adoptar ninguna posición de privilegio por ser investigadores. Por otro lado, pero sin ser menos importante, la negociación no se

realizará únicamente con el equipo directivo del centro escolar, sino con la totalidad de los docentes, consiguiendo así un mayor acercamiento y una mayor comunicación, mejorando el proceso de investigación.

Los objetivos de la negociación serán buscar compromisos y acuerdos razonados, vistas a un fin común. Se llevarán a cabo distintas negociaciones sobre nuestra presencia dentro de la asociación, los informes que se vayan realizando..., pudiendo así obtener una mejora en caso de que se produzcan cambios durante el proceso de investigación. Para ello realizaremos una negociación inicial, procesual y final.

Negociación Inicial

Para la negociación inicial se hará uso, primero, de un contacto inicial de carácter formal, presentando una solicitud de acceso a la asociación. Posteriormente se iniciará la negociación con cada uno de los miembros de la asociación.

El fin que se pretenden con la negociación inicial será presentar las bases de la investigación, dando a conocer qué es aquello sobre lo que nos vamos a centrar, indicando desde el primer momento que habrá igualdad, se escuchará a todos los miembros de la comunidad y estarán informados en la medida de lo posible, de esta forma se generará una mayor confianza.

Se explicará y se asentarán las condiciones de trabajo para ofrecer una imagen favorable del proceso de investigación. La temporalización del mismo será de forma estipulada (puesto que ésta no puede estar cerrada por las posibles modificaciones que se produzcan durante el proceso), el seguimiento que se llevará a cabo, nuestro papel dentro de la asociación, así como otras características importantes, expresando desde el inicio las inquietudes, acuerdos, desacuerdos... Esta negociación también se hará con los profesores implicados, el equipo directivo, así como el resto de los agentes que participen.

Negociación Procesual

Durante el proceso de investigación será importante revisar los resultados que se obtienen, así como otros aspectos, desde la confidencialidad de los nombres, de la asociación, de los datos etc. Este aspecto será de máxima importancia, debido a que

cuanto más informados se encuentren las personas que participan, así como el equipo directivo, mayor será la confianza que se trasmite a la asociación. A ello se refiere Eisner cuando dice:

A veces el acceso está condicionado a la revisión de los resultados del estudio por parte del individuo o grupo estudiado. Dado que los estudios cualitativos a menudo se enfocan en escuelas concretas, la reputación de la escuela o de los profesores puede estar en juego. (Eisner, 1998, p. 204)

En esta fase también se podrá volver a negociar ciertos aspectos que nos interesen para nuestra investigación. No se nos puede olvidar que esta ha de ser flexible y abierta a posibles cambios.

Negociación Final

Esta parte de la negociación será igual de importante que las anteriores. Cada uno de los participantes y el equipo directivo podrá indicar su conformidad o disconformidad. Así se podrán eliminar datos con los que no se estén de acuerdo, siempre y cuando no obstaculicen la investigación.

El fin principal será conseguir el acuerdo a aquello que se vaya a exponer, pudiendo así salir del campo de investigación de una forma “limpia” y facilitando un posible acceso a otra investigación. En este sentido Eisner indica, (1998, p. 205): “los investigadores deben mantener sus promesas, proporcionar retroalimentación, aclarar su propio papeleo, atar cabos sueltos, expresar agradecimiento y tener especial cuidado con la manera como salen del campo de investigación”.

6.2.6 Procedimientos Éticos

Para realizar una investigación democrática, basada en el respeto nos centraremos en los distintos procedimientos éticos sobre los que nos apoyaremos a lo largo de la investigación.

Asegurar la confidencialidad y el anonimato tanto de las personas que participen, de la asociación donde se llevará a cabo la observación, así como de los datos obtenidos, para no incurrir en un daño psicológico o físico de las personas

participantes.

Hacer uso de una comunicación bidireccional, para conseguir los distintos acuerdos, dando la posibilidad de revisar todo lo obtenido, para que conozcan los resultados y puedan manifestarse sobre éstos.

Un trato respetuoso e igualitario, donde todas las personas se sientan implicadas y reconocidas por su participación, sin usar juicios de valor hacia dichas personas, consiguiendo así que todos y todas nos sintamos iguales ante la investigación.

Adquirir una actitud flexible, dialogante, abierta y honesta hacia las personas que colaboran en la investigación, tanto de forma directa como indirecta.

6.2.7 Descripción del entorno social de los alumnos

Debemos tener presente que en la investigación es igual de importante tanto el tema seleccionado como las personas participantes, por dicho motivo vamos a comenzar con la siguiente cita:

(...) En la investigación cualitativa, se trata de una muestra intencional. Lo que esto significa es que la muestra que vamos a utilizar en nuestra investigación es elegida intencionada y cuidadosamente, (...) ya que nuestro objetivo es adquirir un mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados por un grupo de gente cuidadosamente seleccionado. (Albert, 2006, p. 178)

Los informantes seleccionados para nuestra investigación, debido a sus características, tiene un carácter intencional. Esto nos permite, según los criterios previamente fijados, obtener la mayor información y conocimiento posible sobre el objeto de estudio, es por ello mismo por lo que centraremos nuestra atención en casos concretos, sobre los cuales se conoce previamente que método usan y la técnica de evaluación de la que hacen uso, para así poder conocer en mayor profundidad los casos que nos interesan.

Las personas participantes en la investigación serán los trabajadores de la asociación y los usuarios de la misma.

Respecto a lo anterior, los criterios que se han seguido para la selección son:

- Las personas participantes han de ser trabajadores de la asociación donde se va a realizar la investigación.
- Las personas participantes deberán ser voluntarias para participar en la investigación, por lo que habrán accedido a colaborar libremente.

6.3 ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos hay que distinguir entre clasificación e interpretación. La clasificación tendrá un carácter sistemático, esto quiere decir que se comenzará desde el inicio de la investigación. También será ordenado, pues se realizarán distintas categorías y subcategorías para “categorizar” la información en la medida de lo posible, pudiendo usar distintos sistemas para ello, de forma que nos facilite el análisis de la información obtenida. A su vez el análisis será flexible, tanto en cuanto, las categorías de las que se hagan uso podrán sufrir cambios a lo largo del tiempo en el que se realice la investigación.

La interpretación será el análisis reflexivo de los datos obtenidos, dando significado al proceso de investigación, tanto en la observación como en las entrevistas, obteniendo así una información estructurada y comprensible para el lector y para la propia investigación.

6.4 INFORME

A la hora de desarrollar el informe, se tendrá en cuenta el público al que va dirigido. Puesto que el tema puede interesar a distintos sectores, y el público podrá ser amplio, el lenguaje deberá ser lo más cercano posible, explicando los términos que sean convenientes para una mayor comprensión, esta idea queda reafirmada por lo descrito por Taylor, Bodgan y Piatigorsky cuando dicen:

En tanto investigadores, debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos. Hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto. (1987, p.180)

Se hará uso de una narración amena, proporcionando toda la información necesaria para que se comprenda la investigación que se ha llevado a cabo, así como los resultados obtenidos. Para asegurarnos de que la redacción del informe sea correcto y comprensible para un público amplio, antes de la publicación será revisado por distintos expertos, con el fin de modificar aquello que no sea entendible y mejorar dichos aspectos.

En cuanto a la estructura del informe, estará comprendido por tres partes, aunque puede sufrir modificaciones a lo largo del desarrollo de la investigación:

1. Introducción: En esta primera parte nos centraremos en describir las características de la investigación, desde el entorno donde se realiza la investigación hasta las personas que participan en ésta. Se expondrá la metodología de la que se hará uso en la investigación y por qué se ha usado ésta. Y, por último, hablaremos del problema que se plantea y el porqué de su importancia, así como de otros aspectos relevantes para comprender la propuesta.

2. Desarrollo o Análisis: Aquí hablaremos de las distintas categorías que se han realizado para comprender la información, haciendo un análisis de las mismas de forma objetiva y según los datos obtenidos. Nuestro análisis se centrará en conocer las posibilidades que nos ofrece el uso de la música como recurso didáctico para la formación integral de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

3. Conclusión: Teniendo en cuenta el análisis realizado anteriormente, y apoyándonos en los datos obtenidos durante la investigación, así como su interpretación, se expondrán los datos más relevantes a modo de conclusión. Con una exposición final breve, dejando algunas cuestiones que den lugar a posibles investigaciones relacionadas con la misma temática.

En todo momento se cuidarán los términos empleados, así como el no usar juicios de valor o expresiones con connotaciones negativas hacia ninguna persona, haya o no participado en la investigación.

7. PLAN DE INTERVENCIÓN

En el presente capítulo se presenta el Plan de Intervención que se va a desarrollar. Por un lado, presentamos los objetivos y contenidos fundamentales para el desarrollo del plan, así como la metodología de la que se hará uso, los recursos necesarios para el desarrollo del mismo, las actividades que se van a llevar a cabo y, por último, aunque no menos importante, la evaluación del plan.

Las actividades se desarrollan por sesiones de intervención en formato tabla, donde se recogen, tanto las actividades, como los objetivos, contenidos, metodología, organización, recursos y duración de cada una de las actividades.

7.1 OBJETIVOS:

1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down.
2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down.
3. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.

7.2 CONTENIDOS:

1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones.
2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones.
3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención.
4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones.
5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas.
6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.

7.3 PROPUESTA METODOLÓGICA

En este apartado vamos a centrarnos en el desarrollo metodológico del que se hará

uso para las distintas actividades programadas. Los principales métodos de montaje serán la repetición y la imitación.

Principios y estrategias

Para presentar las distintas emociones haremos uso de una serie de pautas metodológicas debidamente seleccionadas en base a las características del alumnado. Por un lado, la observación será la base para una posterior expresión instrumental, vocal y de movimiento. De igual forma, la metodología para el montaje de las distintas canciones será por repetición e imitación, es decir, primero seremos nosotros quienes cantemos un fragmento y, a continuación, el alumnado lo repetirá, así hasta completar la canción. Primero se comenzará por el estribillo, pues suele ser la parte de la canción más sencilla, posteriormente, se incorporarán las estrofas. Esta misma metodología se usará para el montaje gestual de la canción, el cual servirá a su vez como apoyo para la misma. Respecto al acompañamiento instrumental, este se hará por indicación y no por lectura de partitura. Es decir, se les indicará en todo momento cuando han de tocar, ya sea con instrumentos naturales corporales, instrumentos de pequeña percusión de sonido determinado e indeterminado, como con materiales del entorno.

La variedad de las actividades será determinante y fundamental. Pues con todas ellas se pretende conseguir captar su atención, así como la implicación del alumnado. Para ello se hará uso de una serie de soportes visuales, estos serán: caretas, imágenes apropiadas de dibujos, globos pintados, etc.

Recursos necesarios

Con el fin de llevar a cabo una intervención apropiada, vamos a utilizar distintos recursos materiales y personales.

Respecto a los recursos materiales estos serán:

- Materiales Impresos:
 - Fichas sobre las canciones que se están trabajando
 - Caretas
- Materiales instrumentales:

- Instrumentos de pequeña percusión
- Materiales de reproducción y nuevas tecnologías:
 - Equipo de música
 - Pantalla digital, si la hubiese.
- Otros:
 - Telas de colores
 - Colores
 - Folios
 - Plantillas de dibujos
- Canciones y Obras:
 - El hada del Arco Iris (Muñoz Muñoz, J. R.)
 - Jonás y el frigorífico miedoso (Muñoz Muñoz, J. R.)
 - Sara, la princesa espacial (Muñoz Muñoz, J. R.)
 - La Rabieta (Lorenzo, M y, Castellary, M.)
 - Un puñado de besos (Muñoz Muñoz, J. R.)
 - Doña Pescadilla (Muñoz Muñoz, J. R.)
 - El monstruo de colores (Muñoz Muñoz, J. R.)
 - Corazón (Autor: Almarcha Pardo, A., Grupo intérprete: Siempre Así)
 - Si los hombres han llegado hasta la luna (Autor: Almarcha Pardo, A., Grupo intérprete: Siempre Así)
 - Happy (Autor e Intérprete: Williams, P.)
 - BSO Tiburón (Compositor: Williams, J.)
 - Goodbye (Compositor: Kaczmarek, J.A.K.)
 - María de la O (Compositor: Quiroga, M. Letra: Valverde, S. y De León, R. Intérprete: Marifé de Triana)
 - Canción de Cuna (Compositor: Brams, J.)
 - Claro de Luna (Compositor: Debussy, C. Letra: Verlaine, P.)
- Cuentos:
 - El hada del Arco Iris (Autora: Romero Yebra, A. M.)

- Jonás y el frigorífico miedoso (Autor: Cruz Igerabide, J.)
- Sara, la princesa espacial (Autora: Menéndez, E.)
- La rabieta de Julieta (Autores: Equipo Edúkame)
- Un puñado de besos (Autora: Ródenas, A.)
- Doña Pescadilla (Autora: Romero Yebra, A. M.)
- El monstruo de colores (Autora: Llenas Serra, A.)

Aun habiendo seleccionado estas canciones y cuentos, hemos elaborado una tabla con otras posibilidades para poder ser trabajadas en caso de ser necesario, según las características del alumnado. Para ello, hemos elaborado una tabla que recogen dichas canciones y cuentos, correspondiendo a las diferentes emociones que van a trabajarse.

Emociones		
Alegría	Cuentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudemos a Blanca Nieves (Antón, R. y Núñez, L.) - Caperucita de Colores (Cano, C. y Monreal, V.) - La bruja Corrocota (Luengo, J. M.) - La princesita bombera (Mesa, C.) - Ceniciento (Anholt, L.) - El sapito vegetariano (Romero Yebra, A. M.) - La princesa aburrida (Romero Yebra, A. M.)
	Canciones	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo (Muñoz Muñoz, J. R.) - Caperucita de Colores (Muñoz Muñoz, J. R.) - La bruja Corrocota (Muñoz Muñoz, J. R.) - La princesita bombera (Muñoz Muñoz, J. R.) - Ceniciento Campeón (Muñoz Muñoz, J. R.) - El sapito vegetariano (Muñoz Muñoz, J. R.) - La princesa aburrida (Muñoz Muñoz, J. R.)
Miedo	Cuentos	<ul style="list-style-type: none"> - El joven guerrero (Alcántara, R. y Gusti) - Juan sin miedo (Andersen, H. C.) - Donde viven los monstruos (Sendax, M.) - Los tres bandidos (Ungerer, T.)

		- El elefante encadenado (Bucay, J. y Gusti.)
	Canciones	- Carapintada (Muñoz Muñoz, J. R.) - Juan sin miedo (Muñoz Muñoz, J. R.) - Donde viven los monstruos (Muñoz Muñoz, J. R.) - Los tres bandidos (Muñoz Muñoz, J. R.) - El elefante encadenado (Muñoz Muñoz, J. R.)
Tristeza	Cuentos	- El patito feo (Andersen, H. C. Adaptación de Manuel Rodríguez) - El príncipe Ceniciento (Cole, B.) - El elefante encadenado (Bucay, J. y Gusti.) - Lágrimas bajo la cama (Meilán, A.) - La princesita bombera (Mesa, C.) - Una medicina para no llorar (Paloma, D. y Aránega, M.) - Por cuatro esquinitas de nada (Ruillier, J.) - El pequeño 1 (Rand, A. y Rand, P.)
	Canciones	- El patito feo (Muñoz Muñoz, J. R.) - El príncipe Ceniciento (Muñoz Muñoz, J. R.) - El elefante encadenado (Muñoz Muñoz, J. R.) - Lágrimas bajo la cama (Muñoz Muñoz, J. R.) - La princesita bombera (Muñoz Muñoz, J. R.) - Una medicina para no llorar (Muñoz Muñoz, J. R.) - Por cuatro esquinitas de nada (Muñoz Muñoz, J. R.) - El pequeño 1 (Muñoz Muñoz, J. R.)
Ira	Cuentos	- Un culete independiente (Cortés, J. L. y Avi.) - El topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza (Cuento: Holzwarth, W.) - La princesa aburrida (Ana María Romero Yebra) - Ceniciento (Anholt, L.) - El lobito bueno (Goitisoló, J. A y Ballesta, J.)
	Canciones	- César Pompeyo (Muñoz Muñoz, J. R.) - El topo que quería saber quién había hecho eso en su cabeza (Muñoz Muñoz, J. R.)

		<ul style="list-style-type: none"> - La princesa aburrída (Muñoz Muñoz, J. R.) - Ceniciento Campeón (Muñoz Muñoz, J. R.) - El lobito bueno (Muñoz Muñoz, J. R.)
Calma	Cuentos	<ul style="list-style-type: none"> - Un fantasma con asma (Gil, C.) - Un vampiro en el polo (Gil, C.) - Celeste, la estrella marina (Gil, C.) - Manuela y el mar (Osorio, M. y Monreal, V.) - Colás y el fantasma (Romero Yebra, A. M.) - Orejas de mariposas (Aguilar, L)
	Canciones	<ul style="list-style-type: none"> - Un fantasma con asma (Muñoz Muñoz, J. R.) - El vampiro Ramiro (Muñoz Muñoz, J. R.) - Celeste, la estrella marina (Muñoz Muñoz, J. R.) - Manuela y el mar (Muñoz Muñoz, J. R.) - Colás y el fantasma (Muñoz Muñoz, J. R.) - Orejas de mariposas (Muñoz Muñoz, J. R.)
Amor	Cuentos	<ul style="list-style-type: none"> - La Sirenita (Andersen, H. C. Adaptación de Morán, J.) - La mágica historia del ratoncito Pérez (Del Castillo, F. y Piérola, M.) - Un vampiro en el polo (Gil, C.) - El balcón de la bruja sin nombre (Gómez, A. y Galbán, J.) - Una pareja diferente (Kulot, D.)
	Canciones	<ul style="list-style-type: none"> - Sirenita (Muñoz Muñoz, J. R.) - La mágica historia del ratoncito Pérez (Muñoz Muñoz, J. R.) - El vampiro Ramiro (Muñoz Muñoz, J. R.) - La imaginación (Muñoz Muñoz, J. R.) - Una pareja diferente (Muñoz Muñoz, J. R.)

Respecto a los recursos personales, serán los conformados por el equipo de investigación, los observadores, los tutores y las familias. Por otro lado, el recurso espacial será fundamentalmente, una sala amplia, sin impedimentos físicos, para

conseguir el libre movimiento.

En cuanto a los recursos económicos, el mayor coste económico lo podremos encontrar en las distintas fichas y caretas de las que se harán uso. Por último, en cuanto a los recursos temporales, hemos diseñado un cronograma donde se especifican las sesiones que se van a desarrollar, cuándo se harán, así como, la duración de estas.

MES	Mayo			Junio							
	Día	24	27	31	03	06	07	10	13	14	17
SESIÓN	G.D. Profesorado										
	Nos Conocemos										
	La Alegría										
	El Miedo										
	La Tristeza										
	La Ira										
	La Calma										
	El Amor										
	Nos despedimos										
	G.D. Profesorado										

7.3.1 Sesiones de Trabajo

Para el desarrollo del plan de intervención se han diseñado ocho sesiones de trabajo correspondiendo la primera a la toma de contacto con el alumnado y la materia sobre

la que se va a trabajar. Las siguientes seis sesiones tiene relación directa con cada una de las emociones que se van a trabajar: Alegría, Miedo, Tristeza, Ira, Calma y Amor. La última sesión recoge todas las emociones trabajadas en las sesiones anteriores.

Las sesiones de trabajo están conformadas por diferentes actividades, siendo estas comunes a todas las sesiones con el fin de conseguir una rutina de trabajo. En todas las sesiones se comenzará y se finalizará con un baile determinado de forma que, al inicio, consigamos captar la atención y situarnos dentro de la sesión que se va a desarrollar. El baile de finalización nos servirá para clausurar manteniendo un ambiente relajado y distendido.

Todas las sesiones, salvo la primera, tienen como eje vertebrador la lectura de un cuento apropiado con la emoción que se va a trabajar, la lectura será con la participación del alumnado, pues deberán hacer los sonidos o gestos correspondientes a los diferentes personajes de los cuentos que vayan apareciendo. El otro eje fundamental será el montaje de una canción sobre el cuento, focalizando nuestra atención en el montaje del estribillo.

De igual forma, siempre estará presente una actividad de asamblea permitiéndonos con dicha actividad trabajar la expresión oral de la emoción que se esté trabajando, de igual forma nos permitirá conocer qué han comprendido del cuento que se ha contado. Por otro lado, para poder trabajar la expresión instrumental se desarrollará una actividad instrumental en la que deberán, bajo las indicaciones de la maestra, acompañar una obra debidamente seleccionada, pues estará en relación directa con la emoción que se esté trabajando.

Por último, con el fin de trabajar la expresión emocional, aun estando presente en el resto de las actividades, se ha destinado una actividad propia para ello con el uso del dibujo. En todas las sesiones deberán, bien hacer o marcar una cara representativa de la emoción que estén percibiendo, según la emoción que se esté trabajando.

Con el fin de poder conocer en detalle todas las sesiones de trabajo se ha diseñado una tabla por cada sesión, en la que podremos encontrar las actividades que se van a desarrollar, así como la descripción de la misma, la organización, la metodología de la que se hará uso, la agrupación correspondiente, los recursos y

espacios necesarios para un desarrollo correcto, así como la duración propia de la actividad.

NOS CONOCEMOS

OBJETIVOS		CONTENIDOS			
1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down. 2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down.		1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones. 2. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención.			
ACTIVIDADES					
Título:	Bailamos	Acompañamos	Dibujamos	Asamblea	Nos despedimos
Descripción:	Bailar la canción "Si los hombres han llegado hasta la luna" Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Acompañamiento con instrumentos naturales corporales de diferentes fragmentos de las canciones: Happy, BSO Tiburón, Goodbye, María de la O, Canción de Cuna y Claro de Luna	Se le entregará a cada uno de ellos una ficha con diferentes caras pintadas, expresando cada cara una emoción. De dicha forma, se les indicará que cojan un color determinado para cada fragmento, debiendo rodear la cara que relacionen con la canción que esté sonando.	Desarrollar una pequeña asamblea para expresar cómo nos sentimos. Para ello haremos algunas preguntas, por ejemplo: ¿hoy cómo te sientes, alegre, enfadado, triste...?, ¿Qué os hace sentir alegría? ¿Y tristeza?	Bailar la canción "Corazón" Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Estarán sentados, diferenciados en dos o tres grupos. A cada uno de ellos se les asignará un instrumento natural corporal (palmas, pies y rodillas).	Sentados en el lugar que prefieran.	La maestra estará pendiente de dar pautas de intervención al grupo. Se realizan las preguntas en general hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Deberán imitar los movimientos de la maestra
Metodología:	Imitación.	Seguir las indicaciones dadas por la maestra	Señalar la cara con la emoción que sientan usando el color indicado	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Imitación.
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados en dos o tres grupos diferenciados.	De forma individual, sentado cada uno donde desee.	Sentados en círculo, en el suelo o en sillas, donde cada uno prefiera.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión.	Sala amplia con sillas y mesas	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.
Tiempo:	Cinco minutos.	Diez minutos.	Diez minutos.	Diez minutos.	Cinco minutos.
Recursos:	CD y equipo de música.	Sillas, CD y equipo de música.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música	Ninguno.	CD y equipo de música.

LA ALEGRÍA

OBJETIVOS		CONTENIDOS					
<p>1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down.</p> <p>2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down.</p> <p>3. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.</p>		<p>1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones.</p> <p>2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones.</p> <p>3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención.</p> <p>4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones.</p> <p>5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas.</p> <p>6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.</p>					
ACTIVIDADES							
Título:	Bailamos	Dibujamos	Contamos un cuento	Cantamos	Asamblea	Acompañamos	Nos despedimos
Descripción:	Bailar la canción “Si los hombres han llegado hasta la luna” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Dibujamos la emoción percibida mientras escuchamos la canción “Happy”	Narración del cuento “El Hada del Arco Iris”	Montaje de la canción “El Hada del Arco Iris”, por repetición. Nos centraremos primero en el estribillo. Las estrofas las cantará la maestra y ellos intervendrán con las onomatopeyas usadas en el cuento.	Hacemos distintas preguntas referidas al cuento que se ha leído para saber que emociones han identificado. ¿Cómo se el Hada ¿Por qué se sentía así?	Acompañamiento de la canción “Happy” con instrumentos del entorno.	Bailar la canción “Corazón” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Se les repartirá un folio a cada uno de ellos, donde deberán hacer un dibujo según la emoción que perciban.	Sin indicarles que se va a contar un cuento, se comenzará directamente con la narración de este, ajustando el timbre de la voz a los distintos personajes que aparezcan.	Nos colocaremos en pie frente a la maestra para seguir sus indicaciones	Se darán pautas de intervención al grupo. Se realizan las preguntas hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Estarán sentados, diferenciados en dos o tres grupos. A cada uno de ellos se les asignará un instrumento del entorno (mesa, sillas y papel percutido).	Deberán imitar los movimientos de la maestra
Metodología:	Imitación.	Dibujar según la emoción que sientan.	Haremos partícipes de la narración al alumnado a través de gestos y onomatopeyas.	Repetición	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Seguir las indicaciones dadas por la maestra.	Imitación.
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados.	Sentados.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	El alumnado continuará sentado.	Sentados en tres grupos diferenciados.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.
Tiempo:	Cinco minutos.	Diez minutos	Diez minutos	Quince minutos	Diez minutos	Cinco minutos.	Cinco minutos.
Recursos:	CD y equipo de música.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música.	Cuento	Ninguno.	Ninguno.	Sillas, mesas, papel, CD y equipo de música.	CD y equipo de música.

EL MIEDO

OBJETIVOS		CONTENIDOS					
1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down. 2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down. 3. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.		1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones. 2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones. 3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención. 4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones. 5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas. 6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.					
ACTIVIDADES							
Título	Bailamos	Acompañamos	Dibujamos	Contamos un cuento	Cantamos	Asamblea	Nos despedimos
Descripción:	Bailar la canción “Si los hombres han llegado hasta la luna” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Acompañamiento de la BSO Tiburón con instrumentos del entorno.	Dibujamos la emoción percibida mientras escuchamos la BSO Tiburón	Narración del cuento “Jonás y el frigorífico miedoso”	Montaje de la canción “Jonás y el frigorífico miedoso”, por repetición. Nos centraremos primero en el estribillo. Las estrofas las cantará la maestra y ellos intervendrán con las onomatopeyas usadas en el cuento.	Hacemos distintas preguntas referidas al cuento que se ha leído para saber que emociones han identificado. ¿Qué le ocurría a Jonás el frigorífico?	Bailar la canción “Corazón” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Estarán sentados, diferenciados en dos o tres grupos. A cada uno de ellos se les asignará un instrumento del entorno (mesa, sillas y papel percutado).	Se les repartirá un folio a cada uno de ellos, donde deberán hacer un dibujo según la emoción que perciban.	Sin indicarles que se va a contar un cuento, se comenzará directamente con la narración de este, ajustando el timbre de la voz a los distintos personajes que aparezcan.	Nos colocaremos en pie frente a la maestra para seguir sus indicaciones	Se darán pautas de intervención al grupo. Se realizan las preguntas hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Deberán imitar los movimientos de la maestra
Metodología:	Imitación.	Seguir las indicaciones dadas por la maestra.	Dibujar según la emoción que sientan.	Haremos partícipes de la narración al alumnado a través de gestos y onomatopeyas.	Repetición	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Imitación.
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados en tres grupos diferenciados.	Sentados.	Sentados.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	El alumnado continuará sentado.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión.	Sala amplia con sillas y mesas	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.
Tiempo:	Cinco minutos.	Cinco minutos.	Diez minutos.	Diez minutos	Quince minutos	Diez minutos	Cinco minutos.
Recursos:	CD y equipo de música.	Sillas, mesas, papel, CD y equipo de música.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música.	Cuento	Ninguno.	Ninguno.	CD y equipo de música.

LA TRISTEZA

OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down. 2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down. 3. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.	1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones. 2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones. 3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención. 4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones. 5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas. 6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.

ACTIVIDADES

Título:	Bailamos	Dibujamos	Contamos un cuento	Asamblea	Cantamos	Movimiento	Nos despedimos
Descripción:	Bailar la canción “Si los hombres han llegado hasta la luna” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Dibujamos la emoción percibida mientras escuchamos la canción Goodbye	Narración del cuento “Sara, la princesa espacial”	Hacemos distintas preguntas referidas al cuento que se ha leído para saber que emociones han identificado. ¿Cómo se sentía Sara? ¿Por qué se sentía así?	Montaje de la canción “Sara, la princesa espacial”, por repetición. Nos centraremos primero en el estribillo. Las estrofas las cantará la maestra y ellos intervendrán con las onomatopeyas usadas en el cuento.	Movimiento libre por el espacio sobre el ritmo de la canción Goodbye	Bailar la canción “Corazón” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Se les repartirá un folio a cada uno de ellos, donde deberán hacer un dibujo según la emoción que perciban.	Sin indicarles que se va a contar un cuento, se comenzará directamente con la narración de este, ajustando el timbre de la voz a los distintos personajes que aparezcan.	Se darán pautas de intervención al grupo. Se realizan las hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Nos colocaremos en pie frente a la maestra para seguir sus indicaciones	Estarán sentados, andando o en pie, de forma individual o grupal.	Deberán imitar los movimientos de la maestra
Metodología:	Imitación.	Dibujar según la emoción que sientan.	Haremos partícipes de la narración al alumnado a través de gestos y onomatopeyas.	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Repetición	Seguir las indicaciones dadas por la maestra	Imitación.
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados.	Sentados.	El alumnado continuará sentado.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Libre	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia con sillas y mesas	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.
Tiempo:	Cinco minutos.	Diez minutos.	Diez minutos	Cinco minutos	Quince minutos	Cinco minutos.	Cinco minutos.
Recursos:	CD y equipo de música.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música.	Cuento	Ninguno.	Ninguno.	Sillas, CD y equipo de música.	CD y equipo de música.

LA IRA

OBJETIVOS				CONTENIDOS			
1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down. 2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down. 3. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.				1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones. 2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones. 3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención. 4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones. 5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas. 6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.			
ACTIVIDADES							
Título:	Bailamos	Dibujamos	Contamos un cuento	Asamblea	Cantamos	Acompañamiento	Nos despedimos
Descripción:	Bailar la canción “Si los hombres han llegado hasta la luna” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Dibujamos la emoción percibida mientras escuchamos la canción “María de la O”	Narración del cuento “La rabieta de Julieta”	Hacemos distintas preguntas referidas al cuento que se ha leído para saber que emociones han identificado. ¿Cómo se sentía Julieta? ¿Por qué se sentía así?	Montaje de la canción “La Rabieta”, por repetición. Nos centraremos primero en el estribillo. Las estrofas las cantará la maestra y ellos intervendrán con las onomatopeyas usadas en el cuento.	Acompañamiento de la canción “María de la O” con instrumentos del entorno.	Bailar la canción “Corazón” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Se repartirá un folio a cada uno de ellos, con la forma de una cara pintada, donde deberán dibujar la emoción que perciban.	Sin indicarles que se va a contar un cuento, se comenzará directamente con la narración de este, ajustando el timbre de la voz a los distintos personajes que aparezcan.	Se darán pautas de intervención al grupo. Se realizan las hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Nos colocaremos en pie frente a la maestra para seguir sus indicaciones	Estarán sentados, diferenciados en dos o tres grupos. A cada uno de ellos se les asignará un instrumento del entorno (mesa, sillas y papel percutido).	Deberán imitar los movimientos de la maestra
Metodología:	Imitación.	Dibujar según la emoción que sientan.	Haremos partícipes de la narración al alumnado a través de gestos y onomatopeyas.	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Repetición	Seguir las indicaciones dadas por la maestra.	Imitación.
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados.	Sentados.	El alumnado continuará sentado.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados en tres grupos diferenciados.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia con sillas y mesas	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.
Tiempo:	Cinco minutos.	Diez minutos.	Diez minutos	Diez minutos	Quince minutos	Cinco minutos.	Cinco minutos.
Recursos:	CD y equipo de música.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música.	Cuento	Ninguno.	Ninguno.	Sillas, mesas, papel, CD y equipo de música.	CD y equipo de música.

LA CALMA

LA CALMA							
OBJETIVOS				CONTENIDOS			
1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down. 2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down.				1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones. 2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones. 3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención. 4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones. 5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas. 6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.			
ACTIVIDADES							
Título:	Bailamos	Dibujamos	Contamos un cuento	Asamblea	Cantamos	Movimiento	Nos despedimos
Descripción:	Bailar la canción “Si los hombres han llegado hasta la luna” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Dibujamos la emoción percibida mientras escuchamos la canción “Canción de Cuna”	Narración del cuento “Un puñado de besos”	Hacemos distintas preguntas referidas al cuento que se ha leído para saber que emociones han identificado. ¿Cómo son los besos? ¿Qué sentimos cuando mamá nos da un beso?	Montaje de la canción “Un puñado de besos”, por repetición. Nos centraremos primero en el estribillo. Las estrofas las cantará la maestra y ellos intervendrán con las onomatopeyas usadas en el cuento.	Movimiento libre por el espacio sobre el ritmo de la canción “Canción de Cuna”	Bailar la canción “Corazón” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Se repartirá un folio a cada uno de ellos, con la forma de una cara pintada, donde deberán dibujar la emoción que perciban.	Sin indicarles que se va a contar un cuento, se comenzará directamente con la narración de este, ajustando el timbre de la voz a los distintos personajes que aparezcan.	Se darán pautas de intervención al grupo. Se realizan las preguntas hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Nos colocaremos en pie frente a la maestra para seguir sus indicaciones	Estarán sentados, andando o en pie, de forma individual o grupal.	Deberán imitar los movimientos de la maestra
Metodología:	Imitación.	Dibujar según la emoción que sientan.	Haremos partícipes de la narración al alumnado a través de gestos y onomatopeyas.	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Repetición	Seguir las indicaciones dadas por la maestra	Imitación.
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados.	Sentados.	El alumnado continuará sentado.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Libre	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia con sillas y mesas	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.
Tiempo:	Cinco minutos.	Cinco minutos.	Diez minutos	Cinco minutos	Quince minutos	Cinco minutos.	Cinco minutos.
Recursos:	CD y equipo de música.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música.	Cuento	Ninguno.	Ninguno.	Sillas, CD y equipo de música.	CD y equipo de música.

EL AMOR

OBJETIVOS		CONTENIDOS					
1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en alumnado con Síndrome de Down. 2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down. 3. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.		1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones. 2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones. 3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención. 4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones. 5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas. 6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.					
ACTIVIDADES							
Título:	Bailamos	Dibujamos	Contamos un cuento	Asamblea	Cantamos	Movimiento	Nos despedimos
Descripción:	Bailar la canción “Si los hombres han llegado hasta la luna” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Dibujamos la emoción percibida mientras escuchamos la canción “Claro de Luna”	Narración del cuento “Doña Pescadilla”	Hacemos distintas preguntas referidas al cuento que se ha leído para saber que emociones han identificado. ¿Cómo se sentía Doña Pescadilla? ¿Por qué se sentía así?	Montaje de la canción “Doña Pescadilla”, por repetición. Nos centraremos primero en el estribillo. Las estrofas las cantará la maestra y ellos intervendrán con las onomatopeyas usadas en el cuento.	Movimiento libre por el espacio sobre el ritmo de la canción “Claro de Luna”	Bailar la canción “Corazón” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Se repartirá un folio a cada uno de ellos, con la forma de una cara pintada, donde deberán dibujar la emoción que perciban.	Sin indicarles que se va a contar un cuento, se comenzará directamente con la narración de este, ajustando el timbre de la voz a los distintos personajes que aparezcan.	Se darán pautas de intervención al grupo. Se realizan las preguntas hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Nos colocaremos en pie frente a la maestra para seguir sus indicaciones	Estarán sentados, andando o en pie, de forma individual o grupal.	Deberán imitar los movimientos de la maestra
Metodología:	Imitación.	Dibujar según la emoción que sientan.	Haremos partícipes de la narración al alumnado a través de gestos y onomatopeyas.	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Repetición	Seguir las indicaciones dadas por la maestra	Imitación.
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados.	Sentados.	El alumnado continuará sentado.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Libre	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia con sillas y mesas	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.
Tiempo:	Cinco minutos.	Cinco minutos.	Diez minutos	Cinco minutos	Quince minutos	Cinco minutos.	Cinco minutos.
Recursos:	CD y equipo de música.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música.	Cuento	Ninguno.	Ninguno.	Sillas, CD y equipo de música.	CD y equipo de música.

		LAS		EMOCIONES			
OBJETIVOS				CONTENIDOS			
1. Utilizar la canción como medio para la observación, vivenciación y toma de conciencia de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down. 2. Observar como el uso de las canciones contribuye a la identificación de las emociones básicas en el alumnado con Síndrome de Down. 3. Comprobar como el uso de las canciones contribuye a la mejora del control de las emociones en el alumnado con Síndrome de Down.				1. Observación de las emociones básicas a través de la utilización de canciones. 2. Vivenciación de las emociones básicas por medio de la interpretación de canciones. 3. Conocimiento de las emociones básicas sobre las que se centra la intervención. 4. Identificación de las emociones básicas utilizando canciones cuya temática trate esas emociones. 5. Disfrute con la interpretación de canciones sobre las emociones básicas. 6. Toma de conciencia de las emociones básicas a partir de la interpretación de canciones.			
ACTIVIDADES							
Título:	Bailamos	Contamos un cuento	Asamblea	Cantamos	Dibujamos	Nos despedimos	
Descripción:	Bailar la canción “Si los hombres han llegado hasta la luna” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	Narración del cuento “El Monstruo de Colores”	Hacemos distintas preguntas referidas al cuento que se ha leído para saber que emociones han identificado. ¿Cómo se sentía el monstruo amarillo? ¿Y el azul?	Montaje de la canción “El Monstruo de Colores”, por repetición. Nos centraremos primero en el estribillo. Las estrofas las cantará la maestra y ellos intervendrán con las onomatopeyas usadas en el cuento	Se le entregará a cada uno de ellos una ficha con diferentes caras pintadas, expresando cada cara una emoción. De dicha forma, se les indicará que cojan un color determinado para cada fragmento, debiendo rodear la cara que relacionen con la canción que esté sonando. Los fragmentos serán los mismos que los usados en la primera sesión.	Bailar la canción “Corazón” Situados de pie, frente a la maestra, al escuchar la canción irán imitando los gestos y movimientos propuestos por ella.	
Organización:	Deberán imitar los movimientos de la maestra	Sin indicarles que se va a contar un cuento, se comenzará directamente con la narración de este, ajustando el timbre de la voz a los distintos personajes que aparezcan.	Se darán pautas de intervención al grupo. Se realizan las preguntas hacia el grupo, esperando que de forma espontánea contesten, en el supuesto de que nadie intervenga, se nombra a alguno de los alumnos para que inicie la conversación	Nos colocaremos en pie frente a la maestra para seguir sus indicaciones	Sentados en el lugar que prefieran.	Deberán imitar los movimientos de la maestra	
Metodología:	Imitación.	Haremos partícipes de la narración al alumnado a través de gestos y onomatopeyas.	Creación de un ambiente distendido que favorezca un mayor grado de participación.	Repetición	Señalar la cara con la emoción que sientan usando el color indicado	Imitación.	
Agrupación:	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	Sentados.	El alumnado continuará sentado.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	De forma individual, sentado cada uno donde desee.	Nos situaremos en semicírculo, colocándose la maestra frente a ellos.	
Espacios:	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	Sala amplia con sillas y mesas	Sala amplia, sin obstáculos de visión ni mobiliario.	
Tiempo:	Cinco minutos.	Diez minutos	Cinco minutos	Quince minutos	Diez minutos.	Cinco minutos.	
Recursos:	CD y equipo de música.	Cuento	Ninguno.	Ninguno.	Folios, colores, lápices, sillas, mesas, CD y equipo de música.	CD y equipo de música.	

7.4 PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Por las características de las actividades y acciones a desarrollar durante la intervención, se usará como técnica fundamental, la observación. Para el registro de la información se ha optado por tablas de seguimiento, dichas tablas serán de dos tipos, grupales e individuales. Con estas tablas pretendemos centrar la atención realmente sobre aquellos objetivos que estamos persiguiendo y, a su vez, nos servirán para comprobar la posible evolución del grupo y de cada uno de los alumnos que participan. Por consiguiente, la evaluación será continua y sistemática.

7.5 APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA

Para la aplicación y seguimiento del plan de intervención se ha diseñado una cronología temporal. En cuanto al seguimiento del plan de intervención este se hará usando distintas fichas de registro, tanto individuales como colectivas, un cuaderno de notas, así como, un diario. De dicha forma quedará constancia de toda la información que estemos obteniendo y, a su vez, nos servirá para recoger la información que se analizará posteriormente.

Cronograma de aplicación.

	MES	Mayo			Junio						
	Día	24	27	31	03	06	07	10	13	14	17
SESIÓN	G.D. Profesorado										
	Nos Conocemos										
	La Alegría										
	El Miedo										
	La Tristeza										

La Ira										
La Calma										
El Amor										
Nos despedimos										
G.D. Profesorado										

Seguimiento del Plan de Intervención

Para poder realizar un adecuado seguimiento de todas las sesiones planteadas, se han elaborado distintas fichas de observación, tanto individuales como colectivas. El fin de estas es poder recoger la información necesaria bajo unos objetivos bien delimitados, consiguiendo así no perder como referencia el fin de la investigación.

Por otro lado, durante todas las sesiones se hará uso de un cuaderno de notas, pudiendo apuntar palabras claves que necesitemos para la elaboración del diario. El diario, por otro lado, será redactado una vez que haya finalizado la sesión.

7.6 EVALUACIÓN

La evaluación del plan de intervención se hará en dos partes, por un lado, se evaluará con la información obtenida en los grupos de discusión finales. Por otro lado, se hará analizando los datos obtenidos directamente de las sesiones implementadas.

Grupos de discusión finales

Los grupos de discusión finales tiene como propósito poder recoger información en base al plan desarrollado, pues podremos obtener información directa del entorno cercano al alumnado sobre la posible mejora del desarrollo emocional. Para ello tendremos información directa, referida esta, a la dada en los grupos de discusión finales y, por otro lado, tras comparar la información obtenida entre los grupos de discusión iniciales y finales.

Análisis de Datos

El análisis de los datos obtenidos en el plan de intervención se hará en base a una clasificación. Se harán categorías y subcategorías, pudiendo así extraer mejor la información obtenida y analizarla de manera reflexiva.

8. ANÁLISIS DE DATOS

8.1 RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES

Introducción

En esta primera parte del análisis de los datos obtenidos, nos vamos a centrar en aquellos que se han extraído de las distintas actividades realizadas en las diferentes sesiones. Para ello, el análisis se divide en cada una de las sesiones realizadas, siendo un total de ocho.

En cada una de estas sesiones nos encontramos seis categorías de análisis. Dentro de cada una de ellas, se han realizado dos tablas, en la primera, encontraremos, por un lado, en el eje vertical, las actividades realizadas en dicha sesión, y, por otro lado, en el eje horizontal, los ítems marcados, en este caso son; mucho, bastante, poco y nada.

Respecto al número de los usuarios, han sido ocho los participantes, sin embargo, en algunas sesiones, no han participado todos los usuarios, por motivos de asistencia, es por ello por lo que en cada una de las sesiones se especifica si algún usuario no ha podido asistir.

A la hora de indicar el ítem correspondiente a cada usuario, se ha usado una “X”, en caso de aparecer una línea (-), esto significa, que aun estando presente en la sesión el usuario, éste no ha participado. En caso de aparecer en blanco la casilla correspondiente a un usuario, es porque este no ha asistido a la sesión.

8.1.1. Datos por sesiones y categorías

1ª Sesión; Nos conocemos

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes

La primera categoría, asociada al reconocimiento de imágenes, nos permite observar que, de las distintas imágenes tratadas, la que presenta mayor reconocimiento, con un total de tres de los ocho usuarios, es la alegría. Siendo la tristeza y la ira, reconocida por dos usuarios. (Ver tabla 1)

De las distintas imágenes cabe destacar la del “miedo”, pues, aun siendo la primera sesión, esta ha sido señalada como ira por cuatro de los usuarios, pudiendo parecer que no han reconocido dicha imagen.

Tabla 1. Reconocimiento de imágenes.

	Alegría	Tristeza	Ira	Miedo	Calma	Amor
Número de veces identificada	3	2	2	0	1	1

Para tener una visión global de cada uno de los usuarios que reconocieron las imágenes y cuales fueron, presentamos la siguiente tabla:

Tabla 2. Reconocimiento de imágenes por usuario.

	Alegría	Tristeza	Ira	Miedo	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 2 (V.)	-	-	X	-	-	-
Usuario 3 (L.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 4 (M.)	X	X	-	-	-	X
Usuario 5 (J.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 6 (P. M.)	X	-	X	-	X	-
Usuario 7 (J. L.)	-	X	-	-	-	-
Usuario 8 (N.)	X	-	-	-	-	-

En esta tabla observamos como los usuarios 4 y 6 reconocen tres imágenes. En el caso del usuario 4, reconoce; alegría, tristeza y amor. Y, el usuario 6, reconoce;

alegría, ira y calma. Paralelamente, tres de los ocho usuarios no reconocieron ninguna de las imágenes. Es significativo como el usuario 1 no reconoció ninguna imagen, pudiendo parecer que su participación era de forma no activa.

2ª Categoría; Observación de las emociones

En esta segunda categoría; observación de las emociones, se puede comprobar como en tres actividades; baile, dibujo y asamblea, existe “bastante” observación por parte de 6 usuarios. En el caso de la actividad de acompañamiento instrumental la observación es “bastante” en 4 usuarios. (Ver tabla 3)

Tabla 3. Observación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	6	1	1
Dibujo	0	6	1	1
Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	4	2	2

En primer lugar, consideremos significativo como los usuarios 2, 3, 5, 6, y 7 comparten una “bastante” observación en las actividades de baile, dibujo y asamblea. Sin embargo, en la actividad de acompañamiento instrumental tienen “bastante” observación sobre la misma los usuarios 2, 5, 6 y 7. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X		
Usuario 3 (L.)		X				X				X					X	
Usuario 4 (M.)			X				X				X					X
Usuario 5 (J.)		X				X				X					X	
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X					X			X				X		

Nos encontramos, por otra parte, que, en todas las actividades, salvo en la actividad de acompañamiento instrumental, un usuario ha observado “poco” y “nada”. Respecto a la actividad de acompañamiento instrumental son dos usuarios quienes han observado “poco” y “nada”.

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones

Respecto a la vivenciación de las emociones, comprobamos como, las actividades de dibujo y asamblea son vivenciadas “bastante” por 7 y 6 de los usuarios, respectivamente. (Ver tabla 5)

Tabla 5. Vivenciación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	3	1
Dibujo	0	7	0	1
Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	2	4	2

Concretando los datos, podemos comprobar como los usuarios 7 y 8, vivencian “bastante” en las diferentes actividades. Ese mismo nivel de vivenciación de “bastante” lo encontramos en la actividad de baile, por parte de 4 de los usuarios. Por otra parte, esos mismos usuarios, en la actividad de acompañamiento instrumental, es “poco”.

En cuanto al usuario 1, durante las distintas actividades no vivencia “nada”. (Ver tabla 6)

Tabla 6. Vivenciación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)			X		X				X							X
Usuario 3 (I.)		X			X				X							X
Usuario 4 (M.)			X		X					X						X
Usuario 5 (J.)			X		X				X							X
Usuario 6 (P. M.)		X			X				X							X

Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X

4ª Categoría; Identificación de las emociones

La tabla que presentamos, referente a la categoría “identificación de las emociones” nos permite comprobar que en las actividades de baile, dibujo y acompañamiento instrumental el grado de identificación ha sido “poco” por parte de 5 de los usuarios. La actividad de asamblea ha tenido “bastante” identificación por parte de 4 usuarios. (Ver tabla 7)

Tabla 7. Identificación de las emociones

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	2	5	1
Dibujo	0	2	5	1
Asamblea	1	4	2	1
Acompañamiento Instrumental	1	0	5	2

En primer lugar, 2 de los usuarios, en las actividades de baile y dibujo han obtenido una “bastante” identificación. Sin embargo, el nivel de identificación en las actividades de baile, dibujo y acompañamiento instrumental es “poco” para 6 de los usuarios.

Tabla 8. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)			X				X				X					X
Usuario 3 (I.)			X				X			X						X
Usuario 4 (M.)			X			X					X					X
Usuario 5 (J.)			X				X			X						X
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X						X
Usuario 7 (J. L.)		X					X		X				X			
Usuario 8 (N.)			X				X			X						X

Por otro lado, debemos resaltar al usuario 7, pues presenta el ítem “mucho” en dos actividades, concretamente en la de asamblea y en la de acompañamiento instrumental.

En lo que se refiere al usuario 1 el nivel de identificación ha sido “nada” en ninguna de las distintas actividades desarrolladas.

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones

En esta primera tabla de la categoría “reconocimiento de las emociones” las actividades de dibujo y acompañamiento instrumental son reconocidas “poco” por 6 de los usuarios. (Ver tabla 9)

Tabla 9. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	3	4	1
Dibujo	0	1	6	1
Asamblea	0	4	3	1
Acompañamiento Instrumental	0	0	6	2

Podemos observar la existencia de un predominio, en las diferentes actividades, del “poco”. A pesar de este predominio, los usuarios 6, 7 y 8 reconocen “bastante” las actividades de baile y asamblea. Sin embargo, las actividades de dibujo y acompañamiento instrumental son “poco” reconocidas por 6 de los 8 usuarios.

El usuario 1 reconoce “nada” en ninguna de las actividades, tal y como ha ido sucediendo en las categorías anteriores. (Ver tabla 10)

Tabla 10. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)			X				X				X				X	
Usuario 3 (L.)			X				X			X					X	
Usuario 4 (M.)			X			X					X					X
Usuario 5 (J.)			X				X				X				X	

Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X

6ª Categoría; Disfrute de las emociones

En cuanto a la categoría “disfrute de las emociones”, el ítem “bastante” es el que presenta una frecuencia mayor en las actividades de baile, dibujo y asamblea. En lo referido a la actividad de acompañamiento instrumental los datos son similares entre los ítems “bastante y poco”. (Ver tabla 11)

Tabla 11. Disfrute de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	2	1
Dibujo	1	6	0	1
Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	1	3	3	1

Las actividades de asamblea, dibujo y baile son las que presentan un mayor nivel de disfrute, en unos casos por 6 usuarios y en otros por 5 de ellos. Paralelamente, en estas mismas actividades el disfrute ha sido “poco” para una horquilla que va desde 0 a 2 usuarios. (Ver tabla 12)

Por otra parte, seguimos encontrando que sólo un usuario no disfruta “nada” en ninguna de las actividades.

El mayor equilibrio en los datos de constatación del nivel de disfrute lo encontramos en la actividad de acompañamiento instrumental.

Tabla 12. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.	M.	B.	P.	N.
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)			X		X				X							X
Usuario 3 (L.)		X			X				X					X		
Usuario 4 (M.)			X		X				X							X

Usuario 5 (J.)	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X

En líneas generales podemos constatar como existe una predominancia de “bastante” en las actividades de baile, dibujo y asamblea. Sin embargo, en cuanto a la actividad de acompañamiento instrumental, la presencia de “poco” es mayoritaria.

Cabe destacar al usuario 1, quien en toda la sesión ha presentado “nada” en las diferentes actividades desarrolladas.

2ª Sesión; Alegría

En esta sesión los usuarios participantes son siete, ya que el usuario 4, no pudo asistir.

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes

En esta primera categoría, reconocimiento de imágenes, los 7 usuarios han identificado la imagen alegría.

Tabla 13. Reconocimiento de imágenes por usuario

	Alegría	Miedo	Tristeza	Ira	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)	X					
Usuario 2 (V.)	X					
Usuario 3 (L.)	X					
Usuario 4 (M.)						
Usuario 5 (J.)	X					
Usuario 6 (P. M.)	X					
Usuario 7 (J. L.)	X					
Usuario 8 (N.)	X					

2ª Categoría; Observación de las emociones

Como podemos comprobar, en 5 de los usuarios, existe bastante observación en cuatro de las actividades; baile, dibujo, interpretación vocal y asamblea. Sin embargo, en 4 de los usuarios, observan bastante en las actividades de narración y acompañamiento instrumental. (Ver tabla 14)

Tabla 14. Observación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	1	1
Dibujo	0	5	1	1
Narración	0	4	2	1
Interpretación Vocal	0	5	1	1
Asamblea	0	5	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	4	1	2

Profundizando en cada uno de los distintos usuarios, ver tabla 15, encontramos que los usuarios 3, 6, 7 y 8, son capaces de observar bastante en la totalidad de las actividades.

Por otro lado, la observación es poca en el usuario 5 en el conjunto de actividades desarrolladas.

En el usuario 1, no existe ninguna observación de las emociones, tal y como podemos apreciar en la tabla 15.

Tabla 15. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 4 (M.)		-				-				-				-				-						-
Usuario 5 (J.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X						X

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones

En cuanto a la vivenciación de las emociones, 5 de los usuarios han vivenciado bastante en las actividades de dibujo, asamblea y acompañamiento instrumental. Por otro lado, nos encontramos como, en las actividades de baile, narración e interpretación vocal, son 4 de los usuarios quienes las vivencian bastante. (Ver tabla 16)

Tabla 16. Vivenciación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	2	1
Dibujo	0	5	1	1
Narración	0	4	2	1
Interpretación Vocal	0	4	2	1
Asamblea	0	5	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	5	1	1

Centrándonos en los usuarios 3, 6, 7 y 8, podemos comprobar como predomina en ellos una bastante vivenciación de las emociones en las diferentes actividades desarrolladas. Debemos destacar, por otro lado, tanto al usuario 5 como al usuario 1, pues, en el primer caso, nos encontramos como dicho usuario, vivencia poco las emociones. Igual ocurre con el usuario 1, quien no vivencia nada las emociones en las distintas actividades. (*Ver tabla 17*)

Tabla 17. Vivenciación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)			X			X					X				X		X						X	
Usuario 3 (L.)		X				X				X				X			X						X	
Usuario 4 (M.)		-				-				-				-				-					-	
Usuario 5 (J.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X			X						X	
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X			X						X	
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X			X						X	

4ª Categoría; Identificación de las emociones

En las actividades de dibujo, asamblea y acompañamiento instrumental, la identificación de las emociones es bastante, concretamente, en 5 de los usuarios. Este predominio de una bastante identificación de las emociones, también lo encontramos en las actividades de baile y narración, en 4 de los usuarios.

Sin embargo, en lo que se refiere a la actividad de interpretación vocal, el nivel de identificación de las emociones es poco en 4 de los usuarios. (*Ver tabla 18*)

Tabla 18. Identificación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	2	1
Dibujo	0	5	1	1

Narración	0	4	2	1
Interpretación Vocal	0	2	4	1
Asamblea	0	5	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	5	1	1

Como podemos comprobar, *ver tabla 19*, en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental la identificación de las emociones es bastante. En este sentido, cabe destacar a los usuarios 7 y 8, pues identifican bastante las emociones en cada una de las actividades desarrolladas.

El usuario 5, sigue identificando poco las emociones. Igual ocurre con el usuario 1, quien no identifica nada las emociones en las distintas actividades.

Tabla 19. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)		X				X					X				X			X					X	
Usuario 3 (I.)			X			X					X				X			X					X	
Usuario 4 (M.)		-				-				-				-				-				-		
Usuario 5 (J.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 6 (P. M.)		X				X					X				X			X					X	
Usuario 7 (J. L.)		X				X					X				X			X					X	
Usuario 8 (N.)		X				X					X				X			X					X	

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones

En esta categoría nos encontramos como en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental el reconocimiento de las emociones es bastante. Concretamente por parte de 5 de los usuarios en las actividades de baile,

dibujo, asamblea y acompañamiento instrumental. En el caso de la actividad de narración esto ocurre por parte de 4 de los usuarios.

En cuanto a la actividad de interpretación vocal nos encontramos con una similitud de datos, pues reconocen entre bastante y nada las emociones. (Ver tabla 20)

Tabla 20. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	1	1
Dibujo	0	5	1	1
Narración	0	4	2	1
Interpretación Vocal	0	3	2	2
Asamblea	0	5	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	5	1	1

Profundizando en los distintos usuarios, *tabla 21*, observamos como 3 de ellos, en concreto los usuarios 6, 7 y 8, reconocen bastante las emociones en cada una de las actividades desarrolladas.

Por otro lado, tenemos al usuario 5, quien reconoce poco las emociones en las distintas actividades. El usuario 1, continúa presentando el ítem “nada” en esta categoría.

Tabla 21. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)		X				X					X				X		X					X		
Usuario 3 (L.)		X				X					X				X		X					X		
Usuario 4 (M.)		-				-					-				-				-				-	
Usuario 5 (J.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

6ª Categoría; Disfrute de las emociones

El disfrute de las emociones, en líneas generales, ha sido bastante, concretamente en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Por otra parte, existe poco disfrute en la actividad de interpretación vocal. (Ver tabla 22)

Tabla 22. Disfrute de las emociones

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	1	1
Dibujo	0	4	2	1
Narración	0	4	2	1
Interpretación Vocal	0	2	4	1
Asamblea	0	4	2	1
Acompañamiento Instrumental	0	4	2	1

En primer lugar, los usuarios 7 y 8 disfrutaban bastante en cada una de las distintas actividades desarrolladas. (Ver tabla 23)

Por otro lado, nos encontramos con los usuarios 2 y 3, quienes en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental disfrutaban bastante. Sin embargo, en la actividad de interpretación vocal disfrutaban poco.

Cabe destacar, también, a los usuarios 5 y 6, debido a que, en las actividades de dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y acompañamiento instrumental, disfrutaban poco.

En cuanto al usuario 1, seguimos encontrando como no disfruta nada en las distintas actividades.

Tabla 23. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 4		-				-				-				-				-				-		

(M.)						
Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

Finalmente, a grandes rasgos, podemos constatar como los siete usuarios participantes reconocen la imagen alegría. Por otro lado, existe un predominio del “bastante” en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Sin embargo, en cuanto a la actividad de interpretación vocal, la presencia de “poco” es mayoritaria.

Cabe destacar al usuario 1, quien en toda la sesión ha presentado “nada” en las diferentes actividades desarrolladas.

3ª Sesión; Miedo

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes

En esta primera categoría; reconocimiento de imágenes, podemos observar como 5 de los usuarios han reconocido la emoción “miedo”. Sin embargo, 3 de los usuarios, han reconocido dicha emoción como “alegría”, pudiendo parecer que no conocen la emoción “miedo”. (Ver tabla 24)

Tabla 24. Reconocimiento de imágenes.

	Alegría	Miedo	Tristeza	Ira	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)		X				
Usuario 2 (V.)		X				
Usuario 3 (L.)		X				
Usuario 4 (M.)		X				
Usuario 5 (J.)	X					
Usuario 6 (P. M.)		X				
Usuario 7 (J. L.)	X					
Usuario 8 (N.)	X					

2ª Categoría; Observación de las emociones

En lo que respecta a la segunda categoría; observación de las emociones, comprobamos como 6 de los usuarios observan bastante las emociones en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Referente a la actividad de interpretación vocal encontramos que existe bastante observación por parte de 5 de los usuarios. (Ver tabla 25)

Tabla 25. Observación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	6	1	1
Dibujo	0	6	1	1
Narración	0	6	1	1
Interpretación Vocal	0	5	1	2
Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	6	1	1

Centrándonos en cada uno de los usuarios, *ver tabla 26*, podemos apreciar como los usuarios 3, 5, 6, 7 y 8, observan las emociones bastante en cada una de las actividades desarrolladas.

Tabla 26. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

Por otro lado, cabe destacar al usuario 2, quien en esta segunda categoría no ha presentado ninguna observación en el conjunto de actividades.

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones.

Atendiendo a la categoría de vivenciación de las emociones, podemos constatar como existe bastante vivenciación por parte de entre 5 y 6 de los usuarios, en las actividades de baile, dibujo, asamblea y acompañamiento instrumental.

En la actividad de interpretación vocal destacamos la equidad de datos pues, se ha vivenciado bastante y poco las emociones por parte de 3 de los usuarios, respectivamente.

Tabla 27. Vivenciación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	1	2
Dibujo	0	6	1	1

Narración	0	4	2	2
Interpretación Vocal	0	3	3	2
Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	6	1	1

Deteniéndonos en los datos individuales distinguimos como 3 de los usuarios vivencian bastante todas y cada una de las actividades desarrolladas, en concreto son los usuarios; 6, 7 y 8. (Ver tabla 28)

Tabla 28. Vivenciación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 4 (M.)			X			X				X				X				X				X		
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

La vivenciación de las emociones, en el caso de los usuarios 4 y 5, es igual en las actividades de dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y acompañamiento instrumental. Siendo en estos dos casos, bastante la vivenciación en las actividades de dibujo, asamblea y acompañamiento instrumental. Y, poco en las actividades de narración e interpretación vocal.

Por último, es importante resaltar al usuario 2, pues su nivel de vivenciación, al igual que en la categoría anterior, es ninguno en las distintas actividades desarrolladas.

4ª Categoría; Identificación de las emociones

Las actividades que han presentado bastante identificación de las emociones, por una horquilla de 4 a 6 usuarios han sido la de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental.

En cuanto a la actividad de interpretación vocal observamos poca identificación en 4 de los usuarios. (Ver tabla 29)

Tabla 29. Identificación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	1	2
Dibujo	0	4	2	2
Narración	0	5	1	2
Interpretación Vocal	0	2	4	2
Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	5	1	2

En primer lugar, el usuario 7 muestra bastante identificación de las emociones en el conjunto de actividades de desarrolladas. A su vez, los usuarios 6 y 8, identifican bastante las emociones en cinco de las seis actividades desarrolladas, siendo poco identificadas las emociones, por el usuario 6, en la actividad de interpretación vocal, y, en la actividad de dibujo por el usuario 8. (Ver tabla 30)

Tabla 30. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X			X					X			X					X
Usuario 2 (V.)				X				X			X					X			X					X
Usuario 3 (L.)			X			X				X					X			X					X	
Usuario 4 (M.)		X				X				X					X			X					X	

Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

Por otra parte, nos seguimos encontrando que el usuario 2 no ha identificado nada en el total de las actividades.

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones.

En esta categoría, reconocimiento de las emociones, nos encontramos con un bastante reconocimiento de las emociones, por entre 4 y 6 de los usuarios, en cuatro de las actividades desarrolladas; baile, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Por otra parte, existe poco reconocimiento de las emociones tanto en la actividad de dibujo como en la de interpretación vocal. (*Ver tabla 31*).

Tabla 31. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	1	2
Dibujo	0	3	4	1
Narración	0	4	2	2
Interpretación Vocal	0	3	3	2
Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	5	2	1

Concretando los datos podemos apreciar como el usuario 6 ha reconocido bastante las emociones en cada una de las actividades desarrolladas. El usuario 7, a su vez, presenta bastante reconocimiento de las emociones en cinco de las seis actividades. Siendo poco su reconocimiento en la actividad de dibujo. (*Ver tabla 32*)

Tabla 32. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X			X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)				X			X				X				X				X				X	
Usuario 3 (L.)			X			X				X				X				X				X		
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

El mayor equilibrio de reconocimiento lo encontramos en la actividad de interpretación vocal, donde 3 de los usuarios han reconocido bastante las emociones y, de igual forma, 3 de los usuarios han reconocido poco las emociones.

En lo que se refiere al usuario 2, nos encontramos con que no reconoce nada las emociones, en las diferentes actividades.

6ª Categoría; Disfrute de las emociones.

Tal y como se aprecia en la tabla 33, podemos constatar como el nivel de disfrute de las emociones es, mayoritariamente, bastante. Esto ocurre en cinco de las seis actividades. Por otro lado, observamos que en la actividad de interpretación vocal el nivel de disfrute es equitativo, ya que 3 de los usuarios disfrutaban bastante de las emociones y, 3 de los usuarios disfrutaban poco.

Tabla 33. Disfrute de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	5	1	2
Dibujo	0	6	0	2
Narración	0	6	1	1
Interpretación Vocal	0	3	3	2

Asamblea	0	6	1	1
Acompañamiento Instrumental	0	6	1	1

Deteniéndonos en cada uno de los participantes apreciamos como los usuarios 6, 7 y 8, muestran bastante disfrute de las emociones en el total de las actividades desarrolladas.

Respecto a los usuarios 4 y 5, ambos disfrutaron bastante las emociones en cinco de las actividades. La actividad en la que manifiestan poco disfrute es la de interpretación vocal.

Por último, seguimos encontrando que sólo un usuario no disfruta nada en ninguna de las actividades. (Ver tabla 34)

Tabla 34. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 3 (I.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

Para concluir cabe destacar en esta sesión que, 5 de los usuarios sí han reconocido la imagen “miedo”. A su vez, sigue existiendo un predominio del ítem

“bastante” en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Paralelamente, en la actividad de interpretación vocal el ítem “poco” obtiene una mayor presencia.

En cuanto al usuario 2 apreciamos durante toda la sesión que, predomina el ítem “nada” en todas las actividades desarrolladas.

4ª Sesión; Tristeza

En esta sesión el número de usuarios participantes fueron de cinco, pues tres de ellos no pudieron asistir.

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes

En esta primera categoría; reconocimiento de imágenes, podemos apreciar cómo sólo uno de los usuarios reconoce la imagen “tristeza”. La gran mayoría de los usuarios, reconocen la imagen presentada como “calma”. (Ver tabla 35)

Tabla 35. Reconocimiento de imágenes.

	Alegría	Miedo	Tristeza	Ira	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)						
Usuario 2 (V.)					X	
Usuario 3 (L.)					X	
Usuario 4 (M.)						
Usuario 5 (J.)			X			
Usuario 6 (P. M.)					X	
Usuario 7 (J. L.)						
Usuario 8 (N.)					X	

2ª Categoría; Observación de las emociones

En esta categoría; observación de las emociones, distinguimos como una amplia mayoría, 4 de los usuarios, observan bastante las emociones en cada una de las actividades desarrolladas. Siendo poco observadas las emociones por 1 de los usuarios en las distintas actividades. (Ver tabla 36)

Tabla 36. Observación de las emociones

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4		1
Dibujo	0	4	1	
Narración	0	4	1	
Interpretación Vocal	0	4		1
Asamblea	0	4	1	
Movimiento	0	4	1	

En primer lugar, los usuarios 3, 5, 6 y 8 observan las emociones bastante en las distintas actividades trabajadas. Sin embargo, el usuario 2, tal y como se muestra en la tabla 37, observa poco las emociones en las actividades de baile, narración, asamblea y movimiento. La observación de las emociones es las actividades de dibujo e interpretación vocal es ninguna.

Tabla 37. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)																								
Usuario 2 (V.)			X					X			X					X			X					X
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X				X					X	
Usuario 4 (M.)																								
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X					X	
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X					X	
Usuario 7 (J. L.)																								
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X					X	

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones.

La presente categoría; vivenciación de las emociones, nos muestra como en tres de las actividades; baile, asamblea y movimiento, vivencian bastante las emociones 4 de los usuarios. Por otro lado, en las actividades de dibujo y narración, son 3 de los usuarios quienes vivencian bastante las emociones. Sin embargo, es en la actividad de interpretación vocal donde evidenciamos como existe una equidad en la vivenciación, siendo esta bastante y poca por 2 de los usuarios, respectivamente. (Ver tabla 38)

Tabla 38. Vivenciación de las emociones

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	1	0
Dibujo	0	3	1	1
Narración	0	3	1	1
Interpretación Vocal	0	2	2	1
Asamblea	0	4	1	0
Movimiento	0	4	0	1

Centrándonos en cada uno de los usuarios, observamos como 2 de ellos, en las distintas actividades desarrolladas, vivencian las emociones bastante. (Ver tabla 39)

Tabla 39. Vivenciación de las emociones por usuario

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 2 (V.)		X					X				X				X				X				X	
Usuario 3 (L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 5 (J.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P.M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J.L.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

Es necesario destacar al usuario 2, quien en las actividades de baile y asamblea vivencia poco las emociones. En el resto de las actividades no vivencia las emociones nada.

4ª Categoría; Identificación de las emociones.

La identificación de las emociones, atendiendo a la tabla 40, nos muestra como en las actividades de asamblea y movimiento existe bastante identificación de las emociones por parte de 4 de los usuarios.

Tabla 40. Identificación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	3	1	1
Dibujo	0	2	2	1
Narración	0	3	1	1
Interpretación Vocal	0	1	3	1
Asamblea	0	4	0	1
Movimiento	0	4	0	1

Observando a cada uno de los usuarios podemos constatar como los usuarios 3, 5, 6 y 8 identifican bastante las emociones en las actividades de asamblea y movimiento. Sin embargo, en las actividades de baile y narración son 3 de los usuarios quienes identifican bastante las emociones. (Ver tabla 41)

Tabla 41. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)																								
Usuario 2 (V.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 3 (L.)		X			X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)																								
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P.M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 7 (J.L.)																								
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

La actividad de dibujo presenta igualdad en los datos, pues son 2 de los usuarios quienes identifican bastante las emociones y, de la misma manera, 2 de los usuarios identifican las emociones poco.

En lo que respecta a la actividad de interpretación vocal nos encontramos con que 3 de los usuarios han identificado las emociones poco.

Por último, el usuario 2, en esta categoría, no identifica nada las emociones.

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones.

En esta categoría; reconocimiento de las emociones, comprobamos como 3 de los usuarios reconocen las emociones bastante en cinco de las actividades desarrolladas; baile, dibujo, narración, asamblea y movimiento.

Es significativo, a su vez, que, en la actividad de interpretación vocal el reconocimiento de las emociones sea bastante para 2 de los usuarios y, poco para 2 de los usuarios. (*Ver tabla 42*)

Tabla 42. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	3	1	1
Dibujo	0	3	2	0
Narración	0	3	1	1
Interpretación Vocal	0	2	2	1
Asamblea	0	3	1	1
Movimiento	0	3	1	1

A un mayor nivel de concreción, comprobamos que el usuario 6 reconoce las emociones bastante en las diferentes actividades. A su vez, el usuario 8, en las actividades de baile, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento, reconoce las emociones bastante. En la actividad de dibujo, su reconocimiento es poco, en dicho usuario. (*Ver tabla 43*)

Por otro lado, es importante destacar al usuario 2, debido a que sólo en la actividad de dibujo reconoce poco las emociones, mientras que en el resto de las actividades no reconoce las emociones nada.

Tabla 43. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			-				-				-				-				-				-	
Usuario 2 (V.)				X			X				X				X				X				X	
Usuario 3 (I.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 4 (M.)			-				-				-				-				-				-	
Usuario 5 (J.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 6 (P. M.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 7 (J. L.)			-				-				-				-				-				-	
Usuario 8 (N.)			X				X				X				X				X				X	

6ª Categoría; Disfrute de las emociones.

El disfrute de las emociones, en cinco de las actividades; baile, dibujo, narración, asamblea y movimiento, como podemos constatar, es en su mayoría bastante, por una horquilla de 3 a 4 de los usuarios asistentes. (Ver tabla 44)

Sin embargo, en la actividad de interpretación vocal, el disfrute de las emociones es equitativo, pues 2 de los usuarios disfrutaban de las emociones bastante y, otros 2 de los usuarios las disfrutaban poco.

Tabla 44. Disfrute de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	3	1	1
Dibujo	0	3	1	1

Narración	0	4	0	1
Interpretación Vocal	0	2	2	1
Asamblea	0	4	0	1
Movimiento	0	4	0	1

En primer lugar, son significativos los usuarios 6 y 8, pues muestran en cada una de las actividades trabajadas bastante disfrute de las emociones. (Ver tabla 45)

Por otro lado, sólo uno de los usuarios disfruta bastante las emociones en cuatro de las actividades; baile, dibujo, narración, asamblea y movimiento. Siendo poco su disfrute en la actividad de interpretación vocal.

El usuario 3, sin embargo, en la totalidad de actividades desarrolladas no disfruta nada las emociones.

Tabla 45. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 2 (V.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 3 (I.)		X			X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 5 (J.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

Como podemos observar sólo un usuario ha reconocido la imagen “miedo”, mientras que los demás usuarios, 4, la han identificado como “tristeza”.

Respecto al resto de las categorías, hay un predominio del ítem “bastante” en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Sin embargo, en la actividad de interpretación vocal destaca la presencia del ítem “poco”.

5ª Sesión; Ira

En esta sesión el número de usuarios participantes fueron seis.

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes

Tal y como podemos observar en esta primera categoría; reconocimiento de imágenes, 3 de los usuarios reconocieron la imagen ira como alegría. Por otra parte, 2 de los usuarios la reconocieron como tristeza y, uno de ellos no la reconoció. (Ver tabla 46)

Tabla 46. Reconocimiento de imágenes

	Alegría	Miedo	Tristeza	Ira	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 2 (V.)	X					
Usuario 3 (L.)	X					
Usuario 4 (M.)						
Usuario 5 (J.)	X					
Usuario 6 (P. M.)						
Usuario 7 (J. L.)			X			
Usuario 8 (N.)			X			

2ª Categoría; Observación de las emociones

En cuanto a la observación de las emociones, nos encontramos como una amplia mayoría de los usuarios observaron las emociones bastante, concretamente 5 de los usuarios observaron bastante las emociones en las actividades de narración, interpretación vocal, asamblea y acompañamiento instrumental. En las actividades de baile y dibujo fueron 4 de los usuarios quienes observaron las emociones bastante. (Ver tabla 47)

Tabla 47. Observación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	1	1
Dibujo	0	4	1	1
Narración	0	5	1	0
Interpretación Vocal	0	5	0	1
Asamblea	0	5	1	0
Acompañamiento Instrumental	0	5	0	1

Centrándonos en cada uno de los usuarios nos encontramos con que los usuarios 3, 5, 7 y 8 muestran bastante observación de las emociones en el conjunto de las actividades desarrolladas. (Ver tabla 48)

Tabla 48. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)			X				X		X				X				X				X			
Usuario 3 (L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 5 (J.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	-				-				-				-				-				-			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

Por otro lado, el usuario 2 presenta bastante observación de las emociones en cuatro de las actividades; narración, interpretación vocal, asamblea y acompañamiento instrumental. El usuario 1, sin embargo, observa las emociones poco en las actividades de narración y asamblea, siendo nada observadas las emociones en el resto de las actividades; baile, dibujo, interpretación vocal y acompañamiento instrumental.

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones

La vivenciación de las emociones ha sido, por una horquilla de 3 a 6 de los usuarios en cinco de las actividades desarrolladas, bastante. (Ver tabla 49)

Tabla 49. Vivenciación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	1	1
Dibujo	0	3	2	1
Narración	0	3	2	1
Interpretación Vocal	0	2	2	2
Asamblea	0	6	0	0
Acompañamiento Instrumental	0	5	0	1

En primer lugar, nos encontramos con que 6 de los usuarios, es decir, todos los asistentes a la sesión vivenciaron las emociones bastante en la actividad de asamblea. En la actividad de acompañamiento instrumental las emociones fueron vivenciadas bastante por 5 de los usuarios.

Es preciso destacar a los usuarios 7 y 8 pues, en todas las actividades desarrolladas han vivenciados las emociones bastante (Ver tabla 50)

Tabla 50. Vivenciación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X	X							X
Usuario 2 (V.)			X				X				X				X		X							X
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X			X							X
Usuario 4 (M.)		-				-				-				-				-						-
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X			X							X
Usuario 6 (P. M.)		-				-				-				-				-						-
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X			X							X

Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X
--------------------------	---	---	---	---	---	---

Por otro lado, cabe destacar la actividad de interpretación vocal, pues nos encontramos con una equidad de datos; 2 de los usuarios vivenciaron las emociones bastante, 2 de los usuarios las vivenciaron poco y, 2 de los usuarios no vivenciaron las emociones nada.

4ª Categoría; Identificación de las emociones

La tabla que presentamos, referente a la categoría “identificación de las emociones” nos permite constatar como en las actividades de asamblea y acompañamiento instrumental existe bastante identificación de las emociones por 5 de los usuarios. Sin embargo, en dos de las actividades; dibujo e interpretación vocal, el nivel de identificación de las emociones ha sido poco en 3 y 2 de los usuarios, respectivamente. (Ver tabla 51)

Tabla 51. Identificación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	3	2	1
Dibujo	0	2	3	1
Narración	0	4	1	1
Interpretación Vocal	0	2	2	2
Asamblea	0	5	0	1
Acompañamiento Instrumental	0	5	1	0

En cuanto a los datos a nivel individual de cada usuario. En primer lugar, destacamos al usuario 7, pues presenta bastante identificación de las emociones en las distintas actividades trabajadas. (Ver tabla 52)

Tabla 52. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X				X				X					X		X						X	

Usuario 3 (I.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 4 (M.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

Por otro lado, en la actividad de dibujo nos encontramos con los usuarios 2, 3, 7 y 8, quienes han identificado las emociones bastante.

A su vez, observamos como en la actividad de dibujo la identificación de las emociones ha sido poca en los usuarios 2, 5 y 8.

Finalmente es preciso mencionar al usuario 1, pues no ha identificado las emociones nada en las actividades desarrolladas.

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones

En lo que respecta a esta categoría; reconocimiento de las emociones, podemos distinguir claramente dos partes. La primera parte, es sobre las actividades de baile, narración, asamblea y acompañamiento instrumental, donde entre 4 y 5 de los usuarios han reconocido las emociones bastante. La segunda parte, corresponde al poco reconocimiento de las emociones que se ha obtenido en las actividades de dibujo e interpretación vocal. (*Ver tabla 53*)

Tabla 53. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	1	1
Dibujo	0	2	4	0
Narración	0	4	1	1
Interpretación Vocal	0	2	3	1
Asamblea	0	5	1	0
Acompañamiento Instrumental	0	5	1	0

Observando los datos por cada uno de los usuarios, destaca el usuario 7, debido a que en todas las actividades muestra bastante reconocimiento de las emociones. (Ver tabla 54)

En dos de las actividades; asamblea y acompañamiento instrumental, los usuarios 2, 3, 5, 7 y 8 han reconocido las emociones bastante.

Tabla 54. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X			X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 3 (L.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 4 (M.)		-				-				-				-				-				-		
Usuario 5 (J.)		X					X				X				X				X				X	
Usuario 6 (P. M.)		-				-				-				-				-				-		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X					X				X				X				X				X	

Sin embargo, podemos apreciar poco reconocimiento de las emociones en la actividad de interpretación vocal en los usuarios 2, 3 y 5.

El usuario 1, por otro lado, su reconocimiento de las emociones es poco en tres de ellas; dibujo, asamblea y acompañamiento instrumental. Y, no ha reconocido las emociones nada en las actividades de baile, narración e interpretación vocal.

6ª Categoría; Disfrute de las emociones

Tal y como se aprecia en esta categoría; disfrute de las emociones, comprobamos como en gran parte de las actividades, cinco de ellas, el disfrute de las emociones ha sido bastante por entre 4 o 5 de los usuarios. Sin embargo, la actividad de interpretación vocal nos muestra que el disfrute de las emociones ha sido poco en 3 de los usuarios. (Ver tabla 55)

Tabla 55. Disfrute de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	4	1	1
Dibujo	0	5	0	1
Narración	0	5	0	1
Interpretación Vocal	0	2	3	1
Asamblea	0	5	1	0
Acompañamiento Instrumental	0	5	1	0

Centrándonos en los usuarios 7 y 8, su nivel de disfrute de las emociones ha sido bastante en cada una de las actividades desarrolladas. (Ver tabla 56)

En cuanto a los usuarios 2 y 5, el disfrute de las emociones ha sido bastante en cinco de las actividades, siendo poco en la actividad de interpretación vocal.

Por último, el usuario 1, no ha presentado nada de disfrute en las distintas actividades.

Tabla 56. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Acompañamiento Instrumental			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)				X				X				X				X				X				X
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X				X				X		

Usuario 3 (I.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 4 (M.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

Para concluir, comprobamos como la presencia del ítem bastante es mayoritaria en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Paralelamente, al igual que en las sesiones anteriores, predomina el ítem poco en la actividad de interpretación vocal.

Respecto al reconocimiento de imágenes ninguno de los usuarios participantes reconoció la imagen “ira”, interpretándola como alegría o tristeza.

6ª Sesión; Calma

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes.

En esta primera categoría; reconocimiento de imágenes, podemos identificar como 6 de los usuarios reconocen la imagen “calma”. Sin embargo, 2 de los usuarios reconocen, en la imagen presentada, la emoción “alegría”. El usuario 1, por otra parte, no reconoció la imagen. (*Ver tabla 57*)

Tabla 57. Reconocimiento de imágenes.

	Alegría	Miedo	Tristeza	Ira	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 2 (V.)					X	
Usuario 3 (I.)					X	
Usuario 4 (M.)					X	
Usuario 5 (J.)					X	
Usuario 6 (P. M.)	X					
Usuario 7 (J. L.)					X	
Usuario 8 (N.)	X					

2ª Categoría; Observación de las emociones.

Respecto a esta categoría nos encontramos que se produce, en su mayoría, bastante observación de las emociones, en la totalidad de las actividades. En concreto en 7 de los usuarios la observación de las emociones es bastante en las actividades de dibujo, narración, asamblea y movimiento. En las actividades de baile e interpretación vocal la observación de las emociones es bastante para 6 de los usuarios. (*Ver tabla 58*)

Tabla 58. Observación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	6	2	0
Dibujo	0	7	0	1
Narración	0	7	1	0
Interpretación Vocal	0	6	0	2
Asamblea	0	7	1	0
Movimiento	0	7	1	0

En primer lugar, los usuarios 3, 4, 5, 6, 7 y 8 observan bastante las emociones en el conjunto de las seis actividades. (Ver tabla 59)

Por otra parte, el usuario 2 observa bastante las emociones en las actividades de dibujo, narración, asamblea y movimiento. El usuario 1, sin embargo, observa las emociones poco o nada en las diferentes actividades desarrolladas.

Tabla 59. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X					X			X					X			X					X
Usuario 2 (V.)			X			X				X						X		X						X
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X						X
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X						X

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones.

La tercera categoría; vivenciación de las emociones, nos permite constatar que en las actividades de asamblea y movimiento los 8 usuarios vivenciaron las emociones bastante. En las otras cuatro actividades; baile, dibujo, narración e interpretación vocal, las emociones fueron vivenciadas bastante por una horquilla de 6 y 7 usuarios. (Ver tabla 60)

Tabla 60. Vivenciación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	1	6	1	0
Dibujo	0	7	0	1
Narración	0	6	1	1
Interpretación Vocal	0	6	0	2
Asamblea	0	8	0	0
Movimiento	0	8	0	0

En primer lugar, debemos resaltar al usuario 6, ya que en la actividad de baile ha vivenciado mucho las emociones. Por otra parte, los usuarios 3, 4, 5, 7 y 8 muestran bastante vivenciación de las emociones en el total de las actividades trabajadas.

El usuario 2, en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y movimiento vivencia bastante las emociones. Sin embargo, en la actividad de interpretación vocal no vivencia nada. En cuanto al usuario 1, su nivel de vivenciación de las emociones es poco o nada en las distintas actividades. (Ver tabla 61)

Tabla 61. Vivenciación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X					X				X				X	X							X
Usuario 2 (V.)		X				X				X						X	X							X
Usuario 3 (I.)		X				X				X				X			X							X
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X			X							X

Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

4ª Categoría; Identificación de las emociones.

En esta cuarta categoría; identificación de las emociones, evidenciamos como una gran mayoría de usuarios, entre 5 y 7, identifican bastante las emociones trabajadas en las seis actividades. Sin embargo, uno de los usuarios destaca por identificar mucho las emociones. De igual forma, uno de los participantes identifica poco o nada las emociones. (Ver tabla 62)

Tabla 62. Identificación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	1	7	0	0
Dibujo	1	6	0	1
Narración	1	6	1	0
Interpretación Vocal	1	5	1	1
Asamblea	1	6	1	0
Movimiento	1	7	0	0

Observando los datos de manera individual encontramos como, el usuario 6 identifica las emociones mucho en las distintas actividades. Los usuarios 2, 3, 4, 5, 7 y 8, en cambio, en cada una de las diferentes actividades trabajadas identifican las emociones bastante. (Ver tabla 63)

Sin embargo, el usuario 1 nos muestra, por una parte, que, en las actividades de baile y movimiento identifica bastante las emociones. En las actividades de narración y asamblea, la identificación es poca. Y, en cuanto a las actividades de dibujo e interpretación vocal no existe nada de identificación.

Tabla 63. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)		X						X		X						X		X				X		
Usuario 2 (V.)		X				X				X					X			X				X		
Usuario 3 (L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones.

La tabla que presentamos, referente a la categoría “reconocimiento de las emociones” nos permite constatar como las actividades de baile y movimiento el grado de reconocimiento de las emociones es bastante para los 8 usuarios participantes.

El resto de las actividades; dibujo, narración, interpretación vocal y asamblea, también presentan bastante reconocimiento de las emociones por entre 6 y 7 usuarios. (Ver tabla 64)

Tabla 64. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	0	8	0	0
Dibujo	0	7	1	0
Narración	0	7	1	0
Interpretación Vocal	0	6	2	0

Asamblea	0	7	1	0
Movimiento	0	8	0	0

Atendiendo a la siguiente tabla, observamos como los usuarios 2, 4, 5, 6, 7 y 8 reconocen bastante las emociones en el conjunto de las actividades desarrolladas. Sin embargo, el usuario 3, aun reconociendo bastante las emociones en cinco de las actividades, en una de ellas; interpretación vocal, reconoce poco las emociones.

El usuario 1, de igual forma que en la categoría anterior, muestra bastante reconocimiento de las emociones en las actividades de baile y movimiento. Y, poco reconocimiento de las emociones en las actividades dibujo, narración, interpretación vocal y asamblea. (Ver tabla 65)

Tabla 65. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)		X					X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 3 (I.)		X				X				X					X			X				X		
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 7 (J. L.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 8 (N.)		X				X				X				X				X				X		

6ª Categoría; Disfrute de las emociones.

El disfrute de las emociones, en líneas generales, ha sido mucho. Por un lado, en las actividades de dibujo, narración, interpretación vocal y asamblea encontramos que 4 de

los usuarios disfrutaban mucho de las emociones. Por otra parte, en las actividades de baile y movimiento, 4 de los usuarios han mostrado mucho disfrute de las emociones y, los otros 4 usuarios disfrutaban bastante de las emociones. (Ver tabla 66)

Tabla 66. Disfrute de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	4	4	0	0
Dibujo	4	3	0	1
Narración	4	3	1	0
Interpretación Vocal	4	3	1	0
Asamblea	4	3	1	0
Movimiento	4	4	0	0

Profundizando en cada uno de los distintos participantes podemos ver como los usuarios 3, 6, 7 y 8, en las distintas actividades, disfrutaban de las emociones mucho. En cambio, los usuarios 2, 4 y 5 en las diferentes actividades, presentan bastante disfrute de las emociones.

En cambio, el usuario 1, aunque en las actividades de baile y movimiento disfrutaba bastante, en las actividades de narración, interpretación vocal y asamblea, su nivel de disfrute de las emociones es poco. Y, en la actividad de dibujo no disfrutaba de las emociones nada. (Ver tabla 67)

Tabla 67. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)		X						X		X					X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X				X				X					X				X				X	
Usuario 3 (I.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X					X	
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X					X	

Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

En primer lugar, podemos destacar de esta sesión el reconocimiento de la imagen “calma” por cinco de los usuarios. La predominancia del ítem “bastante” es significativa en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y movimiento. En la actividad de interpretación vocal, la presencia del ítem “poco” es mayoritaria.

Por otra parte, nos encontramos como en la categoría de vivenciación de las emociones los ocho usuarios vivencian bastante en las actividades de asamblea y movimiento.

7ª Sesión; Amor

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes.

En esta primera categoría; reconocimiento de imágenes, observamos como 4 de los usuarios reconocen la imagen presentada como “alegría” y los otros 4 usuarios la reconocen como “tristeza” pudiendo parecer que dicha imagen no es reconocida como “amor” en esta primera actividad. (Ver tabla 68)

Tabla 68. Reconocimiento de imágenes.

	Alegría	Miedo	Tristeza	Ira	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)			X			
Usuario 2 (V.)	X					
Usuario 3 (I.)			X			
Usuario 4 (M.)	X					
Usuario 5 (J.)			X			
Usuario 6 (P. M.)	X					
Usuario 7 (J. L.)			X			
Usuario 8 (N.)	X					

2ª Categoría; Observación de las emociones.

Atendiendo a la observación de las emociones comprobamos como una amplia mayoría observan las emociones mucho en cada una de las actividades desarrolladas, en concreto 5 de los usuarios. A su vez entre 3 y 2 de los usuarios observan las emociones bastante en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y movimiento. (Ver tabla 69)

Tabla 69. Observación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	5	2	1	0
Dibujo	5	2	0	1
Narración	5	3	0	0
Interpretación Vocal	5	1	1	1
Asamblea	5	2	1	0
Movimiento	5	2	1	0

Centrándonos en los distintos usuarios, por un lado, constatamos como los usuarios 3, 5, 6, 7 y 8 en todas las actividades trabajadas observan mucho las emociones. Por otro lado, el usuario 2 observa las emociones bastante durante toda la sesión. El usuario 4, sin embargo, también observa las emociones bastante, salvo en la actividad de interpretación vocal, donde observa poco las emociones.

Por último, es significativo el usuario 1, quien observa las emociones poco o nada. (*Ver tabla 70*)

Tabla 70. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X					X	X							X			X					X
Usuario 2 (V.)		X				X			X				X				X				X			
Usuario 3 (L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)		X				X			X					X			X				X			
Usuario 5 (J.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones.

La 3ª categoría; vivenciación de las emociones, nos permite comprobar como una horquilla de 5 a 6 de los usuarios vivencian las emociones “mucho” en el conjunto de las actividades. (Ver tabla 71)

En cuanto a las actividades de baile, asamblea y movimiento, 2 de los usuarios vivencian las emociones bastante. Por último, el nivel de vivenciación de las emociones es poco o nada para uno de los usuarios en las actividades de baile, dibujo, narración e interpretación vocal.

Tabla 71. Vivenciación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	5	2	1	0
Dibujo	6	1	0	1
Narración	6	1	0	1
Interpretación Vocal	6	1	0	1
Asamblea	6	2	0	0
Movimiento	6	2	0	0

En primer lugar, es importante resaltar que, en su mayoría, se ha vivenciado mucho las emociones. En concreto los usuarios 3, 5, 6, 7 y 8 han vivenciado las emociones mucho. A su vez, el usuario 4 vivencia las emociones mucho en cinco de las actividades. (Ver tabla 72)

El usuario 2, por otro parte, en cada una de las actividades vivencia las emociones bastante. Sin embargo, el usuario 1 ha vivenciado poco o nada las emociones.

Tabla 72. Vivenciación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X					X				X				X	X							X
Usuario 2 (V.)		X				X			X				X				X							X

Usuario 3 (I.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 4 (M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

4ª Categoría; Identificación de las emociones.

La tabla que presentamos, referente a la categoría “identificación de las emociones” nos permite comprobar que, en las actividades de baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento el grado de identificación ha sido mucho en 6 de los usuarios. (Ver tabla 73)

Tabla 73. Identificación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	6	2	0	0
Dibujo	6	1	0	1
Narración	6	1	1	0
Interpretación Vocal	6	1	0	1
Asamblea	6	1	1	0
Movimiento	6	1	1	0

Concretando los datos podemos constatar, en primer lugar, como los usuarios 3, 4, 5, 6, 7 y 8 identifican las emociones mucho en todas las actividades desarrolladas. (Ver tabla 74)

Por otra parte, el usuario 2 presenta bastante identificación de las emociones en las seis actividades trabajadas. Sin embargo, el usuario 1 identifica bastante las emociones en las actividades de baile y movimiento. Respecto a las actividades de narración y asamblea el nivel de identificación del usuario 1 ha sido poco. En las

actividades de dibujo e interpretación vocal, el usuario 1 no ha identificado las emociones nada.

Tabla 74. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento							
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)		X						X			X					X			X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X				X				X				X		
Usuario 3 (I.)	X				X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	X				X				X				X				X				X				X			
Usuario 5 (J.)	X				X				X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X				X			

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones.

En esta categoría, referida al reconocimiento de las emociones, nos permite identificar como la mayoría de los usuarios reconocen mucho las emociones, en concreto entre 5 y 6 de los usuarios.

Por otro lado, es importante resaltar que el ítem “nada” no se muestra por parte de ninguno de los usuarios por primera vez en esta sesión. (Ver tabla 75)

Tabla 75. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	6	2	0	0
Dibujo	5	2	1	0

Narración	6	1	1	0
Interpretación Vocal	6	1	1	0
Asamblea	6	1	1	0
Movimiento	6	2	0	0

Observando los datos por cada uno de los usuarios, destacan los usuarios 3, 5, 6, 7 y 8 pues en las seis actividades desarrolladas reconocen las emociones mucho. El usuario 4, si bien es cierto que reconoce las emociones mucho en cinco de las actividades, en una de ellas; baile, reconoce bastante las emociones.

En cuanto al usuario 2, nos encontramos con que su nivel de reconocimiento de las emociones es bastante, al igual que en las categorías anteriores.

El usuario 1, sin embargo, en dos de las actividades reconoce bastante las emociones; baile y movimiento. En las actividades de dibujo, narración, interpretación vocal y asamblea, su nivel de reconocimiento es poco.

Tabla 76. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)		X					X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X					X				X				X				X				X	
Usuario 3 (I.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	X					X			X				X				X				X			
Usuario 5 (J.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

6ª Categoría; Disfrute de las emociones.

Tal y como se aprecia en la tabla 77, podemos constatar como el nivel de disfrute de las emociones es, ampliamente, mucho, en las seis actividades trabajadas, por 7 de los usuarios.

Tabla 77. Disfrute de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	7	1	0	0
Dibujo	7	0	0	1
Narración	7	0	1	0
Interpretación Vocal	7	0	1	0
Asamblea	7	0	1	0
Movimiento	7	1	0	0

Como podemos comprobar en la tabla 78, los usuarios 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 muestran mucho disfrute de las emociones en las seis actividades desarrolladas; baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento.

El usuario 1, sin embargo, muestra bastante disfrute en las actividades de baile y movimiento. En las actividades de narración, interpretación vocal y asamblea el nivel de disfrute es poco. Y, en cuanto a la actividad de dibujo, el disfrute de las emociones no ha sido ninguno.

Tabla 78. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)		X						X		X					X				X				X	
Usuario 2 (V.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 3 (I.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 5 (J.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			

Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

Para finalizar, observamos como el ítem “mucho” obtiene una amplia mayoría en las distintas actividades; baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento.

De igual forma, destaca como en el reconocimiento de imágenes, los usuarios identificaron la imagen “amor” como alegría o tristeza.

8ª Sesión; Nos despedimos

1ª Categoría; Reconocimiento de imágenes

La primera categoría, relacionada al reconocimiento de imágenes, nos permite comprobar que, de las distintas imágenes tratadas, las que presentan mayor reconocimiento, con una horquilla de 5 a 7 usuarios son; amor, alegría, calma y miedo. (Ver tabla 79)

Tabla 79. Reconocimiento de imágenes.

	Alegría	Tristeza	Ira	Miedo	Calma	Amor
Número de veces identificada	6	1	4	5	6	7

Observando los datos de manera individual evidenciamos como el usuario 5 reconoce cada una de las distintas imágenes. A su vez, el usuario 3, reconoce cinco de las imágenes; alegría, ira, miedo, calma y amor. (Ver tabla 80)

Tabla 80. Reconocimiento de imágenes por usuario.

	Alegría	Tristeza	Ira	Miedo	Calma	Amor
Usuario 1 (P.)	-	-	-	-	-	-
Usuario 2 (V.)	X	-	X	-	X	X
Usuario 3 (L.)	X	-	X	X	X	X
Usuario 4 (M.)	X	-	-	X	-	X
Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	X	-	-	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	-	-	X	X	X
Usuario 8 (N.)	-	-	X	-	X	X

Los usuarios 2, 6 y 7 reconocen cuatro imágenes. En el caso del usuario 2, reconoce; alegría, ira, calma y amor. Y, los usuarios 6 y 7, reconocen; alegría, miedo, calma y amor. Paralelamente, el usuario 1 no reconoció ninguna imagen, pudiendo parecer que su participación era de manera no activa.

2ª Categoría; Observación de las emociones

La observación de las emociones, en esta segunda categoría, nos permite constatar que entre 4 y 5 de los usuarios observan las emociones mucho en las diferentes actividades desarrolladas. De igual forma, podemos comprobar como entre 4 y 3 de los usuarios observan bastante las emociones. (Ver tabla 81)

Tabla 81. Observación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	4	3	1	0
Dibujo	4	3	0	1
Narración	4	4	0	0
Interpretación Vocal	4	3	0	1
Asamblea	4	4	0	0
Movimiento	5	1	0	1

Centrándonos en los distintos participantes, los usuarios 3, 6, 7 y 8 son quienes observan las emociones mucho en cada una de las actividades trabajadas. Paralelamente, son los usuarios 2, 4 y 5 quienes observan las emociones bastante en las distintas actividades, salvo el usuario 4, quien en la actividad de movimiento observa mucho las emociones. (Ver tabla 82)

Respecto al usuario 1, cabe destacar que sólo observa bastante las emociones en las actividades de narración y asamblea. Por otra parte, dicho usuario observa las emociones poco durante la actividad de baile y, no observa nada las emociones en las actividades de dibujo, interpretación vocal y movimiento.

Tabla 82. Observación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X				X		X						X		X							X
Usuario 2 (V.)		X			X				X				X				X							X
Usuario 3 (I.)	X				X				X				X				X							X

Usuario 4 (M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 5 (J.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 6 (P. M.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 7 (J. L.)	X	X	X	X	X	X
Usuario 8 (N.)	X	X	X	X	X	X

3ª Categoría; Vivenciación de las emociones

Esta categoría, referida a la vivenciación de las emociones, nos permite evidenciar como, una horquilla de 4 a 5 usuarios, en las distintas actividades, vivencian las emociones mucho. Es preciso destacar la actividad de asamblea en la que existe equidad de resultados, pues 4 de los usuarios han vivenciado mucho las emociones y los otros 4 usuarios vivencian bastante las emociones. (Ver tabla 83)

Tabla 83. Vivenciación de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	5	2	1	0
Dibujo	4	3	0	1
Narración	4	3	0	1
Interpretación Vocal	4	3	0	1
Asamblea	4	4	0	0
Movimiento	4	3	1	0

Observando de manera individual a los distintos participantes vemos como los usuarios 3, 6, 7 y 8 muestran mucha vivenciación de las emociones en las seis actividades desarrolladas. A su vez, los usuarios 2, 4 y 5 presentan bastante vivenciación de las emociones. El usuario 4 en concreto sólo vivencia mucho las emociones en la actividad de baile.

En lo que respecta al usuario 1 su nivel de vivenciación de las emociones es bastante en la actividad de asamblea, siendo, por otra parte, entre poco y nada su vivenciación, en el resto de las actividades. (Ver tabla 84)

Tabla 84. Vivenciación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X				X				X				X		X							X
Usuario 2 (V.)		X				X			X				X				X							X
Usuario 3 (L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

4ª Categoría; Identificación de las emociones

En esta categoría, podemos advertir como entre 4 y 5 de los usuarios identifican las emociones mucho en las distintas actividades; baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento. (Ver tabla 85)

Tabla 85. Identificación de las emociones

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	4	3	1	0
Dibujo	4	3	0	1
Narración	5	2	1	0
Interpretación Vocal	5	2	0	1
Asamblea	5	2	1	0
Movimiento	5	2	1	0

Los usuarios 3, 6, 7 y 8, tal y como podemos observar en la tabla 86, muestran mucha identificación de las emociones. Paralelamente nos encontramos que, el usuario 4 identifica mucho las emociones en tres de las actividades; baile, dibujo y narración. Y, a su vez, identifica bastante las emociones en las actividades de interpretación vocal, asamblea y movimiento.

Los usuarios 2, y 5, identifican bastante las emociones en las diversas actividades. El usuario 1, en cuanto a su nivel de identificación de las emociones, este es poco o nada. (Ver tabla 86)

Tabla 86. Identificación de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 3 (I.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 5 (J.)		X				X				X				X				X				X		
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

5ª Categoría; Reconocimiento de las emociones

Al igual que en la categoría anterior, evidenciamos en esta, como entre 4 y 5 de los usuarios reconocen las emociones mucho. Sin embargo, también son bastante reconocidas las emociones por entre 2 y 3 de los usuarios. (Ver tabla 87)

Tabla 87. Reconocimiento de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	4	3	1	0
Dibujo	4	3	1	0
Narración	5	2	0	1
Interpretación Vocal	5	2	0	1
Asamblea	4	3	1	0
Movimiento	5	2	1	0

En primer lugar, destacamos a los usuarios 3, 6 7 y 8, quienes, tal y como ha ido sucediendo en las categorías anteriores, muestran mucho reconocimiento de las emociones a lo largo de las distintas actividades. De la misma manera ocurre con los usuarios 2 y 5, pues continúan mostrando bastante reconocimiento de las emociones. (Ver tabla 88)

Centrándonos en el usuario 1 comprobamos como el nivel de reconocimiento de las emociones es; poco en las actividades de baile, dibujo, asamblea y movimiento. Y, nada en las actividades de narración e interpretación vocal.

Tabla 88. Reconocimiento de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X				X				X				X				X				X	
Usuario 2 (V.)		X				X			X				X				X				X			
Usuario 3 (I.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)		X				X			X				X				X				X			
Usuario 5 (J.)		X				X			X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

6ª Categoría; Disfrute de las emociones

Tal y como podemos ver en esta categoría; disfrute de las emociones, una amplia mayoría de usuarios, entre 6 y 7, disfrutaban mucho de las emociones en cada una de las actividades desarrolladas. (Ver tabla 89)

Tabla 89. Disfrute de las emociones.

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Baile	6	1	1	0
Dibujo	7	0	0	1
Narración	7	1	0	0

Interpretación Vocal	7	1	0	0
Asamblea	7	0	1	0
Movimiento	7	0	1	0

En primer lugar, podemos constatar como en las actividades de dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento, 7 de los usuarios muestran mucho disfrute de las emociones.

Por otro lado, referente a la actividad de baile, observamos como uno de los usuarios disfruta de las emociones bastante y, otro disfruta poco.

Por último, el usuario 1, al igual que en las categorías anteriores, disfruta bastante en las actividades de narración e interpretación vocal; poco en las actividades de baile, asamblea y movimiento; y, nada, en la actividad de dibujo. (Ver tabla 90)

Tabla 90. Disfrute de las emociones por usuario.

	Baile				Dibujo				Narración				Interpretación Vocal				Asamblea				Movimiento			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
Usuario 1 (P.)			X				X		X				X						X				X	
Usuario 2 (V.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 3 (L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 4 (M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 5 (J.)		X			X				X				X				X				X			
Usuario 6 (P. M.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 7 (J. L.)	X				X				X				X				X				X			
Usuario 8 (N.)	X				X				X				X				X				X			

En esta sesión, en términos generales, nos encontramos que existen 4 de las imágenes que han sido recodidas por la mayoría de los usuarios; amor, alegría, calma y miedo.

A su vez, observamos como la mitad de los usuarios, en todas las actividades; baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento, muestran el ítem “mucho”. Paralelamente, la otra mitad de los usuarios presentan el ítem “bastante”.

Por último, cabe destacar como, en la categoría de disfrute de las emociones, la presencia del ítem “mucho” es mayoritaria.

8.1.2. Datos por individuos

Introducción

A continuación, se presenta una serie de figuras de carácter individual. En este apartado, por cada usuario se registran dos figuras diferentes.

La primera figura se centra en los datos obtenidos de las categorías y las sesiones, es decir, podemos ver cuál ha sido la evolución por sesiones en cada categoría. Para ello se ha establecido que; no asistencia tiene valor -0,1; el ítem nada tiene valor 0; el ítem poco tiene valor 1; el ítem bastante tiene valor 2; y, el ítem mucho tiene valor 3.

De esta forma, en el margen izquierdo de la figura encontraremos los valores numéricos, y, en el margen inferior las distintas categorías. Cada una de las sesiones queda identificada por un color.

La segunda figura individual nace con el fin de conocer qué actividades han propiciado más el desarrollo de cada categoría, para ello la figura recoge cinco de las categorías, estas son las que han tenido más de una actividad para su desarrollo, puesto que la primera categoría; reconocimiento de imágenes, sólo estaba comprendida por la actividad misma de reconocimiento.

Para la elaboración de esta figura, se ha estimado que los valores son; el ítem nada tiene valor 0; el ítem poco tiene valor 1; el ítem bastante tiene valor 2; y, el ítem mucho tiene valor 3.

En el margen izquierdo se recogen las actividades desarrolladas, y, en el margen inferior, los valores numéricos establecidos. Cada sesión categoría queda identificada con un color diferente.

Usuario 1 (P.)

El usuario 1, P., hombre menor de 25 años. Aun teniendo desarrollado el lenguaje oral no suele hablar con ninguna persona, salvo familiares cercanos. Respecto a las sesiones, asistió a todas menos a la 4ª, es por ellos por lo que los valores de ese día aparecen en blanco en la figura 1.

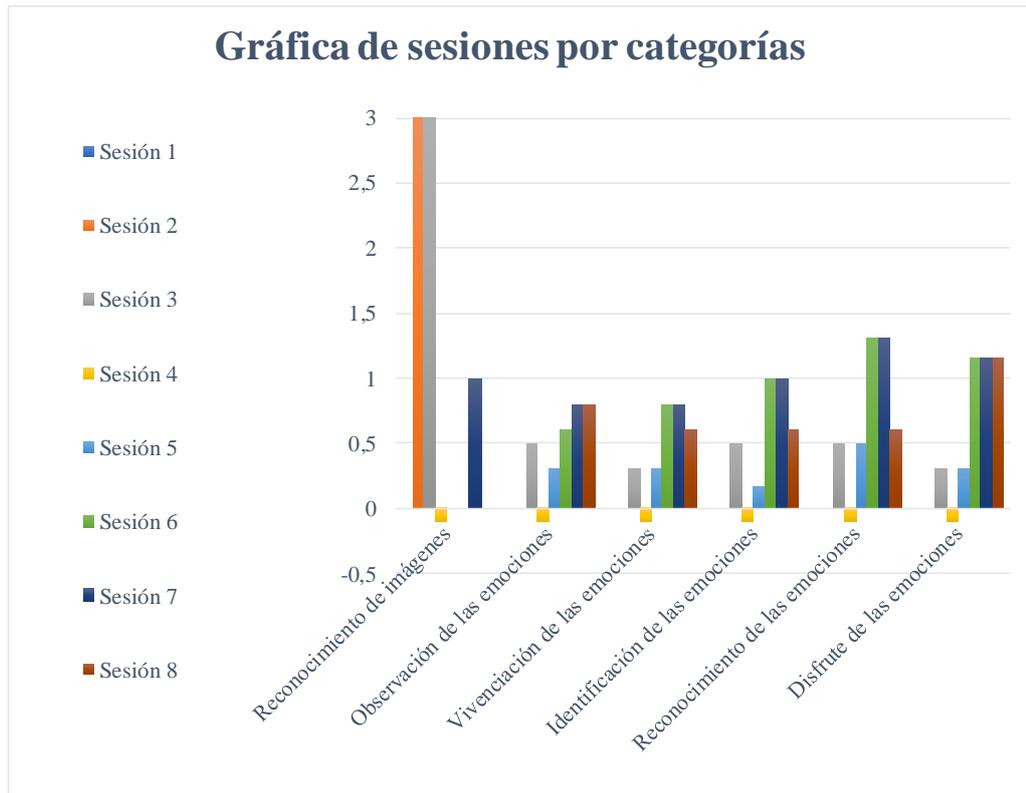


Figura 1

En primer lugar, en cuanto al reconocimiento de imágenes destaca como en la 2ª y 3ª sesión sí reconoce las imágenes, sin embargo, en el resto de las sesiones no reconoce ninguna de las imágenes presentadas. En la segunda categoría; observación de las emociones, constatamos como según avanzan las sesiones su nivel de observación es mayor, pasando de “nada” a “poco”.

Respecto a la tercera categoría, nos encontramos que el nivel de vivenciación aumenta con las sesiones, menos en la última, donde se produce un decrecimiento de

0,2. Al igual que en la tercera categoría, comprobamos como las sesiones donde existe una mayor identificación y reconocimiento de las emociones son en la 6ª y 7ª, alcanzando el nivel de “poco”. Sin embargo, en la última sesión, vuelve a descender el nivel de identificación, tal y como ocurrió con la categoría anterior.

Centrándonos en el disfrute de las emociones, sexta categoría, evidenciamos que en las dos primeras sesiones su disfrute es “nada”, llegando a ser “poco” el disfrute en las tres últimas sesiones. Es decir, su crecimiento ha sido mayor según han ido avanzando las sesiones.

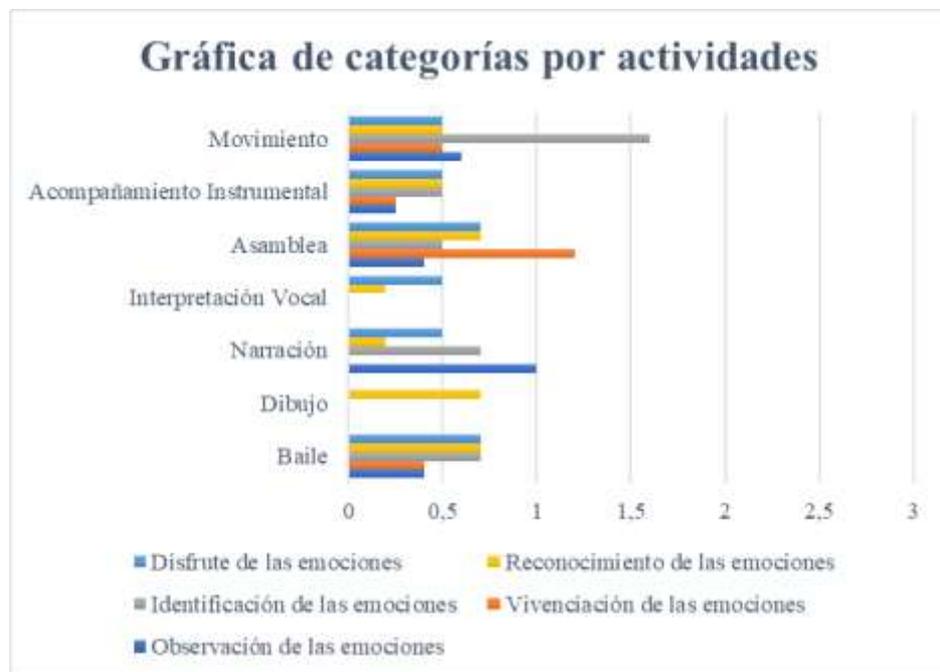


Figura 2

En líneas generales existen valores más elevados en las categorías de identificación, reconocimiento y disfrute, coincidiendo esos valores altos con las sesiones 6, 7 y 8. Por otra parte, cabe destacar las sesiones 1 y 2, pues en ambas, salvo en la categoría de reconocimiento de imágenes, el valor obtenido por parte del usuario es “nada”.

Centrándonos en las actividades desarrolladas en las diferentes categorías, apreciamos que, en la categoría de observación de las emociones, la actividad con la que obtiene un resultado más elevado es con la narración. En cuanto a la categoría de vivenciación de las emociones, la actividad que presenta mejor resultado es la asamblea, con un total de 1 sobre 3. Respecto a la identificación de las emociones, evidenciamos que, por un lado, la actividad de movimiento es la que más favorece a la identificación de las emociones, por otro lado, es la actividad que mejores resultados ha tenido para este usuario, con un total de 1,5 sobre 3.

Centrándonos en la categoría de reconocimiento de las emociones, observamos que las actividades de baile, dibujo y asamblea dan los mismos resultados en el usuario 1, sin llegar a alcanzar el ítem de “poco”. Por último, en la categoría de disfrute de las emociones, constatamos que existen dos actividades que propician más su disfrute, concretamente la actividad de baile y asamblea. Estas dos actividades, al igual que ocurría en la categoría anterior, no alcanzan el ítem “poco”.

Por otro lado, observamos que la actividad de dibujo ha favorecido sólo al reconocimiento de las emociones. En cuanto a la actividad de interpretación vocal, esta no ha contribuido a la observación, vivenciación e identificación de las emociones. De la misma manera que la actividad de narración no ha favorecido al desarrollo de la vivenciación de las emociones.

Usuario 2 (V.)

El usuario 2, V., hombre menor de 40 años. No presenta desarrollo del lenguaje oral, su comunicación es gestual.

El reconocimiento de emociones, observamos que es “poco” en la 1ª sesión, sin embargo, en las dos siguientes es “mucho”. En las sesiones 3, 4 y 5 el usuario no participó en la actividad de dicha categoría, es por ello por lo que no se reflejan datos. Pero, en las sesiones 6 y 8, vuelve a mostrar un amplio reconocimiento de las imágenes. Podemos considerar que, dados los resultados en esta categoría, su evolución no es constante. (Véase figura 3)

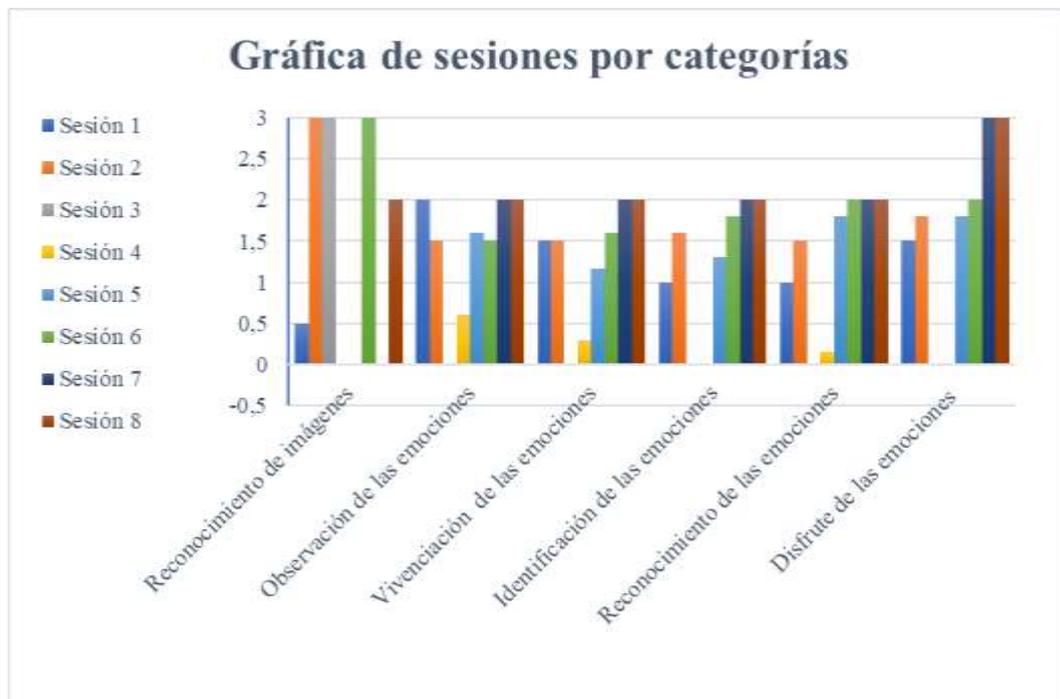


Figura 3

La segunda categoría; observación de las emociones, muestra un nivel de participación mayor, siendo crecientes los resultados en las últimas tres sesiones. Por otra parte, nos encontramos con la tercera sesión, en la que no participa de forma activa. Observamos también, como en las dos primeras sesiones sus resultados de observación son altos, sin embargo, existe un descenso de la observación para luego volver a crecer en la quinta sesión.

Con respecto a la vivenciación de las emociones, es en las dos primeras sesiones “poca”, pero, a partir de la cuarta sesión apreciamos un crecimiento de la vivenciación llegando a alcanzar el ítem “bastante”. Siguiendo con esta misma línea, en las categorías de identificación y reconocimiento de las emociones apreciamos primera un descenso de los resultados y, a partir de la cuarta sesión un crecimiento de estos hasta ser “bastante” su identificación y reconocimiento.

En cuanto a la sexta categoría; disfrute de las emociones, muestra casi “bastante” disfrute en las dos primeras sesiones para, en la tercera y cuarta, no mostrar “nada”. Finalmente, desde la quinta a la octava sesión vuelve a disfrutar “bastante”, llegando incluso a ser “mucho” su disfrute.

En general, podemos distinguir tres partes; la primera parte asociada a las dos primeras sesiones, donde existe un progreso favorable. La segunda parte, tercera y cuarta sesión, su progreso disminuye. Y, la tercera parte, corresponde a las cuatro últimas sesiones, en las que hay una evolución favorable y creciente del usuario.

Centrándonos en las distintas actividades desarrolladas podemos observar que, respecto a la categoría de disfrute de las emociones, alcanza su máximo valor con la actividad de movimiento, siendo este de “bastante”. Sin embargo, con el resto de las actividades, salvo con el acompañamiento instrumental los valores superan el ítem “poco” casi alcanzando el “bastante”. Es por ello por lo que la actividad menos propicia, podemos considerar que es el acompañamiento instrumental, ya que su valor no alcanza el 1, “poco”. (*Véase figura 4*)

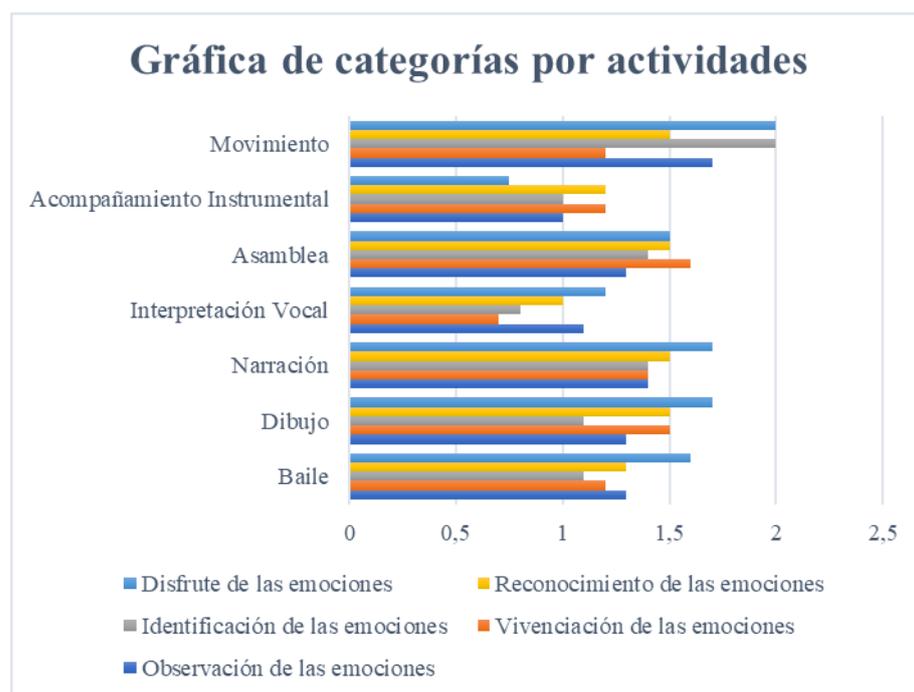


Figura 4

Para el reconocimiento de las emociones, podemos constatar que las actividades de movimiento, asamblea, narración y dibujo han sido propicias, pues han obtenido 1,5 puntos sobre 3, es decir, su reconocimiento de las emociones ha sido casi “bastante” con dichas actividades. Paralelamente, encontramos que las actividades de acompañamiento instrumental, interpretación vocal y baile no han alcanzado dichos valores, por ello entendemos que no favorecen al usuario en esta categoría.

En cuanto a la identificación de las emociones, la actividad que más ha favorecido a un crecimiento positivo en dicha categoría ha sido la de movimiento, con 2 puntos sobre 3, es decir, “bastante”, sin embargo, otras actividades, asamblea y narración, han mostrado una puntuación bastante alta, casi llegando al 1,5. De la misma manera, las actividades de acompañamiento instrumental, interpretación vocal, dibujo y baile, han sido poco propicias a la identificación de las emociones, siendo la menos propicia, sin llegar a 1, “poco”, la actividad de interpretación vocal.

Por otra parte, las distintas actividades desarrolladas, en líneas generales, han sido poco favorecedoras en las categorías de vivenciación y observación de las emociones, pues, menos con la actividad de movimiento en la categoría de observación,

donde alcanza casi el ítem “bastante”, en el resto, estas han obtenido entre 0,5 y 1,5, es decir, han estado dentro del ítem “poco”.

Usuario 3 (I.)

El usuario 3, I., hombre, menor de 40 años. No presenta dificultad en el habla.

El reconocimiento de las imágenes, primera categoría, no es regular, pues en las sesiones 2, 4, 6 y 8 reconoce las imágenes con el máximo de 3. En las sesiones 1, 3, 5 y 7, se evidencia como las imágenes no son reconocidas por parte del usuario. (Véase figura 5)

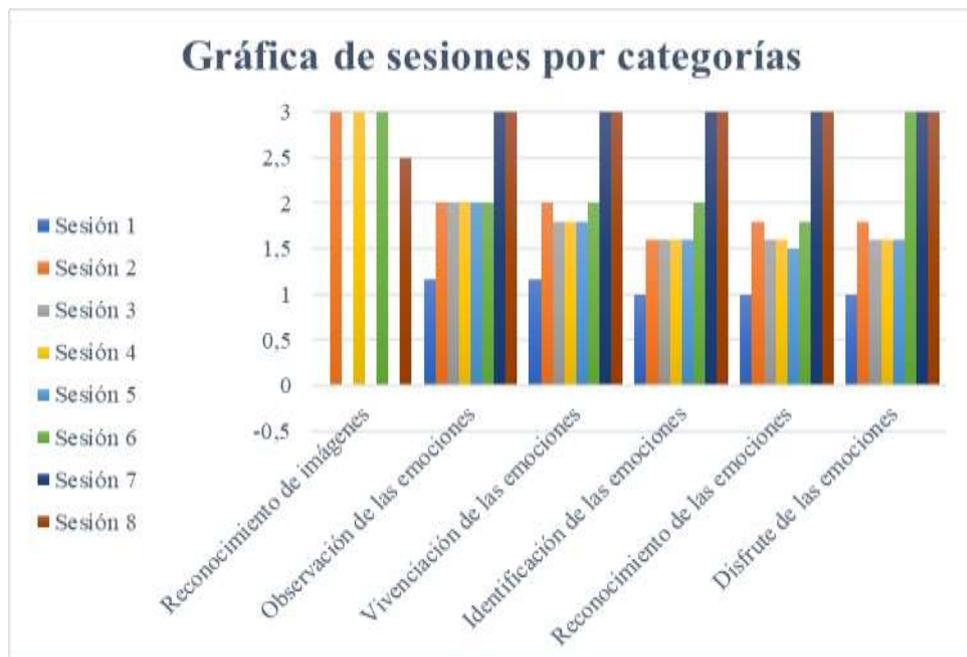


Figura 5

Respecto a la observación de las emociones, constatamos como su progreso es ascendente, manteniéndose constante desde la segunda sesión hasta la sexta, con una “bastante” observación de las emociones, alcanzando “mucho” observación en las últimas dos sesiones.

En las tres siguientes categorías; vivenciación, identificación y reconocimiento de las emociones, apreciamos como, en las dos primeras sesiones, su progresión es favorable, sin embargo, en la tercera sesión existe un decrecimiento de los resultados. Finalmente, en las últimas tres sesiones hay un ascenso notable de los resultados pasando de “bastante” a “mucho” vivenciación de las emociones.

Por último, el disfrute de las emociones al principio era “poco”, ascendiendo en la segunda sesión. Posteriormente el nivel de disfrute de las emociones alcanza su máximo, siendo “mucho” en las tres últimas sesiones.

A grandes rasgos, nos encontramos con un usuario que presenta un progreso favorable en las últimas dos o tres sesiones. Sin embargo, en dos categorías; observación e identificación, su progreso es ascendente en todas las sesiones.

Centrándonos en las actividades que han sido más favorables para la categoría de disfrute de las emociones, encontramos que estas han sido las actividades de movimiento, asamblea y narración, con un ítem de “bastante”. Sin embargo, las actividades de acompañamiento instrumental y baile también han obtenido valores altos, en concreto con un valor exacto de 2, es decir, que pertenece al ítem bastante. Respecto a la actividad de interpretación vocal observamos que esta no ha sido la más favorable, pues ha mostrado los valores más bajos para el usuario, siendo de “poco”. (*Véase figura 6*)

Las actividades de movimiento, asamblea, narración y dibujo, como podemos comprobar han sido las óptimas para el desarrollo del reconocimiento de las emociones, con valores que van de 2 a 2,5 sobre 3, es decir, “bastante”. Por otro lado, apreciamos que, en dicha categoría, las actividades de acompañamiento instrumental, interpretación vocal y baile han mostrado los valores más bajos, siendo “poco” el reconocimiento de las emociones con esas actividades.

Respecto a la categoría de identificación de las emociones evidenciamos que los datos son muy similares que, en la categoría anterior, sin embargo, con la actividad de dibujo el nivel de identificación es “bastante”.

La vivenciación de las emociones ha sido “bastante” con las actividades de acompañamiento instrumental, asamblea, narración, dibujo y baile. Pero, con las

actividades de movimiento e interpretación vocal la vivenciación de las emociones ha sido “poca”.



Figura 6

Finalmente, la observación de las emociones ha sido “bastante” en las actividades de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración, dibujo y baile, es decir, con 6 de las 7 actividades. La actividad que ha favorecido “poco” la observación de las emociones ha sido la de acompañamiento instrumental.

Usuario 4 (M.)

El usuario 4 (M.), es un hombre, menor de 30 años. Su desarrollo del lenguaje oral no se encuentra afectado, sin embargo, no habla habitualmente. Asistió a cinco de las ocho sesiones, faltando a las sesiones 2, 4 y 5.

Sobre la primera categoría; reconocimiento de imágenes, alcanza el valor más alto con “mucho” reconocimiento de las imágenes en la sexta sesión. En la primera y en la octava sesión encontramos que reconoce “bastante” las imágenes. Sin embargo, en la tercera y séptima sesión no reconoce las imágenes “nada”. (Véase figura 7)

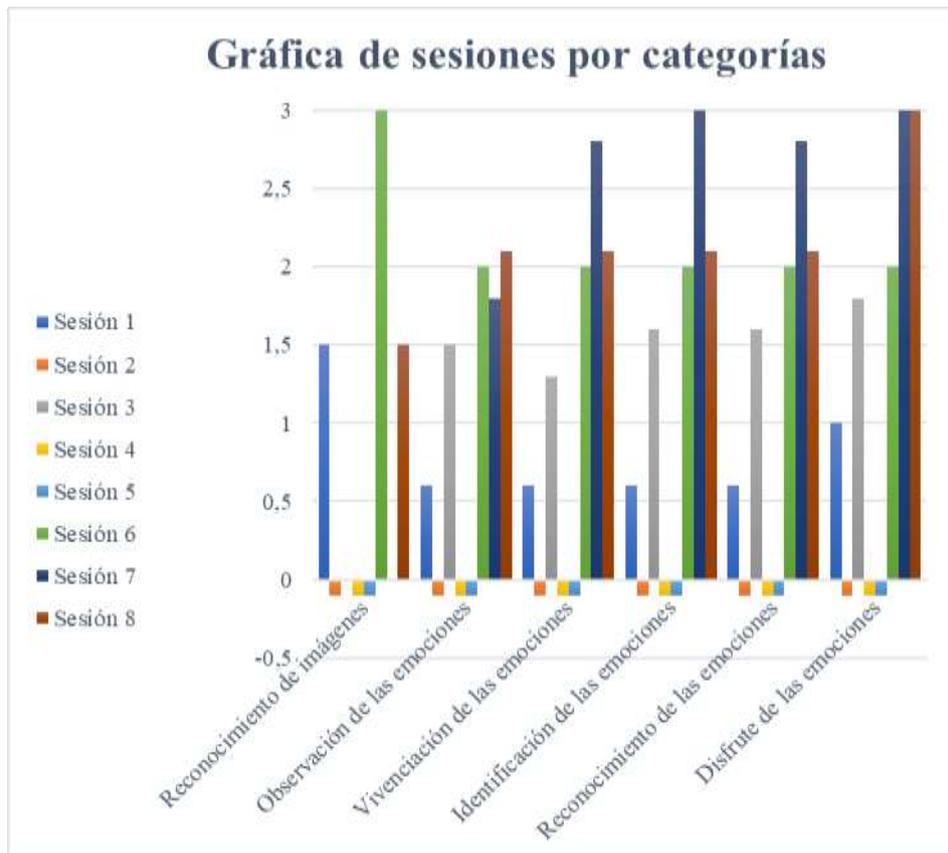


Figura 7

La mayor observación de las emociones corresponde a la octava sesión. Hasta entonces su progreso fue ascendente, pero, en la séptima sesión este descendió, sin llegar a alcanzar el “bastante”.

Con respecto a la 3ª, 4ª y 5ª categoría; vivenciación, identificación y reconocimiento de las emociones, podemos comprobar como entre la primera y sexta sesión, su progreso fue creciente, alcanzando el máximo valor, “mucho”, sin embargo, en la octava sesión encontramos que el valor baja hasta “bastante”.

Por último, en la categoría de disfrute de las emociones, sí existe una línea de crecimiento constante en todas las sesiones, partiendo de “poco” disfrute a “mucho” en las dos últimas sesiones.

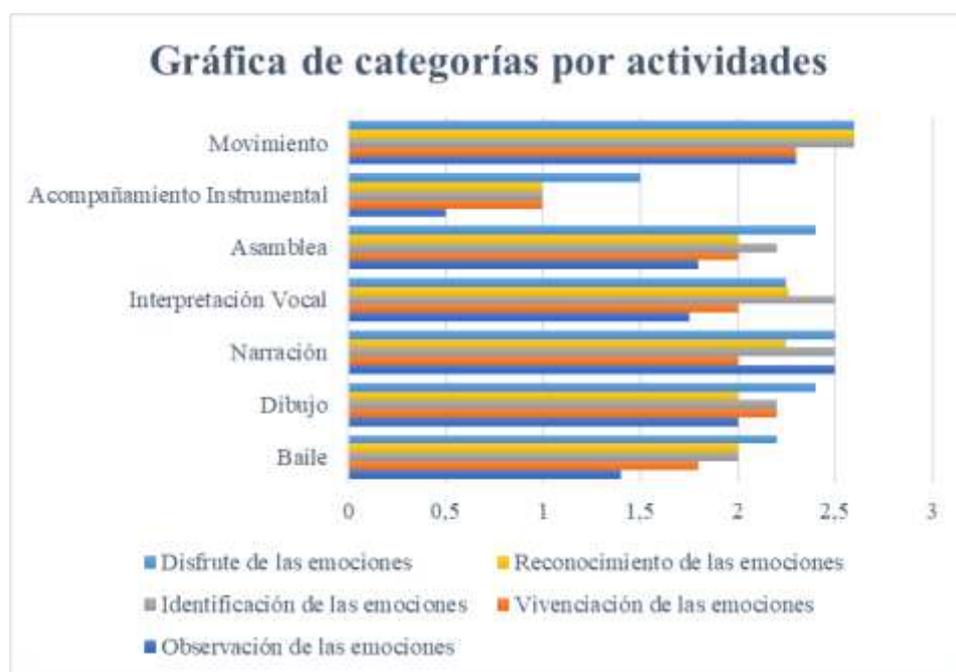


Figura 8

En cuanto a las actividades que más han favorecido al desarrollo del disfrute de las emociones evidenciamos que estas han sido las actividades de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración, dibujo y baile, siendo “bastante” el disfrute con éstas. Sin embargo, con la actividad de acompañamiento instrumental su desarrollo decrece, con “poco” disfrute. (Véase figura 8)

El reconocimiento y la identificación de las emociones ha sido “bastante” con las actividades de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración dibujo y baile.

Sin embargo, al igual que en la categoría anterior, el acompañamiento instrumental propicia “poco” reconocimiento e identificación de las emociones.

Por otra parte, podemos constatar como las actividades de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración y dibujo han favorecido “bastante” la vivenciación de las emociones. En cambio, con las actividades de acompañamiento instrumental y baile ha sido “poco”.

La observación de las emociones, por último, ha sido “bastante” con las actividades de movimiento, narración y dibujo. Pero, con las actividades de acompañamiento instrumental, interpretación vocal, asamblea y baile, ha sido “poca” su observación de las emociones.

Debemos resaltar que la actividad de acompañamiento instrumental es la actividad que menos ha favorecido al desarrollo de las distintas categorías.

Usuario 5 (J.)

El usuario 5 (J.) es un hombre menos de 35 años. No presenta desarrollo del lenguaje oral, se comunica usando el lenguaje gestual.

El primer lugar, en las sesiones 2, 4, 6 y 8 reconoció “mucho” las imágenes. Sin embargo, en las sesiones 1, 3, 5 y 7 no reconoció “nada”. Su progreso, observando los datos en esta categoría, no es continuo, sino intermitente, dependiendo de la imagen la reconoce o no. (Véase figura 9)

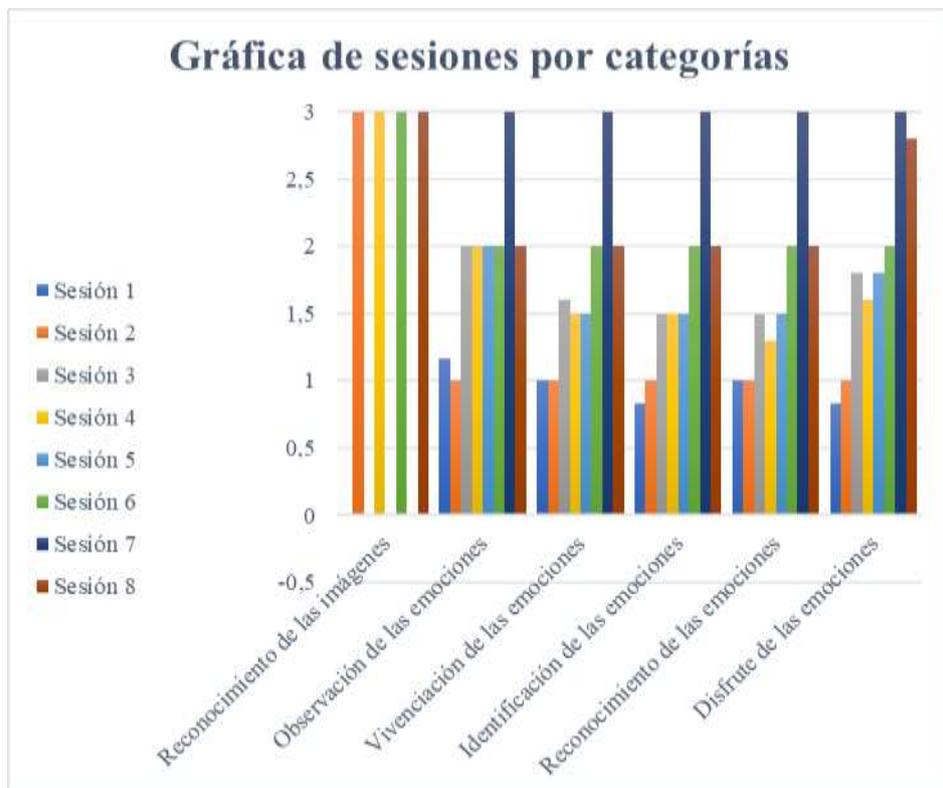


Figura 9

Respecto a la observación de las emociones encontramos que, su mayor observación se encuentra en la sexta sesión, alcanzando su máximo, “mucho”. El mínimo valor de la observación está en la segunda sesión, siendo concretamente, “poco”. Sin embargo, el resto de las sesiones presentan “bastante” observación.

Tal y como ocurre en la segunda categoría, su máxima vivenciación de las emociones es en la séptima sesión. Por otra parte, su progreso es creciente desde la

primera sesión, sin embargo, existen un pequeño descenso de la tercera a la cuarta sesión, así como de la séptima a la octava.

En cuanto a la cuarta categoría; identificación de las emociones, a nivel general, su progreso es ascendente en todas las sesiones, salvo en la octava donde se produce un descenso notable de los resultados, pasando de “mucho”, en la séptima sesión, a “bastante”. Su mayor identificación de las emociones es en la séptima sesión, tal y como viene sucediendo desde la segunda categoría.

Respecto a la quinta categoría; reconocimiento de las emociones, destaca la séptima sesión, pues al igual que en las sesiones anteriores, es en la que el usuario alcanza el máximo resultado, llegando a ser “mucho” su reconocimiento de las emociones. En cuanto al resto de las sesiones, nos encontramos con los resultados más bajos en las sesiones 1, 2 y 4.

Por último, en la categoría de disfrute de las emociones, comprobamos que en la séptima sesión su nivel de disfrute es “mucho”, es en esta en la que mayor disfrute se produjo. Seguidamente, la sesión que tuvo un mayor disfrute fue en la octava. Por otra parte, desde la tercera a la sexta sesión el disfrute de las emociones fue creciendo, de “poco” a “bastante”.

Centrándonos en las actividades que han propiciado un mayor desarrollo de las distintas categorías, podemos observar que, el disfrute de las emociones ha sido “bastante” con las actividades de asamblea, narración y baile. Sin embargo, este disfrute ha sido “poco” con las actividades de movimiento, acompañamiento instrumental, interpretación vocal y dibujo. (*Véase figura 10*)

En cuanto al reconocimiento de las emociones, esta ha sido “bastante” sólo con la actividad de movimiento. Con el resto de las actividades distinguimos que, al no alcanzar el valor 2, su reconocimiento ha sido “poco”.

La identificación de las emociones, como podemos comprobar es “bastante” cuando se han desarrollado las actividades de movimiento y asamblea. Pero, al desarrollarse las actividades de acompañamiento instrumental, interpretación vocal, narración, dibujo y baile, su desarrollo ha sido “poco”.

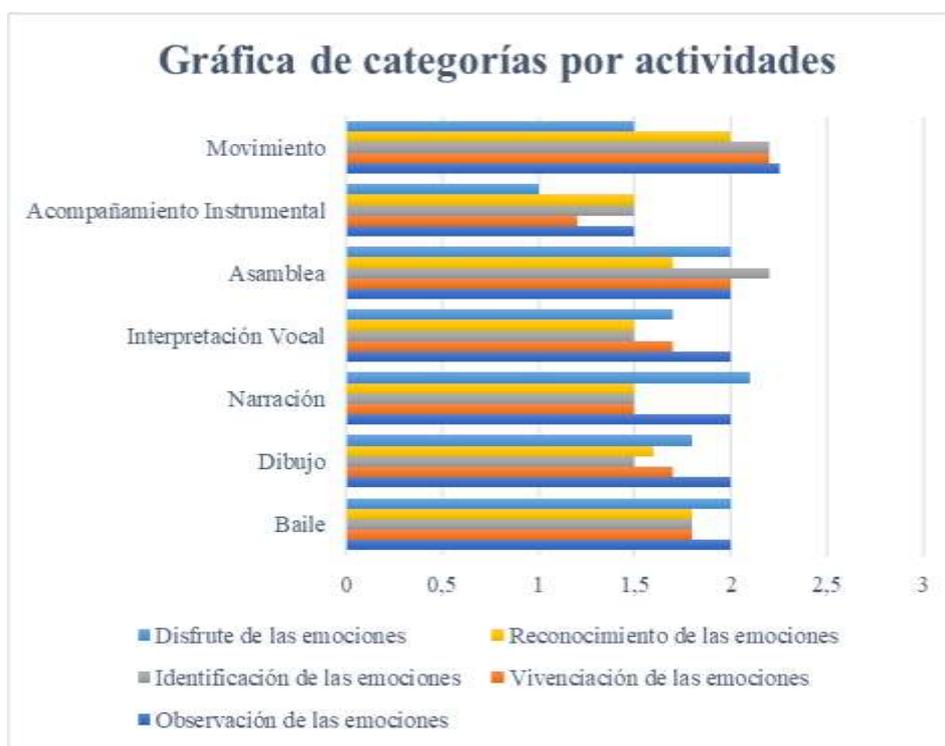


Figura 10

En cuanto a la vivenciación de las emociones esta ha sido favorecida con el desarrollo de las actividades de movimiento y asamblea, pues su valor a sido 2, “bastante”. Respecto al resto de las actividades desarrolladas, aun estando próximo su valor a 2, no se ha alcanzado, así pues, su vivenciación con dichas actividades ha sido “poco”.

Finalmente, las actividades que han obtenido los valores más altos en la categoría de observación de las emociones han sido la actividad de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración, dibujo y baile, llegando a ser “bastante” su observación de las emociones. Sin embargo, con la actividad de acompañamiento instrumental apreciamos que su observación de las emociones es “poca”.

Usuario 6 (P.M.)

La usuaria 6 (P.M) es una mujer con más de 40 años. Presenta deficiencia visual en ambos ojos. Respecto a las sesiones, faltó a la 5ª sesión.

En la primera sesión encontramos que su reconocimiento de las imágenes es “poco”. Sin embargo, en las siguientes dos sesiones este reconocimiento es “mucho”. Por otra parte, en las tres sesiones siguientes, el reconocimiento de imágenes es “nada” para, finalmente volver a reconocer las imágenes “bastante” en la última sesión. (Véase figura 11)

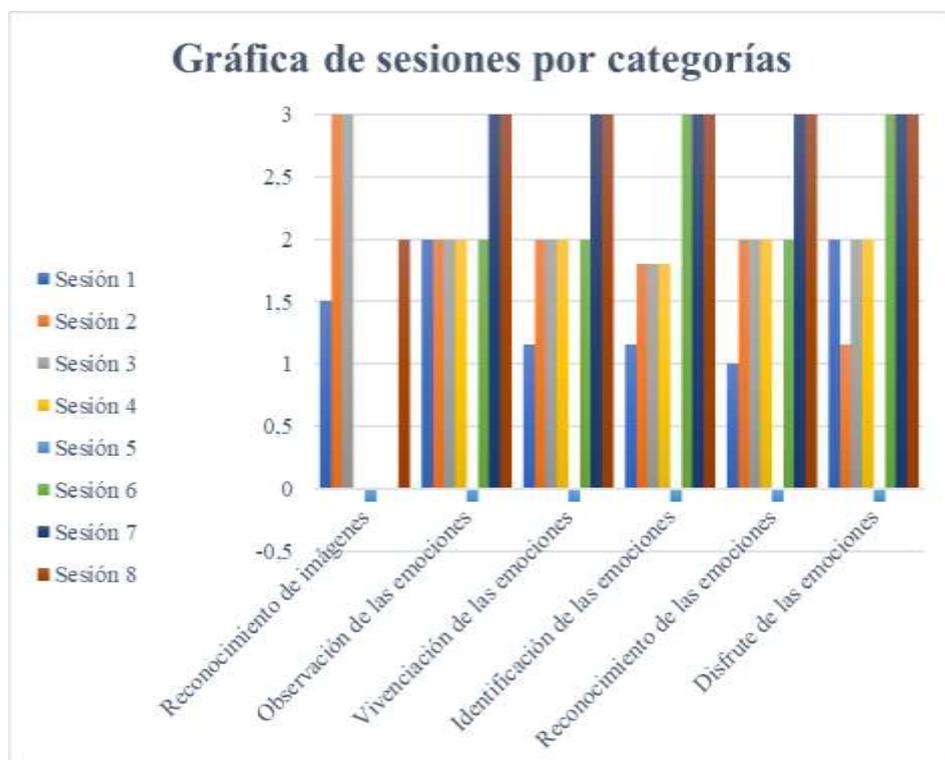


Figura 11

La segunda categoría; observación de las emociones, a nivel general, comprobamos que su evolución ha sido ascendente, partiendo de “bastante” observación de las emociones a “mucho” en las dos últimas sesiones de trabajo.

En lo que refiere a las categorías de vivenciación, identificación y reconocimiento de las emociones, observamos que en la primera sesión alcanza su nivel

más bajo, siendo “poco” su vivenciación, identificación y reconocimiento. Sin embargo, desde la segunda sesión evidenciamos un crecimiento de los resultados, primero alcanzando el valor 2, “bastante” y, posteriormente, el valor 3, “mucho”.

Por último, el disfrute de las emociones, en líneas generales, ha presentado una tendencia de 2, “bastante” y 3, “mucho”, pero, en la segunda sesión podemos constatar como ese valor baja hasta alcanzar el valor 1, “poco”.

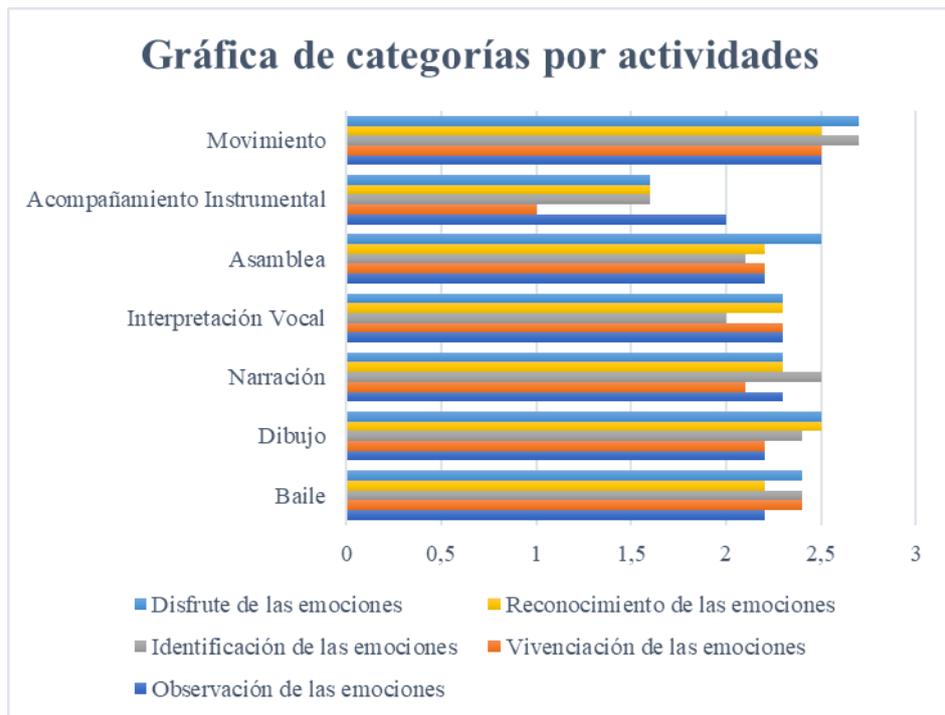


Figura 12

Profundizando en la figura 12 podemos apreciar como en la categoría de disfrute de las emociones, este es “bastante” con las actividades de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración, dibujo y baile han favorecido su desarrollo, mientras que, el disfrute de las emociones ha sido “poco” con la actividad de acompañamiento instrumental.

En cuanto al reconocimiento, identificación y vivenciación de las emociones, ha sido “bastante” con las actividades de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración, dibujo y baile, sin embargo, con la actividad de acompañamiento, el reconocimiento ha sido “poco”, al igual que en la categoría anterior.

Finalmente, en la categoría de observación de las emociones, evidenciamos un cambio significativo, pues con todas las actividades desarrolladas su observación ha sido “bastante”.

En líneas generales, podemos decir que casi todas las actividades desarrolladas han sido propicias para un desarrollo de las distintas categorías, menos con la actividad de acompañamiento instrumental, la cual ha favorecido sólo la categoría de observación de las emociones.

Usuario 7 (J. L.)

La usuaria 7 (J. L.), es una mujer mayor de 40 años. Faltó a la cuarta sesión.

Como podemos comprobar en la figura 13, el reconocimiento de las imágenes fue “mucho” en la segunda y sexta sesión. Sin embargo, en la primera sesión este reconocimiento fue “poco”. En cuanto al resto de las sesiones, no se reconocieron “nada” las imágenes.

Centrándonos en la observación y la vivenciación de las emociones, podemos constatar como esta es “mucho” en tres de las sesiones, concretamente en las sesiones 5, 7 y 8. Las sesiones 1, 2, 3 y 6, por otro lado, obtuvieron “bastante” observación y vivenciación por parte de la usuaria.

La identificación de las emociones volvemos a comprobar que es “mucho” en las sesiones 5, 7 y 8, y “bastante” en las sesiones 2, 3 y 6, pero, en la primera sesión la identificación de las emociones fue “poca”.

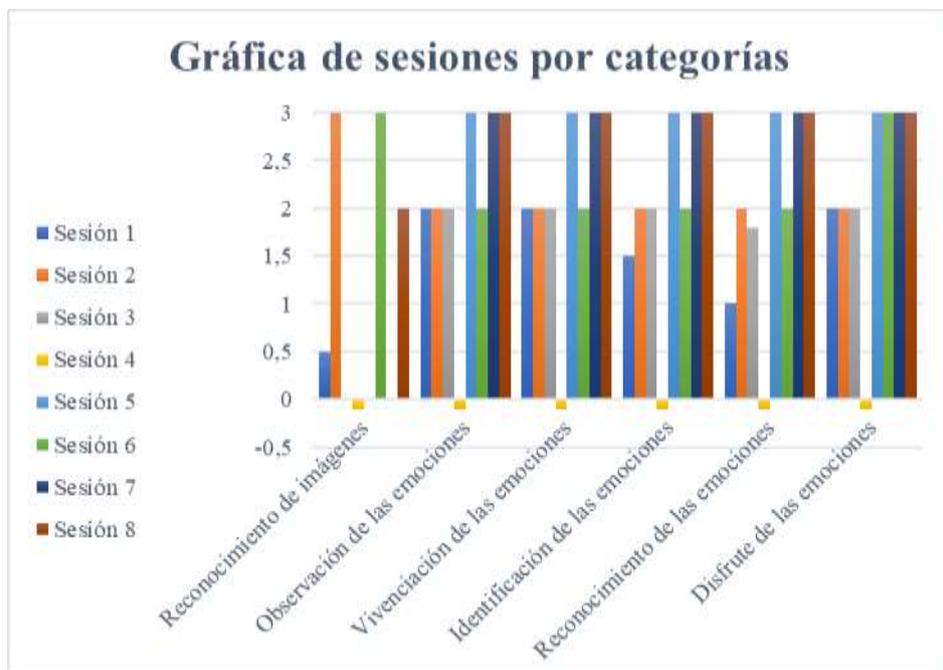


Figura 13

Si siguiendo con la misma línea que las categorías anteriores, podemos constatar que el reconocimiento de las emociones volvió a ser “mucho” en las sesiones 5, 7 y 8.

Paralelamente, el reconocimiento de las emociones mostrado por la usuaria fue “bastante” en dos sesiones; 2ª y 6ª. Sin embargo, en la primera y tercera sesión el reconocimiento fue “poco”.

Por último, respecto a la categoría de disfrute de las emociones, desde la primera sesión hasta la tercera, evidenciamos que el disfrute es “bastante”. A partir de la quinta sesión nos encontramos con un cambio significativo, pues el disfrute de las emociones es mayor, alcanzando el valor 3, “mucho”.

Si observamos la figura 14 podemos constatar que las actividades más propicias para el disfrute de las emociones son, en primer lugar, la actividad de movimiento, pues su valor es 3, “mucho”. Seguida de las actividades de acompañamiento instrumental, asamblea, interpretación vocal, narración, dibujo y baile, con valores comprendidos entre 2 y 2,8, es decir, “bastante”.

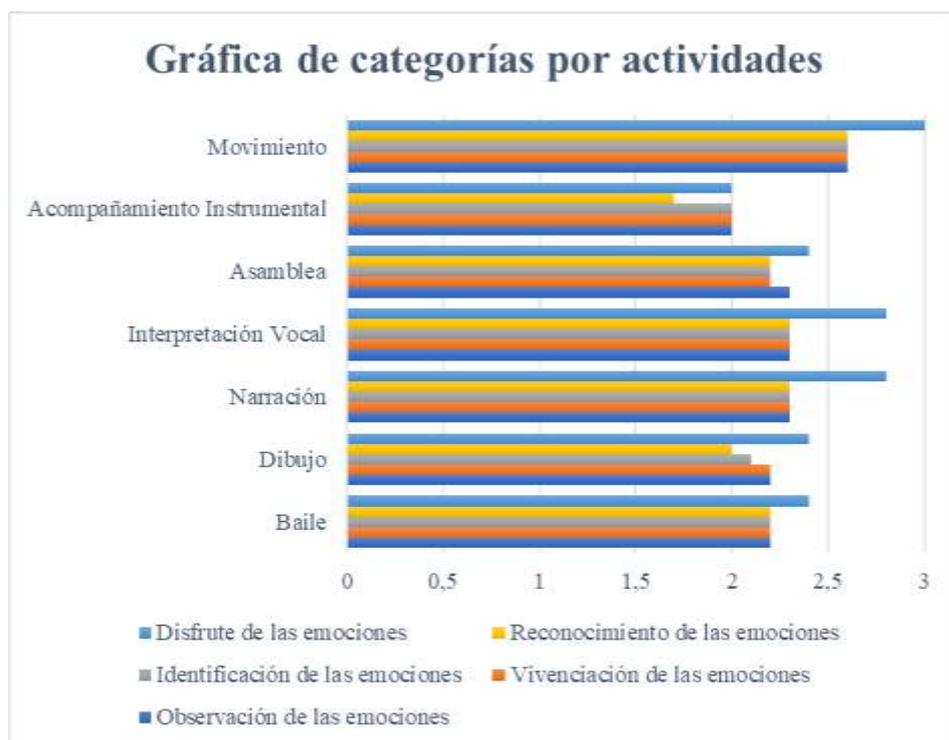


Figura 14

El reconocimiento de las emociones, como se observa, ha obtenido datos favorables, alcanzando el ítem “bastante” en la gran mayoría de las actividades, sin

embargo, cabe destacar que, con la actividad de acompañamiento instrumental, el reconocimiento de las emociones es “poco” en la usuaria.

Las distintas categorías restantes; identificación, vivenciación y observación, nos muestran datos muy similares, pues todas ellas se encuentran en valores comprendidos entre 2 y $\approx 2,5$, es decir, “bastante”.

Usuario 8 (N.)

La usuaria 8 (N.), es una mujer mayor de 40 años.

Presenta su mayor reconocimiento de las imágenes en la segunda sesión. Posteriormente, en la octava sesión, encontramos que su reconocimiento fue entre “poco” y “bastante”. Por otro lado, en la 1ª sesión, observamos “poco” reconocimiento de las imágenes. En cuanto al resto de las sesiones, de la segunda a la séptima, no hubo “nada” de reconocimiento. (Véase figura 15)

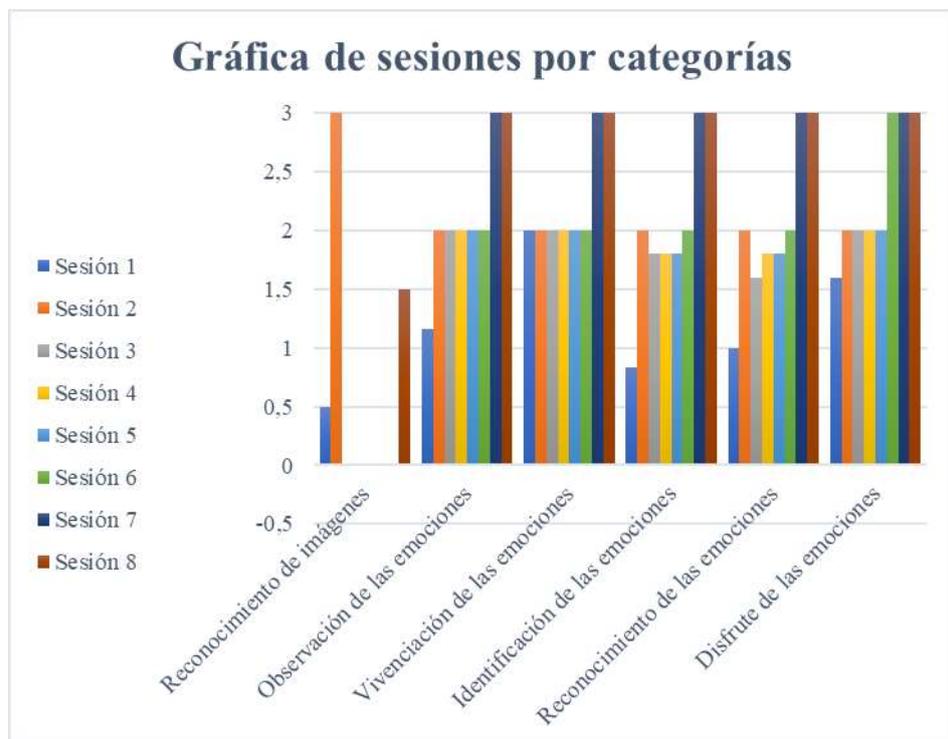


Figura 15

La observación de las emociones fue “mucho” en las sesiones 7 y 8, alcanzando así su máximo. Sin embargo, predomina una “bastante” observación de las emociones en cinco de las sesiones, en concreto de la segunda a la sexta. Respecto a la primera sesión su observación, como podemos constatar, fue “poca”.

En esta tercera categoría, vivenciación de las emociones, predomina el ítem “bastante” en seis de las ocho sesiones. Por otra parte, existe un crecimiento positivo, correspondiente a las sesiones 7 y 8, donde la usuaria pasa de “bastante” a “mucho” su nivel de vivenciación.

Respecto a la identificación y reconocimiento de las emociones, en un primer lugar, existe un crecimiento de la primera a la segunda sesión, pasando de “poco” a “bastante” su identificación y reconocimiento. Sin embargo, en las sesiones tres, cuatro y cinco, su nivel de identificación y reconocimiento no llegó a ser “bastante”. Posteriormente, en las tres últimas sesiones, hubo un aumento favorable de los resultados, siendo “mucho” la identificación y el reconocimiento de las emociones.

Por último, el nivel medio de disfrute de las emociones es “bastante”, tal y como podemos constatar en cuatro de las sesiones. No obstante, en las tres últimas sesiones su nivel de disfrute de las emociones es “mucho”. Por otro lado, en la primera sesión encontramos que el disfrute presentado fue “poco”. Es decir, el progreso es ascendente y consecutivo durante las sesiones.

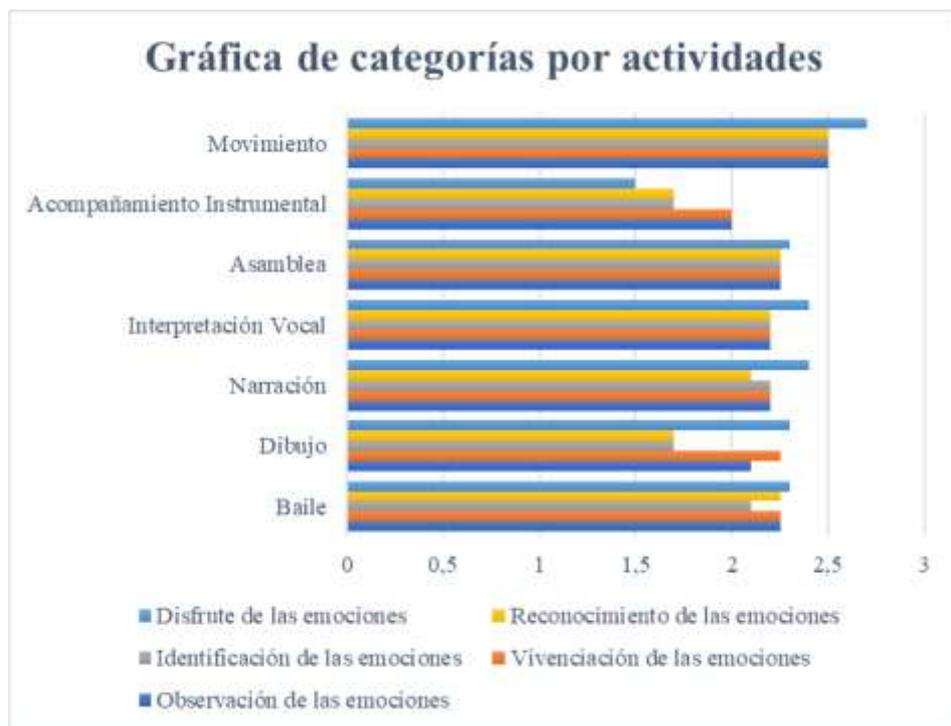


Figura 16

Centrándonos en la figura 16, referida las actividades desarrolladas por categorías, se evidencia como las actividades de movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración y baile, presentan en cada una de las distintas categorías valores comprendidos entre 2 y 2,7. Es decir, todas las categorías alcanzan el ítem “bastante” con dichas actividades.

Paralelamente, podemos constatar que la actividad de acompañamiento instrumental ha favorecido “bastante” las categorías de observación y vivenciación de las emociones, mientras que, en las categorías de identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones ha sido “poco”.

Esto mismo ocurre con la actividad de dibujo, pues aun propiciando “bastante” observación, vivenciación y disfrute de las emociones, para las categorías de identificación y reconocimiento de las emociones, esta actividad ha favorecido “poco”.

8.1.3. Datos generales

Introducción

Con el fin de conocer qué usuarios han obtenido mayores resultados en las distintas categorías, se ha realizado la primera figura.

Para la elaboración de esta, se ha hecho la suma de los distintos valores de cada categoría y dividido por el número de sesiones en las que cada usuario ha participado, de dicha forma se ha extraído el valor general de la categoría de manera individual.

De igual forma, los valores numéricos, recogidos en el margen izquierdo están comprendidos de la siguiente forma; el ítem nada corresponde a 0; el ítem poco tiene valor 1; el ítem bastante tiene valor 2; y, el ítem mucho tiene valor 3.

En el margen inferior encontramos cada una de las categorías desarrolladas. Cada uno de los usuarios queda identificado por un color, apareciendo siempre el mismo orden en cada categoría.

Respecto a la segunda figura, esta recoge qué actividades han sido más propicias para el desarrollo de cinco categorías; observación, vivenciación, reconocimiento, identificación y disfrute de las emociones. En cuanto a la primera categoría, reconocimiento de imágenes, esta no se recoge, pues la categoría sólo estuvo compuesta por una actividad y sólo se aplicó en dicha categoría.

Para la elaboración de la figura, los valores, recogidos en el margen inferior, han sido: el ítem nada corresponde a 0; el ítem poco tiene valor 1; el ítem bastante tiene valor 2; y, el ítem mucho tiene valor 3.

En el margen izquierdo quedan recogidas las distintas actividades desarrolladas. En cuanto a las categorías, éstas se encuentran identificadas por colores, manteniendo siempre el mismo orden de aparición.

Figura general por usuarios y categorías.

Para conocer qué usuarios han obtenido mayores resultados en las distintas categorías hemos realizado la siguiente figura, (véase figura 17). En ella podemos constatar cómo, en la categoría de reconocimiento de imágenes, seis de los usuarios tienen una media entre 1 y 1,5, es decir, se encuentran dentro del rango “poco”. Aun así, el usuario que ha tenido un mayor desarrollo dentro de esta categoría ha sido el usuario 5. Paralelamente, se evidencia que los usuarios con menos desarrollo dentro de esta categoría son los usuarios 1 y 8, quienes obtiene poco más de 0,5, es decir, no hubo “nada” de reconocimiento de las imágenes.

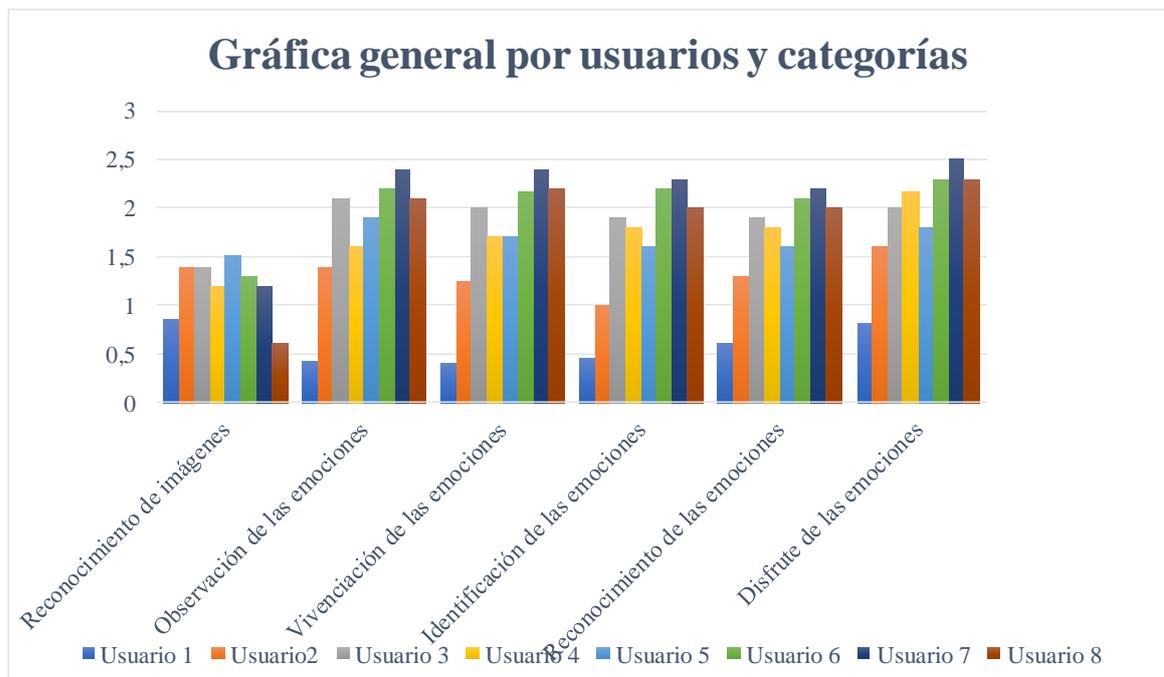


Figura 17

Centrándonos en la segunda categoría; observación de las emociones, apreciamos que, 4 de los usuarios; 3, 6, 7 y 8, superan la media de 2, es decir, su observación es “bastante”, mientras que, por otro lado, los usuarios 2, 4 y 5 presentan una media inferior a 2, es decir, “poco”. Destaca el usuario 1, cuya media es inferior a 0,5, quiere decir que no hubo “nada” de observación de las imágenes.

Estos mismos resultados se obtienen con las categorías de vivenciación e identificación de las emociones, donde los usuarios 3, 6, 7 y 8 alcanzan valores iguales o superiores a 2, es decir, “bastante”, mientras que los usuarios 2, 4 y 5, continúan con valores inferiores a 2, “poco”. El usuario 1, continúa con una media inferior a 0,5, por lo que fue “nada” su vivenciación e identificación de las emociones.

En la categoría de reconocimiento de las emociones, los usuarios con una media superior o igual a 2 son los usuarios 6, 7 y 8, quiere decir que su reconocimiento de las emociones fue “bastante”. Sin embargo, los usuarios 2, 3, 4 y 5, se encuentran con una media entre 1 y 2, quiere decir que su reconocimiento de las emociones fue “poco”. Cabe destacar que el usuario 1, por otro lado, sigue por debajo del valor 1, por lo que su reconocimiento de las emociones fue “nada”.

Respecto al disfrute de las emociones, sexta categoría, constatamos como más de la mitad de los usuarios se tienen una media igual o superior a 2, por ello, su disfrute de las emociones es “bastante”. Paralelamente dos de los usuarios se encuentran por debajo del valor 2, quiere decir, que su disfrute de las emociones ha sido “poco”. Finalmente, tal y como ha ocurrido con las anteriores categorías, observamos que el usuario 1 mantiene un valor inferior a 1, siendo “nada” su disfrute de las emociones.

Otro aspecto significativo son los usuarios 6, 7 y 8, pues, como podemos comprobar, en cinco de las seis categorías su valor medio es igual o superior a dos, ello quiere decir que, en las categorías de observación, vivenciación, identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones, estas han sido “bastante”.

De la misma manera los usuarios 2 y 5 siempre se encuentran por debajo de 1, siendo “poco” su observación, vivenciación, identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones, en cada una de las distintas categorías.

Por último, un dato a destacar es el resultado del usuario 1 en las diferentes categorías, pues en todas muestra una media inferior a 1, ello nos indica que su

reconocimiento de las imágenes, observación, vivenciación, identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones ha sido “poco”.

Figura general por actividades y categorías.

A continuación, para conocer qué actividades han sido las más propicias, a nivel general, para desarrollar las categorías de observación, vivenciación, identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones, se ha elaborado la figura 18, donde podremos observar la media de las actividades en cada una de las categorías, conociendo así, si las actividades han sido nada, poco, bastante o muy favorables.

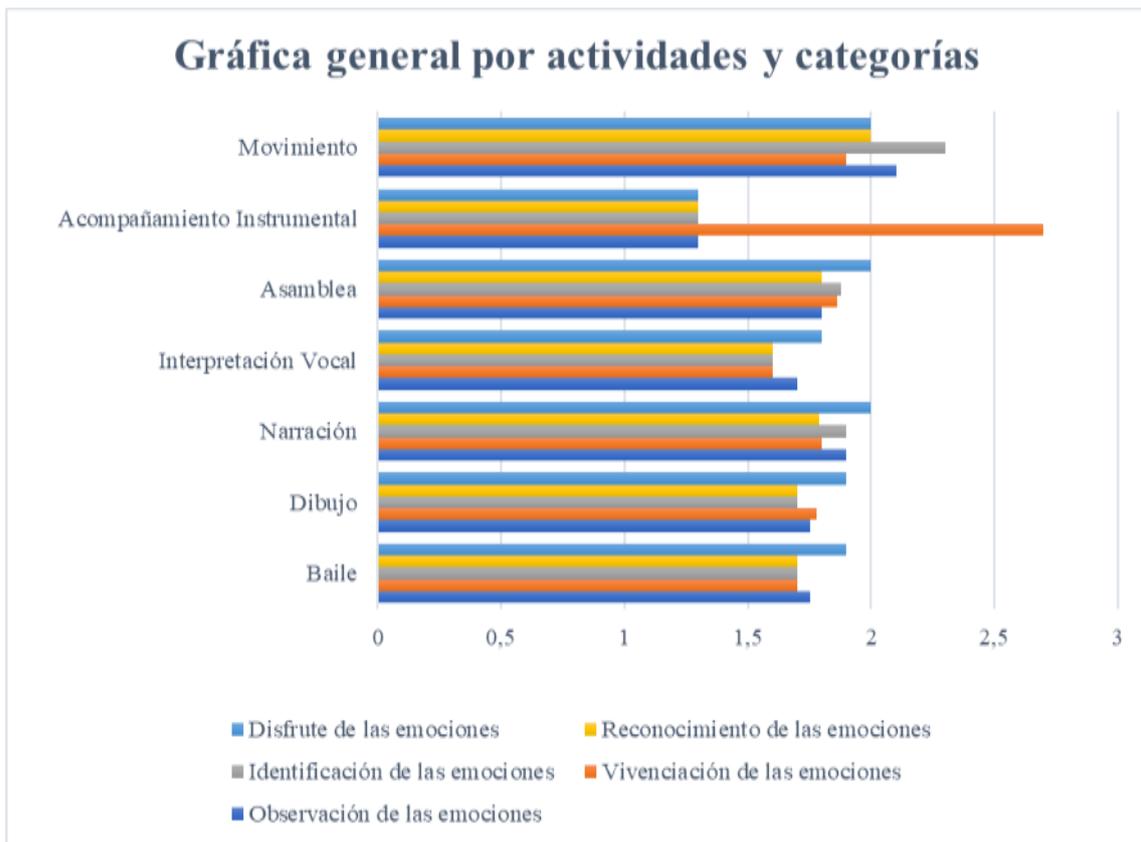


Figura 18

En primer lugar, centrándonos en la actividad de movimiento, destaca como esta ha propiciado “bastante” la observación, identificación, reconocimiento y disfrute de las

emociones. Sin embargo, la vivenciación de las emociones ha sido “poca” con dicha actividad.

En cuanto a la actividad de acompañamiento instrumental apreciamos como, mientras que, para las categorías de observación, identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones su incidencia ha sido “poca”, para la categoría de vivenciación ha sido “bastante”, llegando a superar el valor de 2,5 sobre 3.

Respecto a las actividades de asamblea y narración, comprobamos que estas han favorecido “bastante” el disfrute de las emociones. Mientras que, el resto de las distintas categorías; observación, vivenciación, identificación y reconocimiento, se han favorecido “poco” con dichas actividades.

Por otra parte, las actividades de interpretación vocal, dibujo y baile, han propiciado poco las distintas categorías, con valores de entre 1,6 y 1,9 sobre 3.

Finalmente, podemos indicar que la actividad que ha favorecido “bastante” cuatro de las cinco categorías, ha sido la de movimiento. Mientras que, la categoría cuyo desarrollo ha sido “bastante” es la de disfrute de las emociones, con tres de las actividades desarrolladas; movimiento, asamblea y narración.

Figura general por categorías y sesiones

Como podemos observar en la figura 19, la evolución de las distintas categorías ha sido favorable, pues su tendencia es creciente, a rasgos generales.

En la primera categoría, podemos apreciar como aun partiendo del valor 1, es decir, poca observación de las emociones en la primera sesión se alcanzó, en la séptima y octava sesión, un valor próximo a 2,5, es decir, hubo bastante observación de las emociones por parte de los usuarios.

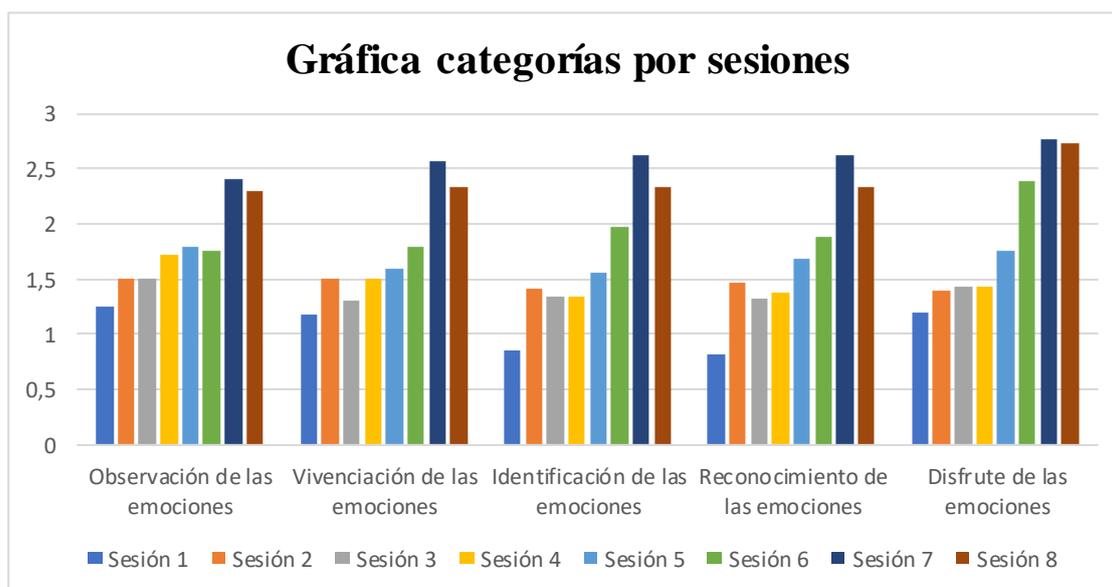


Figura 19

Respecto a la segunda categoría, vivenciación de las emociones, la tendencia fue ascendente en las dos primeras sesiones, sin embargo, en la tercera, hubo un decrecimiento de los datos obtenidos, mientras que, en las siguientes, la tendencia volvió a ser ascendente, es decir, existió un aumento en la vivenciación de las emociones, pasando de ser poca la vivenciación a bastante.

Centrándonos en la categoría “identificación de las emociones” apreciamos como, en la primera sesión el valor general fue inferior a 1, es decir, no existió identificación de las emociones por parte de los usuarios. A partir de la segunda sesión, la tendencia fue creciente, siendo de esta forma poca la identificación de las emociones, hasta alcanzar valores por encima del 2, obteniendo bastante identificación de las emociones, en concreto en la séptima y octava sesión.

Esto pudimos observarlo, de igual forma, en la categoría “reconocimiento de las emociones”, donde se pasó de un casi inexistente reconocimiento de las emociones a reconocer bastante las emociones. Concordando los datos más favorables a las dos últimas sesiones.

Por último, en la categoría de “disfrute de las emociones”, en las primeras cuatro sesiones, el disfrute, por parte de los usuarios, fue poco, con una tendencia positiva. Sin embargo, a partir de la sexta sesión, el disfrute de las emociones fue bastante.

Todo ello nos lleva a considerar, tal y como se puede constatar, que, a medida que avanzaban las sesiones de trabajo, la tendencia del grupo aumentaba, adquiriendo valores más altos. En general, mientras que en la primera sesión el valor predominante era igual o menos a 1, en las últimas sesiones este valor era igual o superior a 2, es decir, pasó de ser poca o ninguna la observación, vivenciación, identificación, reconocimiento o disfrute de las emociones, a ser bastante.

8.2 RESULTADOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión estuvo formado por un total de cuatro participantes, todos ellos formadores de la asociación. El grupo de discusión se reunió en dos ocasiones, la primera de ellas antes de poner en marcha el plan de intervención y, la segunda, una vez que éste había concluido. Ambas veces tuvo lugar dentro de la asociación, en una sala amplia. Se presentó al grupo la temática principal, así como una serie de preguntas, para que sobre estas se produjera diálogo, con el fin de guiar el tema principal del grupo de discusión.

Tras la primera pregunta, “La educación emocional es uno de los temas más tratados en la educación actual ¿Habéis oído hablar sobre este tema? ¿Dónde habéis encontrado información sobre el mismo? Medios de comunicación, libros, compañeros/as, cursos, ...”, todos coincidieron en que sí habían oído hablar de la educación emocional y que la información encontrada había sido en medios de comunicación y por compañeros.

En cuanto a la segunda pregunta: “Qué pensáis sobre la educación emocional”. La coincidencia fue total respecto a constatar que se trata de un área muy importante, pero que se tiene poco en cuenta.

También expresaron que las emociones deben ser tratadas en el ámbito de la formación integral de las personas. Y que las emociones son poco trabajadas actualmente con los usuarios. Es por ello por lo que indicaron que en ese momento no era un objetivo importante en su trabajo.

Ante la pregunta de si consideran que su alumnado conoce, al menos, las emociones básicas, la respuesta que dio el grupo fue que sí la conocían, sin embargo, en el grupo de discusión final indicaron que algunos de ellos sí las conocen y otros no.

Respecto a la opinión que podían tener su alumnado sobre las emociones todos ellos señalaron que esta era muy básica, tanto en el grupo de discusión inicial como final.

Sobre la pregunta “¿Consideráis que vuestro alumnado es capaz de reconocer las emociones básicas en ellos mismos? ¿Y en los demás?” En un primer lugar indicaron que habitualmente les costaba reconocer las emociones básicas en ellos mismos y que les resulta más sencillo reconocerlas en los demás. A esta misma pregunta, realizada tras las sesiones, respondieron que algunos de ellos sí eran capaces de reconocer sus propias emociones al igual que las ajenas.

A la pregunta de cómo reacciona su alumnado ante la manifestación de las diferentes emociones, la respuesta fue unánime, indicaron que algunos reaccionan de forma exagerada y otros alumnos no las expresan adecuadamente. Tras las distintas sesiones, en el grupo de discusión final todos afirmaron que las reacciones de su alumnado no habían cambiado.

Centrándonos en si el alumnado expresa las emociones que les produce la música, los distintos participantes apuntaron que esto no ocurría antes de las distintas sesiones, sin embargo, después de las sesiones sí consideran que la música provoque en ellos emociones básicas.

Los distintos profesionales también coincidieron en que las habilidades sociales de su alumnado habían cambiado para algunos de ellos tras las sesiones de trabajo. De igual manera, todos expresaron que la música había favorecido en algunos de ellos al desarrollo emocional.

Por último, en el grupo de discusión final aportaron que habían apreciado cambios en algunos usuarios, concretamente que, tras finalizar las sesiones volvían a sus actividades más contentos y participativos.

8.3 RESULTADOS DIARIO DE CAMPO

El primer día, el usuario 1, P., ha decidido que no participaba en ninguna actividad ni siquiera ha cogido los colores ni se ha movido, sin embargo, sí que cuando se cambiaba de canción con diferentes emociones cambiaba también su expresión facial, así que también puede ser enriquecedor, esto mismo podemos comprobarlo con las tablas de la 1 a la 12 de la primera sesión, así como en la figura 1, donde se observa que sus valores son 0, es decir, “nada”.

Por otro lado, el usuario 2, V., decía que no participaba en un principio, pero sí que lo ha hecho, aunque ha sido “poco” en su gran mayoría, tal y como queda recogido en la figura 3.

El usuario 3, I., no se ha querido levantar ningún momento, sin embargo, sí ha bailado sentado y reconociendo las canciones, diciendo el nombre y el autor.

A todos ellos les fascina la Música. En cuanto a las emociones, me han dicho que no hablan de ellas, pero cuando hemos estado en asamblea tratando como nos sentimos, sí que han expresado que estaban alegres. Al poner diferentes caras eran capaces de reconocer la emoción de la que estaba hablando yo en ese momento o quería expresar.

El nivel de participación es alto en general con los ocho usuarios, pues aun habiendo sido el primer día, menos el usuario 1, P., los demás han participado de manera más o menos activa. Esto queda reflejado en los datos, donde casi todos ellos obtienen valores comprendidos entre “poco” y “bastante”.

En el segundo día de intervención, 31 de mayo, encontramos que un usuario no ha podido asistir, en concreto el usuario 4, M., es por ello por lo que sus datos en las tablas de la 13 a la 23, no aparecen reflejados.

La participación, a nivel global es alta, sin embargo, el usuario 1, P., ha continuado con su negación a la participación en las actividades. Por ahora, en cuanto entramos se sienta y se cruza de piernas y brazos. Esto podemos constatarlos en las

tablas de la 13 a la 23, donde vuelven a aparecer los datos en 0, es decir, “nada”, al igual que ocurre en la figura 1. Aun ocurriendo esto, durante la primera actividad, reconocimiento de imágenes, al acercarme a él, sí ha indicado qué imagen era, quedando de esta forma reflejada por escrito. En cuanto al resto de actividades se ha negado a participar, por lo que sus valores aparecen en 0.

Durante la tercera sesión, 03 de junio, fue significativo como el usuario 2, V., decidió no participar en ninguna de las actividades, pues, según comentaron había tenido un altercado con una compañera el día anterior y seguía molesto. Este hecho hizo que, durante toda la sesión, por su malestar, se estuviera golpeando, ya que este gesto en él significa disconformidad, recordemos que el usuario 2, V., presenta dificultades en el lenguaje oral y su comunicación es gestual.

La no participación del usuario 2, V., queda reflejada en las tablas de la 26 a la 34, así como en la figura 3, sin embargo, en la única actividad que participó fue en la de reconocimiento de imágenes, en la que, a su vez, reconoció claramente la emoción que se estaba trabajando en la sesión.

Otro dato significativo de la sesión ha sido con el usuario 1, P., quien, tras salir al aseo, al volver me ha dado un abrazo y ha comenzado a participar en las actividades, su participación ha sido “poca”, tal y como se refleja en los datos, y sólo en algunas actividades, pero, este hecho es significativo ya que es la primera vez que participa y no permanece sentado durante toda la sesión.

En cuanto a los usuarios 5, 7 y 8, en la actividad de reconocimiento de imágenes, como podemos observar en la tabla 24, dibujaron una cara sonriente, y, a su vez, manifestaron que la imagen era alegre, siendo la sesión sobre el miedo.

La cuarta sesión, 06 de junio, relacionada con la emoción “tristeza” estuvo compuesta por cinco de los ocho usuarios, pues el usuario 1 (P.), el usuario 4 (M.) y la usuaria (J. L.) no pudieron asistir, es por ello por lo que en las tablas comprendidas de la 35 a la 45 sus datos aparecen en blanco, al igual que ocurre en las figuras 1, 7 y 13.

En primer lugar, quiero subrayar como en la actividad de reconocimiento de imágenes, cuatro de los usuarios, como podemos ver en la tabla 35, identificaron la imagen como “calma”, el único usuario que la reconoció como tristeza fue el usuario 5, J.

Cabe destacar en esta sesión que el usuario 2, V., no quiso entrar, en un primer momento, a la sala donde realizamos las sesiones, sin embargo, una vez dentro, tras coger un objeto, concretamente un globo, estuvo durante toda la sesión mucho más participativo que en las sesiones anteriores. Las actividades en las que participó de forma activa fueron en la de baile, narración, asamblea y movimiento, siempre usando el globo durante estas. Como se observa en las tablas comprendidas de la 35 a la 45, el usuario 2, V., pasa de obtener valores de “nada” a “poco” en dichas actividades.

Respecto al usuario 3, I., como se evidencia en los datos de las tablas 41, 43 y 45, la actividad de baile ha supuesto un cambio, pues en vez de participar de manera activa como en las sesiones anteriores, en esta sesión se queda sentado acompañando la canción con percusión. Por este motivo, podemos apreciar como en las sesiones anteriores sus valores eran de “bastante” y en esta sesión es de “poco”.

La quinta sesión, 07 de junio, relacionada con la emoción “ira”, tuvo a dos participantes menos, pues no pudieron asistir, en concreto los usuarios 4, (M.) y 6 (P. M.). Esta es la razón por la que sus datos en las tablas de la 46 a la 56 aparecen en blanco. Esto mismo ocurre en las figuras 7 y 11, específicas de los dos usuarios.

En esta sesión nos encontramos con momentos muy significativos. En primer lugar, el usuario 1, P., aun manteniendo la dinámica de no querer participar activamente en las actividades, finalmente participó en la actividad de dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental. Su participación fue comedida en un principio, donde en la actividad de dibujo, expresó oralmente qué imagen era, y su emoción, ocurriendo esto por primera vez desde el inicio de las sesiones. (*Véase tablas 53 y 54*)

En cuanto a la narración del cuento, la actitud del usuario 1, P., fue muy distinta a las sesiones anteriores, esta vez su postura corporal era relajada, miraba directamente

al narrador y, sus expresiones faciales cambiaban según iba ocurriendo en el cuento. Esto hizo que, en la asamblea, interviniera activamente, indicando incluso cuando se enfadaba o cómo reaccionada estando enfadado (*véase tablas 48, 50, 54 y 56*). Al finalizar la sesión, P. no quiso marcharse. Esto fue llamativo, pues, hasta este momento era complicado que quisiera entrar a la sesión.

Por otra parte, el usuario 2, V., desde que comenzó la sesión estuvo participativo, quiso encender el equipo de música, se sentó a mi lado en todo momento, interactuó con todos sus compañeros en las actividades y, participó en las distintas actividades, todo ello usando el globo que encontró en la sesión anterior. En esta sesión, al igual que estuvo participativo también estuvo relajado, fue en la primera sesión en la que no se golpeó por no querer estar allí y, esto, se evidencia en los datos recogidos, pues de la tabla 46 a la 56 observamos como en todas las actividades menos en la de interpretación vocal, sus valores han pasado de ser “nada” a “poco” o “bastante”. Esto mismo queda reflejado en la figura 3, donde se aprecia un claro crecimiento de forma positiva en los datos obtenidos.

Centrándonos en la sexta sesión, calma, 10 de junio, nos encontramos con que el usuario 1, P., no quiso participar en la primera actividad de reconocimiento de imágenes, y que, dos de los usuarios reconocieron la imagen de calma como alegría, concretamente los usuarios 6 y 8. (*Véase tabla 57*) Esto último nos pareció llamativo, pues menos en dos sesiones, la usuaria 8, N., reconoció todas las imágenes como alegría.

En cuanto al usuario 1, P., destaca que, mientras sonaba la obra “Canción de Cuna”, su expresión facial mostraba tristeza, ya que se le empañaron los ojos e incluso lloró. Esto nos lleva a pensar que reconoce la emoción como tristeza. Por otra parte, este mismo usuario, decidió en la actividad de baile participar activamente, para ello se acercó y se puso a bailar conmigo. Este hecho es significativo por dos motivos, el primero, nunca había bailado hasta esta sesión y, el otro motivo, es que lo hizo con alguien, es decir, interactuó. (*Véase tablas 59-67*)

Respecto al usuario 2, V., en esta sesión, al igual que en la anterior, decidió que se sentaba a mi lado, y, en todo momento estuvo participativo en las actividades, quedando esto reflejado en los datos. (*Véase tablas 59 – 67*)

Por otra parte, destacó la alta participación de los ocho usuarios en la actividad de baile, asamblea y movimiento libre, pues por primera vez, sin necesidad de guiar en la asamblea las intervenciones, todos ellos manifestaban sus opiniones e ideas sobre la temática.

Cabe destacar en esta séptima sesión, 13 de junio, sobre la emoción “amor” que, el usuario 1, P., volvió a emocionarse con la obra seleccionada, y, participando en la actividad de reconocimiento de imágenes, quedó reflejado en los datos, donde se constata que dicho usuario reconoce la imagen como tristeza. La reacción de P. fue la de abrazar a sus compañeros, hasta ahora P. había evitado el contacto con sus compañeros, tanto dar la mano como visualmente.

Este caso no es el único, pues cuatro de los ocho participantes indicaron hablando en la asamblea que, para ellos, la imagen era de tristeza. Y, los otros cuatro usuarios indicaron que era “alegría”. (*Véase tabla 68*)

Otro hecho relevante ha sido que, al finalizar la sesión, todos los usuarios han decidido darse un abrazo los unos a los otros, manifestando que: “*es la emoción del amor*”. Esta complicidad ha sido la primera vez que ha ocurrido, por lo que concuerda con los resultados obtenidos en la categoría de disfrute dentro de esta sesión. (*Véase tabla 78*)

La última sesión, “nos despedimos”, día 14 de junio, todos los usuarios, menos P., han querido entrar desde el principio. P., al igual que no quería entrar se ha negado a participar en la primera actividad, por esto sus datos en la tabla 79 y 80, aparecen en blanco. Aun así, según se iba poniendo una obra musical u otra, relacionada cada una con una emoción concreta, su expresión facial, cambiaba. Por ejemplo, al poner la obra “Goodbye”, sus ojos se empañaban y, cuando se escuchaba “Happy”, sonreía. En el

resto de las actividades su participación ha sido menos que en las sesiones anteriores, salvo, de manera puntual en la actividad de narración y asamblea, *tabla 82*.

Un dato importante, relacionado con el usuario 2, V., ha sido su alta implicación en la actividad de baile, donde por primera vez, imitaba los gestos sin necesidad de hacer uso del globo como recurso externo. (*Véase figura 3 y 4*)

En cuanto a la actividad de narración e interpretación vocal, tanto V. como J., usuarios 2 y 5 respectivamente, aun con dificultades en su desarrollo del lenguaje oral, participaban gestualmente en ambas actividades, siendo su implicación muy alta, como podemos comprobar en las tablas desde la 81 a la 90.

8.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1ª Categoría; “Reconocimiento de imágenes”

La primera categoría, asociada al reconocimiento de imágenes, tiene que ver con la idea recogida por Goleman (1996), en la que indicaba las cinco competencias principales sobre las inteligencias personales. En concreto, se centraría en el “reconocimiento de las emociones ajenas”.

Esta categoría surge ante la necesidad de valorar la representación icónica por parte de los usuarios, tal y como recogen Mallo, Fernández y Wallbott (1989), “Ekman, Friesen y Ellsworth (1982) (...) señalan la necesidad de valoraciones independientes de fotografía y situación” (pp. 292 – 293).

Por otra parte, esta categoría; reconocimiento de imágenes, centrándonos en los “componentes activos de los programas de prevención” del Consorcio de W. T. Grant, se enmarcaría en: “Habilidades Emocionales; identificar y etiquetar sentimientos”; “Habilidades cognitivas; saber leer e interpretar indicadores sociales (...)” y, “Habilidades de conducta; no verbales (...)” (Goleman, 1996, p. 189).

Respecto a estas habilidades básicas, Brackett y Salovey (2015, p.70), indicaba como Rama 1 la percepción de la emoción, describiéndola como “habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, historias, música y otros estímulos”. Sobre esta idea surge la categoría “Reconocimiento de imágenes”.

Como indican Fernández y Extremera (2005), “la percepción (o reconocimiento) emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emociones de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz”. (p.69)

Ante esto, las imágenes presentadas en la primera sesión fueron seis; alegría, miedo, tristeza, ira, calma y amor. En las siguientes seis sesiones se trabajó una única emoción, manteniendo el orden indicado anteriormente. Por último, en la octava sesión se les volvió a entregar una ficha, idéntica a la de la primera sesión, donde se recogían

las seis emociones con el fin de conocer si existían o no diferencias con respecto a la primera sesión.

Hemos podido constatar como el mayor reconocimiento se dio en las imágenes; alegría, miedo y calma. Sin embargo, con respecto al reconocimiento de las imágenes relacionadas con las emociones; ira, tristeza y amor, éste ha sido menor, suponiendo una mayor dificultad para la gran mayoría de los usuarios, tal y como podemos observar en la tabla 80.

Estos resultados concuerdan con el planteamiento de Ruiz, donde nos indicaba que “tienen dificultad para interpretar, categorizar y definir ciertas emociones como la sorpresa, el enfado y el miedo en rostros y presentan preferencia por la información emocional de tipo positivo. (...) Tienden a confundir algunas emociones positivas con emociones negativas, (felicidad en lugar de ira, por ejemplo)” (2006, p.47).

Esta idea planteada pudimos comprobarla también en tres de los usuarios, quienes reconocieron el miedo como alegría. De la misma manera ocurrió con la tristeza, siendo reconocida sólo por un usuario, mientras que el resto la identificaron como “calma”.

En cuanto a la emoción “ira”, ésta no fue reconocida por ninguno de los usuarios, pues tres de ellos la reconocieron como alegría y, dos, como tristeza. Recordemos que en esa sesión asistieron cinco de los ocho usuarios.

Con respecto a la emoción amor, ninguno de los usuarios la reconocieron. Cuatro de ellos la identificaron como alegría y, los otros cuatro como tristeza.

Sin embargo, si nos centramos en lo recogido en el diario de campo, podemos constatar cómo algunos de los usuarios, aun sin reconocer las imágenes, su expresión facial cambiaba según la emoción que se estuviera trabajando, como el caso del usuario 1, quien, por ejemplo, aún sin identificar la imagen tristeza, se emocionó al ver la imagen durante la sesión. Esta idea corrobora lo planteado por Mestre, Nuñez – Vázquez y Guil (2007, p.154), donde recogían que “las personas tienden a proyectar sus

emociones, y a percibir las, por el canal facial mejor que por cualquier otro (...), incluso por encima de la comunicación verbal”.

Otro de los datos significativos es el recogido en los grupos de discusión, donde indicaron en un primer momento que a los usuarios les costaba reconocer las emociones básicas en ellos mismos y que, tras las sesiones, algunos de ellos eran capaces de reconocer sus propias emociones, al igual que las ajenas.

Esto quedó reflejado en los datos, pues al comparar la primera sesión y la última constatamos como, respecto a la primera sesión, las imágenes fueron reconocidas por entre uno y tres usuarios, menos la emoción miedo, que no fue identificada por ningún usuario. Sin embargo, en la última sesión, donde volvieron a trabajarse todas las emociones, estas fueron reconocidas por entre cinco y siete de los usuarios, menos la tristeza, cuya imagen sólo fue identificada por un usuario.

Salguero, Fernández – Berrocal, Ruiz – Aranda, Castillo y Palomera, (2011, p. 146), indicaban que “aunque la capacidad para “leer” emociones en los rostros de otras personas es uno de los atributos que compartimos los humanos a través de diversas culturas (...), existen diferencias importantes en el grado en las personas son capaces de poner en marcha esta habilidad”. Esta idea queda reafirmada a lo largo de las distintas sesiones, en donde, mientras que en la segunda sesión todos los usuarios asistentes, reconocieron la imagen “alegría”, en la tercera sesión fueron cinco de los usuarios quienes reconocieron la imagen “miedo”, mientras que tres de los usuarios la reconocieron como alegría.

De igual forma ocurrió en la cuarta sesión, tristeza. Sólo uno de los usuarios reconoció la imagen relacionada con dicha emoción, el resto de los usuarios, seis, reconocieron la imagen como calma.

Todo ello nos lleva a reafirmar la idea planteada por Salguero, Fernández – Berrocal, Ruiz – Aranda, Castillo y Palomera (2011), pues podemos constatar que la habilidad para el reconocimiento de imágenes es diferente en cada usuario.

Por otra parte, atendiendo al sexo de los usuarios, apreciamos diferencias significativas entre las tres usuarias participantes y los cinco usuarios, pues, en las sesiones 3, 6 y 7; miedo, calma y amor, respectivamente, dos de las tres usuarias relacionaban la imagen con la emoción alegría. Este dato, referido a la percepción o reconocimiento de emociones, difiere de lo indicado por Mestre, Nuñez – Vázquez y Guil (2007, p. 157); “en cuanto a los aspectos *diferenciales* de *género* en relación a la percepción y expresión de emociones, (...), las mujeres muestran más habilidad para percibir las expresiones faciales de la emoción que los varones”

Tanto a nivel general como individual, se pudo comprobar cómo tras las sesiones hubo una mejora en el reconocimiento de las imágenes, pudiendo así identificar las emociones ajenas, reafirmando esto la idea planteada por Celdrán y Ferrándiz (2012, p.1338), “la habilidad para reconocer emociones, aun mecanizada por una arraigada influencia innata (Damasio, 2010), es susceptible de mejora a través de la experiencia y especialmente mediante la instrucción, sobre todo en aquellos sujetos que presentan mayores carencias iniciales”.

Finalmente, podemos concluir que, respecto a la categoría, el reconocimiento de imágenes fue mayor en las asociadas a la alegría, el miedo y la calma. Mientras que el reconocimiento fue menor en las imágenes asociadas a la ira, la tristeza y el amor. A nivel general, pudimos observar diferencias significativas en cuanto al reconocimiento de las imágenes entre la primera y la octava sesión. Mientras que en la primera sesión las imágenes eran reconocidas por entre 1 y 3 usuarios, en la octava sesión las imágenes fueron reconocidas por entre 5 y 7 de los usuarios.

2ª Categoría; “Observación de las emociones”

Esta categoría, observación de las emociones, se encontraría, al igual que la anterior categoría, dentro de la competencia “reconocimiento de las emociones”, planteada por Goleman (1996).

A su vez, podríamos situarla, según lo indicado en el Consorcio de W. T. Grant, en las “Habilidades Emocionales; identificar y etiquetar sentimientos, y, Habilidades de conducta; no verbales” (Goleman, 1996, p. 189).

Indicaban Brackett y Salovey (2015), sobre la percepción de las emociones que “cuando se centra en otras personas, esta dimensión engloba lo que se entiende por sensibilidad afectiva, habilidad para percibir afecto y sensibilidad no verbal” (p.71).

Con esta categoría podemos conocer el grado de observación de las emociones de cada uno de los usuarios en las distintas actividades que se han desarrollado.

A grandes rasgos, podemos constatar que las actividades de movimiento y narración obtuvieron los resultados más favorecedores para la observación de las emociones, siendo estos resultados de dos puntos sobre 3, es decir, hubo bastante observación en dichas actividades, tal y como podemos ver en la figura 18. Sin embargo, cabe destacar que, la actividad de acompañamiento instrumental obtuvo los resultados menos favorecedores a nivel general.

En datos globales, como podemos apreciar en la figura 17, distinguimos que 4 de los usuarios participantes observan bastante las emociones; 3 de los usuarios las observan poco; y, uno de los usuarios no observa nada las emociones.

A su vez, cabe destacar como, según avanzan las sesiones, el nivel de observación también avanza, pasando de entre cuatro a cinco usuarios quienes observan bastante las emociones, a ser cinco de los usuarios quienes observan las emociones mucho, tal y como queda reflejado en las tablas; 3, 14, 25, 36, 47, 58, 69 y 81.

En cuanto a los datos individuales, observamos, respecto al usuario 1 que, su grado de observación obtuvo los resultados más favorecedores en las sesiones 7y 8. Esto

nos lleva a pensar que, según han ido avanzando las sesiones su grado de observación también ha ido avanzando.

Respecto a las actividades desarrolladas, apreciamos, tal y como se refleja en la figura 2 que, la actividad donde ha existido una mayor observación de las emociones por parte de dicho usuario ha sido en la de narración.

Estos datos vienen a reafirmar la idea planteada por Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez (2015), cuando indicaban que: “la percepción visual de la cara va generalmente acompañada de la percepción de señales de otros sistemas sensoriales (...), la prosodia (...) la cual a través del lenguaje hablado transmite componentes emociones no verbales (...)” (p.128).

El usuario 2, con respecto a la observación de las emociones, apreciamos que en la mayoría de las sesiones se encuentra entre los valores 1, 2 y 5. Sin embargo, en la sesión 3 su valor descendió hasta 0, es decir, no hubo ninguna observación de las emociones. Esto concuerda con lo reflejado en el diario, cuando indicábamos que, en esa sesión decidió no participar por una situación que se dio el día anterior con una compañera en el centro (*Véase p.206*)

Podemos distinguir como la actividad que más ha favorecido a la observación de las emociones en el usuario 2, V., ha sido la de movimiento. Esto mismo quedó reflejado en el diario cuando recogíamos que durante las sesiones con actividad de movimiento el usuario hacía uso de un globo y se movía libremente por el espacio. (*Véase pp.205-209*)

Por otro lado, los usuarios 3 y 8 han presentado el mismo progreso. Ambos partían con poca observación de las emociones. Alcanzaron el valor 2 en las sesiones; 2, 3, 4, 5 y 6, es decir, observaron bastante las emociones, hasta, llegar, finalmente, en las sesiones 7 y 8, donde observaron mucho las emociones. (*Ver figuras 5y 15*)

En ambos casos las actividades que han sido propicias para la mejora de la observación de las emociones son las de movimiento, acompañamiento instrumental, asamblea, narración, dibujo y baile. Pues todas ellas, como podemos ver en las figuras 6

y 16 se encuentran por encima del valor 2, quiere decir que han favorecido bastante a la observación de las emociones.

Esta idea también podemos constatarla en los usuarios 5, 6 y 7, pues registran valores similares en cuanto a las actividades que han favorecido a la observación de las emociones. (*Ver figuras 10, 12 y 14*)

Todo esto viene a reafirmar la idea planteada por Igartua, Álvarez, Adrián y Páez (1994), cuando: “intenta confirmar que el arte, como instrumento simbólico que es, induce emociones, las retiene y provoca la complejización tanto del pensamiento como de la vida afectiva” (p.348).

Por último, Ruiz (2016), indicaba, con respecto al estilo de aprendizaje que: “su capacidad de observación y de imitación también den aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario siempre que sea posible” (p.98).

Esta idea o estilo de aprendizaje planteado por Ruiz (2016), viene a reafirmarse en las distintas sesiones, donde todos los usuarios muestran valores altos en esta categoría, dentro de sus propias características.

De esta forma podemos constatar, como, tras el transcurso de las diferentes sesiones de trabajo los resultados, en cuanto a la observación de las emociones, ha sido mayor. Por ejemplo, al comparar las tablas 14 y 69, correspondientes a la segunda y séptima sesión, distinguimos una amplia diferencia en los resultados, pues en la tabla 14, entre 4 y 5 de los usuarios, observaron bastante la emoción alegría. Y, en la tabla 69, fueron 5 de los usuarios quienes observaron mucho la emoción amor.

A modo de conclusión podemos considerar que, por un lado, las actividades que han sido más propicias para el desarrollo de esta categoría “observación de las emociones” han sido las de narración y movimiento. Por otro lado, pudimos constatar como 4 de los usuarios observaron bastante las emociones, frente a 3 de los usuarios que las observaron poco y uno que las observó poco. Por último, cabe destacar que mientras

que las primeras sesiones entre 4 y 5 de los usuarios observaron las emociones bastante, en las últimas sesiones fueron 5 usuarios quienes observaron mucho las emociones.

3º Categoría; “Vivenciación de las emociones”

La tercera categoría, vivenciación de las emociones, viene a situarse en la segunda rama del modelo de Mayer y Salovey (1997). Esta rama, “utilización de la emoción para facilitar el pensamiento” (Brackett y Salovey, 2015, p.70) tiene que ver con generar y experimentar emociones. De esta forma, podemos conseguir la vivenciación de las distintas emociones que se han trabajado.

La vivenciación de las emociones o, tal y como la denomina Aguado; “experiencia emocional” (2010, p.134), es un proceso consciente conformado por un conjunto de situaciones o factores. Dichos factores, según recoge Aguado son: “la actividad fisiológica y la atribución a la causa de esa activación a algún elemento externo” (2010, p.138).

Esos elementos externos que indica Aguado, en esta categoría son el conjunto de actividades que se han desarrollado en las diferentes sesiones.

Tras las distintas sesiones podemos concluir que, respecto a esta categoría; vivenciación de las emociones, los datos muestran un progreso positivo de la primera a la octava sesión, tal y como muestran las figuras; 1, 2, 5, 7, 9, 11, 13 y 15.

Otro de los progresos positivos en cuanto a la vivenciación son el número de actividades que han favorecido dicha categoría, pues nos encontramos que, mientras que en la primera sesión el número de actividades fueron dos; asamblea y dibujo, en la sexta sesión fueron; baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento.

Por otro lado, si en la primera sesión las actividades de asamblea y dibujo favorecieron bastante la vivenciación de las emociones, observamos que en la séptima y octava sesión las distintas actividades favorecieron entre mucho y bastante la vivenciación de las emociones.

En cuanto a las actividades que más han favorecido la vivenciación, como podemos observar todas ellas tienen relación bien con el cuento propio de la sesión o con la obra musical o canción propia del cuento. Esto viene a reafirmar la idea planteada por Mayer y Salovey cuando indican que “probablemente la literatura es el primer hogar de la IE. Pero también lo son los programas de arte, la música y el teatro” (2015, p.42).

Centrándonos en los datos de carácter individual podemos apreciar como todos los usuarios vivenciaron las emociones más en la séptima u octava sesión. Sin embargo, algunos usuarios vivenciaron las emociones bastante, como es el caso del usuario 2, mientras que los usuarios 3, 4, 5, 6, 7 y 8 vivenciaron mucho las emociones en las sesiones mencionadas anteriormente.

A su vez encontramos que, todos ellos muestran un ascenso en cuanto a esta categoría según fueron avanzando las sesiones, pasando de obtener resultados que pasan a ser de poca vivenciación a bastante e incluso mucha vivenciación de las emociones.

Las actividades desarrolladas durante el conjunto de las sesiones han sido favorecedoras para la vivenciación de las emociones, sin embargo, para cada usuario las actividades que más han propiciado dicha vivenciación han sido distintas. En los datos podemos constatar cómo, mientras que para los usuarios 1 y 2, la actividad de asamblea es la que obtiene los resultados más favorecedores, para el resto de los usuarios la actividad más rica en datos ha sido la de movimiento.

Esto nos lleva a pensar que, por un lado, los usuarios 1 y 2 con la actividad de asamblea, estrechamente relacionada con el cuento, es decir, la narración, reafirma la idea de Mayer y Salovey, cuando indican que:

(...) las formas en las que los sentimientos de los personajes motivan sus acciones, que adelantan el argumento de una historia, es una lección en percepción emocional para jóvenes y adultos tanto como lo puede ser la construcción del argumento de la historia. (2007, p.42)

Mientras que, con la actividad de movimiento, la cual ha sido la más favorecedora para la vivenciación de las emociones en los usuarios 3, 4, 5, 6, 7 y 8 reafirma lo recogido en el Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, donde se especifica en su Anexo II:

7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática. Este objetivo deberá

contribuir al equilibrio afectivo del alumno y la alumna y a la relación con los demás. Del mismo modo enriquecerá sus potencialidades expresivas sirviendo de cauce para comunicar sus sensaciones, ideas y sentimientos. (1992, p.80)

En lo que respecta a la sesión en la que más vivenciación de las emociones se produjo, podemos constatar que fue en la séptima sesión, tal y como podemos comprobar en la figura 17. Por otro parte, dicha figura evidencia como la media de vivenciación de las emociones es casi bastante, con un rango de 1,7 sobre 3.

Todo ello nos permite reafirmar la idea de Ruiz (2016) donde indicaba que el aprendizaje y la enseñanza de las emociones es un proceso. Es decir, cuanto más largo sea ese proceso será, entendemos, más efectivo el desarrollo de las emociones.

Esta idea queda a su vez reforzada por lo expuesto en los grupos de discusión, donde dejaron constancia de que la vivenciación de las emociones antes de comenzar las sesiones era baja y que, tras las sesiones, la vivenciación era mayor, destacando que la música había sido necesaria para favorecer la vivenciación de las emociones.

Finalmente, otro de los datos significativos dentro de esta categoría es el recogido en el diario de campo. Durante la quinta sesión el usuario 1, quien no había participado de forma activa en las sesiones anteriores, intervino durante la asamblea gesticulando, indicando como reaccionaba cuando se enfadaba, recordemos que en dicha sesión se trabajó la emoción de la ira. Es a partir de esta sesión cuando la vivenciación de las emociones va en aumento en el usuario 1.

Para concluir las actividades que más favorecieron a esta categoría “vivenciación de las emociones” fueron las de baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento. La vivenciación de las emociones, en las primeras sesiones, fue bastante, mientras que en las últimas hubo mucha vivenciación de las emociones, por lo que podemos considerar que el progreso fue positivo.

4º Categoría; “Identificación de las emociones”

La identificación de las emociones, cuarta categoría de análisis correspondería a la “rama 1; percepción emocional” del modelo de Mayer y Salovey (Brackett y Salovey, 2015, p. 70), pues dentro de dicha rama se contempla, tal y como recogen Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005, p.73):

- Habilidad para identificar nuestras propias emociones.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través del lenguaje, sonido...
- Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.
- Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

En nuestro caso, nos hemos centrado en las dos primeras habilidades descritas, debido a las características propias del grupo de trabajo.

Los datos resultantes, centrándonos en el conjunto de las ocho sesiones desarrolladas muestran que, durante la primera sesión la identificación de las emociones fue bastante en la actividad de asamblea, mientras que, en el resto de las actividades, esta identificación fue poca.

Sin embargo, cuanto más avanzan las sesiones encontramos que los datos varían de manera favorable, encontrando así en las dos últimas sesiones que existe mucha identificación de las emociones en seis de las ocho actividades desarrolladas, por entre un 50% y un 80% de los usuarios, correspondiendo el otro 50% y 20% de usuarios a una bastante identificación. Es decir, los valores en las últimas sesiones son superiores o iguales a 2 puntos sobre 3.

Por otra parte, cabe destacar que, para cada usuario ha existido una o varias actividades que han podido favorecer más a la identificación de las emociones. A nivel grupal la actividad que más ha beneficiado la identificación de las emociones, como

bien se observa en la figura 18, es la actividad de movimiento. Sin embargo, otras actividades que han sido bastante propicias para la identificación de las emociones han sido; la narración para cuatro de los ocho usuarios y, la asamblea para tres de los ocho usuarios.

El hecho de que la mayor identificación de las emociones se diera en la actividad de movimiento, conformada en las distintas sesiones por una obra musical concreta para la emoción que se estaba trabajando, viene a reafirmar lo recogido por Igartua, Álvarez, Adrián y Páez: “Vigotski (1972) en su “Psicología del Arte”, intenta confirmar que el arte, como instrumento simbólico que es, induce emociones, las retiene y provoca la complejización tanto del pensamiento como de la vida afectiva” (1994, p.348).

Con respecto a la identificación de las emociones en las actividades de narración y asamblea, encontramos que, tal y como se indica en el diario de campo, durante la narración del cuento los usuarios cambiaban su gesto según fuese cambiando la historia, así como la emoción. Y, durante la asamblea, la participación de estos iba en aumento y adquiriría un carácter más autónomo, mientras expresaban cuando sentían calma en su día a día, como actuaban los compañeros cuando se enfadaban y como actuaban ellos mismos ante la emoción. Es decir, se estaba produciendo una identificación de las emociones propias y ajenas.

Todo ello viene a sustentar lo planteado por Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez, cuando indican: “Así, cuando vemos a alguien expresar terror o tristeza, somos capaces de comprender sus estados emocionales porque literalmente nuestras neuronas espejo se activan, lo que nos lleva a ponernos en su lugar y experimentar nosotros mismos un estado similar” (2015, p.140).

En lo que respecta a los valores obtenidos tras las sesiones, encontramos como, en la segunda sesión existe bastante identificación en las actividades de dibujo, asamblea, acompañamiento instrumental, en cinco de los siete usuarios asistentes, y, en las actividades de baile, interpretación vocal y narración; poca identificación en cuatro de los siete usuarios. Mientras que un usuario recoge valores iguales a ninguna identificación, en concreto, el usuario 1. Sin embargo, cuanto más avanzan las sesiones encontramos que en la séptima sesión los valores son: mucha identificación de las

emociones en las actividades de baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento, en seis de los ocho usuarios. Y, en todas las actividades, en los usuarios 1 y 2, entre bastante y poca identificación. Es decir, existe una correlación ascendente sobre las sesiones y los resultados de estas.

Finalmente, cabe destacar al usuario 1 y 2 en cuanto a la identificación de las emociones, dentro de la actividad de dibujo, pues, en primer lugar el usuario 1, menos en una sesión de trabajo, decidió no participar activamente en la actividad indicada, sin embargo, cuando se hacía uso de la música para el dibujo su expresión facial cambiaba según fuese la emoción propia trabajada, por ejemplo, en la sesión de la tristeza, al poner la obra musical, lloró, mientras que en la sesión de la alegría, aun manteniendo la misma postura corporal, sonrió, tal y como queda recogido en el diario de campo.

En cuanto al usuario 2, su manera de comunicarse es de forma gestual, ante ello, en casi todas las sesiones, como bien se indica en el diario de campo, indicaba con gestos sobre su cara o sobre el papel el dibujo que quería pintar, concordando casi en todas las sesiones con la emoción que se estaba trabajando.

Estas dos ideas vienen a ratificar lo planteado por Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez, cuando indican que:

La expresión facial de las emociones es un aspecto fundamental del componente conductual y lleva implícita la comunicación emocional. Tiene la función de informar al receptor sobre el estado emocional y/o mental del emisor, además de cuál puede ser su comportamiento más probable. (2015, p.132)

Finalmente, podemos considerar que, por un lado, las actividades que más han favorecido el desarrollo de la identificación de las emociones han sido las de movimiento, narración y asamblea. Por otro lado, observamos como seis de las actividades han propiciado mucha identificación de las emociones en las dos últimas sesiones. Por último, apreciamos como, mientras que en las primeras sesiones la identificación de las emociones fue poca, a nivel general de los usuarios, en las últimas

sesiones dicha identificación de las emociones fue mucha, por lo que existe una progresión favorable dentro de la categoría.

5ª Categoría; “Reconocimiento de las emociones”

La quinta categoría, referida al “reconocimiento de las emociones”, vendría a situarse, dentro del modelo de Mayer y Salovey, en las ramas 1 y 2, donde se indica que:

Percepción de la emoción (rama 1). Habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.

Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento (rama 2). Habilidad de generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos. (Brackett y Salovey, 2015, p.70)

Entendemos que esta categoría se sitúa entre ambas ramas del modelo pues, el proceso de reconocer implica, por un lado, percibir la emoción de manera correcta y, por otro parte, el uso de esa emoción para otras funciones propias de la persona.

Sin embargo, Goleman (1996), indicó las cinco competencias principales que abarcarían a las inteligencias personales, es decir, a la inteligencia interpersonal e intrapersonal:

- 1. El conocimiento de las propias emociones.*
- 2. La capacidad de controlar las emociones.*
- 3. La capacidad de motivarse uno mismo.*
- 4. El reconocimiento de las emociones ajenas.*
- 5. El control de las relaciones. (p.189)*

Según lo recogido por Goleman, nos situaríamos en el punto 4, “el reconocimiento de las emociones ajenas”, aunque, en nuestro caso, también incluimos las emociones propias, pues consideramos que es igual de importante y necesario reconocer las emociones de otras personas como las nuestras.

Respecto a los datos, obtenidos encontramos que, en la primera sesión hubo bastante reconocimiento de las emociones en la actividad de asamblea, por cuatro de los ocho usuarios. Mientras que en el resto de las actividades; dibujo, acompañamiento instrumental y baila, el reconocimiento de las emociones fue entre poco y nada.

En la segunda sesión, centrada en la emoción alegría, se obtuvieron en datos globales, un bastante reconocimiento de las emociones en las actividades de baile, dibujo, asamblea, acompañamiento instrumental y narración, por un total de cinco de los siete usuarios que participaron en dicha sesión. Mientras que un único usuario no reconoció nada en ninguna de las actividades.

Sin embargo, en la séptima sesión, centrada también en una sola emoción; amor, los datos fueron completamente opuestos, pues encontramos que, por una parte, ningún usuario no reconoció ninguna emoción, es decir, el valor 0, no aparece en esta categoría. Y, por otra parte, existió mucho reconocimiento de las emociones en las actividades de baile, narración, interpretación vocal, asamblea y movimiento, por seis de los ocho usuarios. Y, en la actividad de dibujo por cinco de los ocho usuarios.

Todo ello, nos permite constatar que, el desarrollo emocional es un proceso longitudinal en el tiempo, pues tal y como indica Bisquerra:

La educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (2016, p.13)

Considerando, por tanto, que el desarrollo emocional es un proceso, y por ello mismo, el reconocimiento de las emociones, este desarrollo del reconocimiento de las emociones no ha sido igual en todos los usuarios, tal y como podemos comprobar en las figuras 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 y 15. Pues, mientras que el máximo reconocimiento de las emociones en el usuario 1, fueron en las sesiones 6 y 7, sus valores máximos fueron, a su vez, de 1,25 sobre 3, es decir, hubo poco reconocimiento. Mientras que, el usuario 5, alcanzó su máximo reconocimiento en la séptima sesión, con un valor máximo de 3 sobre 3, es decir, reconoció mucho las emociones.

Por otra parte, las actividades que han propiciado un mayor reconocimiento de las emociones, a nivel general, han sido, en primer lugar, la actividad de movimiento, seguida de; la asamblea, la narración, el dibujo y el baile, como podemos observar en la figura 18.

A nivel individual encontramos diferencias significativas en cuanto a las actividades que han favorecido al reconocimiento de las emociones. Encontramos, por una parte, que el usuario 1, ha mostrado mejores resultados en las actividades de asamblea, baile y dibujo. Todas estas actividades se desarrollaron bajo el uso de una obra específica para cada sesión y emoción. En el caso particular de este usuario, encontramos que, sin hacer uso del habla, mostraba con expresiones faciales las emociones que se estaban trabajando, reconociéndolas sin dificultad. Esto viene a reafirmar la idea planteada por Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez:

Los sujetos que niegan ver las caras enmascaradas que se les muestran son capaces, sin embargo, de emparejarlas correctamente con estímulos auditivos acordes a las expresiones faciales que dicen no ver. El fenómeno, también descrito en la modalidad auditiva como audición sorda. (2015, 131)

En el caso de los usuarios 2 y 3, sin embargo, debido a sus propias características, recordemos que no presentan desarrollo del habla, su comunicación es gestual. En ambos casos, las actividades que más propiciaron el reconocimiento de las emociones fueron; movimiento, asamblea, narración y dibujo. Pudimos constatar cómo, en las primeras sesiones su postura corporal era tensa, mientras que, a partir de la quinta sesión, su postura corporal era relajada, llegando a levantarse de la silla para participar en las actividades de baile y movimiento. Esta vía de comunicación queda descrita por Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez (2015), cuando indican que “(...) la percepción de señales de otros sistemas sensoriales con gran potencial de comunicación emocional (...), la postura del cuerpo, el tono muscular...” (p.128).

Las usuarias 6 y 7 mostraron idénticos resultados, con respecto a las actividades que más han favorecido su reconocimiento de las emociones. En ambos casos, las actividades más propicias en las dos usuarias fueron; movimiento, asamblea, interpretación vocal, narración, dibujo y baile, con valores superiores o iguales a 2 sobre 3, es decir, hubo bastante reconocimiento de las emociones. Estos datos, podrían reafirmar las investigaciones recogidas por Mestre, Núñez- Vázquez y Guil (2015, p.157), donde indican que “las mujeres son más eficaces en la rama de percepción emocional que los varones”.

Respecto a los grupos de discusión, los participantes indicaron en el grupo de discusión inicial que a los usuarios les costaba reconocer las emociones básicas en ellos, pero que, al mismo tiempo, les resultaba, dentro de esa dificultad, más sencillo reconocerlas en los demás. Sin embargo, tras las distintas sesiones de trabajo, el grupo de discusión final dejó constancia de que, tras las sesiones de trabajo, algunos usuarios eran capaces de reconocer sus propias emociones, así como las ajenas. Esta aportación de los grupos de discusión quedó reflejada en los datos obtenidos, pues, si observamos las figuras 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 y 15, comprobamos como cinco de los ocho usuarios obtienen un crecimiento positivo durante el transcurso de las sesiones, mientras que sólo tres de los ocho usuarios muestran, en la última sesión, un decrecimiento en esta.

Por último, para concluir, cabe destacar como, mientras que en las primeras sesiones el reconocimiento de las emociones fue entre poco y bastante, en las últimas sesiones hubo entre bastante y mucho reconocimiento de las emociones por parte de los usuarios. A su vez, respecto a las actividades desarrolladas, encontramos como, en un primer momento, en la primera sesión, fue en la actividad de la asamblea donde se produjo un bastante reconocimiento de las emociones, mientras que, en la segunda sesión, hubo un total de cinco actividades que propiciaron bastante reconocimiento de las emociones por gran parte de los usuarios.

6ª Categoría; “Disfrute de las emociones”

La sexta categoría, centrada en el disfrute de las emociones, se enmarca en la percepción como investigador antes las diferentes reacciones de los usuarios en el tratamiento del conjunto de las emociones trabajadas a lo largo de las distintas sesiones de trabajo.

Ante esto pudimos apreciar como en la primera sesión, entre 5 y 6 usuarios disfrutaban bastante de las emociones en las actividades de baile, dibujo y asamblea. Sin embargo, en la segunda sesión, el nivel de disfrute fue mayor, siendo este bastante en un total de cinco de las actividades; baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental, por una horquilla de entre 4 y 5 de los 7 usuarios participantes en la sesión.

En la quinta sesión, referida a la emoción “ira”, donde el número de participantes asistentes fueron de 6, pudimos observar como el disfrute de las emociones fue bastante por entre 4 y 5 de los usuarios, en las actividades de baile, dibujo, narración, asamblea y acompañamiento instrumental.

Fue a partir de la sexta sesión cuando constatamos que el nivel de disfrute había aumentado en los usuarios, pues, si bien en la sexta sesión 4 de ellos disfrutaban mucho de las emociones en cada una de las actividades desarrolladas, en la séptima y octava sesión pasaron a ser 7 los usuarios que disfrutaron mucho de las emociones. En esta misma sesión pudimos comprobar como en dos de las actividades, los usuarios disfrutaban entre mucho y bastante de las emociones, en concreto, en las actividades de baile y movimiento.

A nivel individual, el usuario 1 (P.) mostró una amplia evolución en el disfrute de las emociones, pasando de disfrutar nada las emociones en las cuatro primeras sesiones, a disfrutar poco de las emociones en las tres últimas sesiones, recordemos que el usuario 1 no pudo asistir a una de las sesiones. A su vez, las actividades que propiciaron un mayor disfrute de las emociones en el usuario fueron las de asamblea y baile. Esto mismo quedó reflejado en el diario de campo cuando indicábamos que las expresiones faciales cambiaban en el usuario dependiendo del cuento que se estuviese narrando y de la emoción que estuviéramos trabajando. De igual forma, se manifestó el

disfrute de las emociones en el usuario cuando, tras las primeras sesiones sin levantarse de la silla y sin querer participar de forma directa, decidió en la sexta sesión levantarse a bailar, sonriendo, e incluso abrazando, no sólo a los compañeros sino a mí.

Otro de los ejemplos es el referido al aumento del nivel de disfrute en los usuarios 2 (V.); 3 (I.); y, 4 (M.). En las primeras tres sesiones de trabajo el nivel era de poco, en las tres últimas sesiones aumentó a bastante y mucho. Siendo las actividades más propicias para ello las referidas a movimiento, narración, dibujo y baile. Esto quedó reflejado en el usuario 3 (I.) cuando, durante las actividades de baile y movimiento se desplazaba por el espacio o, permaneciendo sentado, bailaba, tarareaba la canción o la obra musical, y/o acompañaba la canción con instrumentos naturales corporales, en concreto con palmas o pisadas.

En lo referido a los usuarios 5 (J.); 6 (P.M.); 7(J.L.); y, 8 (N.), el grado de disfrute era notorio cuando, tras un alto número de actividades exclamaban alegría o satisfacción, aplaudían o se abrazaban entre ellos. De la misma forma que, en la actividad de narración, sus expresiones faciales cambiaban según la temática del cuento y expresaban emociones durante la propia narración.

Finalmente, podemos considerar, para concluir, que el disfrute de las emociones en los usuarios fue en aumento a medida que se realizaban las sesiones de trabajo, tal y como queda recogido en las distintas tablas y figuras. A su vez, las actividades que más propiciaron el desarrollo del disfrute de las emociones fueron un total de cinco; movimiento, asamblea, narración, dibujo y baile.

9. CONCLUSIONES

Nuestra investigación ha pretendido conocer si el uso de la música favorece el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down. Para ello, era necesario saber previamente si el profesorado estaba de acuerdo con esta afirmación y, por otra parte, si los usuarios reconocían sus emociones y las ajenas, al igual que si manifestaban emociones tras la escucha de canciones u obras musicales.

Los resultados de los grupos de discusión, previos a la intervención, con el profesorado, determinaron que el alumnado conocía, de manera muy elemental, las emociones básicas. Del mismo modo indicaron que el alumnado era capaz de reconocer con mayor facilidad las emociones ajenas que las propias. Por otro lado, concluyeron que, respecto a la manifestación de las emociones, esta era, en la mayoría de los usuarios exagerada y, en una minoría, inexistente. Centrándonos en la expresión emocional, consideraban que el alumnado no expresaba ningún tipo de emoción al escuchar música.

A continuación, se desarrolló un plan de intervención para un periodo total de ocho sesiones, teniendo cada una de ellas una hora de duración aproximadamente. En la primera sesión se obtuvieron datos generales sobre los conocimientos previos de los usuarios, trabajando todas las emociones básicas. Durante las siguientes seis sesiones de trabajo se desarrollaron, en cada una de ellas, una emoción básica diferente; alegría, miedo, tristeza, ira, calma y amor. Finalmente, en la última sesión se volvieron a trabajar todas las emociones, de manera conjunta, pudiendo así obtener datos que permitieran ser comparados con la primera sesión y contrastar si existían diferencias significativas entre ambas sesiones. En cada una de las distintas sesiones se desarrollaron diferentes actividades; baile, dibujo, narración, asamblea, acompañamiento instrumental o movimiento. Del mismo modo, en cada sesión se mantuvo la misma secuencia a la hora de trabajar las actividades.

Según pudimos conocer en la primera sesión, 33,3% de los usuarios reconocieron la imagen relacionada a la emoción alegría, mientras que las imágenes relacionadas con las emociones tristeza e ira fueron reconocidas por el 22,2% de los

usuarios. Por otro lado, pudimos constatar como existía poca identificación y reconocimiento de las emociones, mientras que la observación, la vivenciación y el disfrute de las emociones era bastante.

En definitiva, a la vista de los datos expuestos podemos afirmar que, en un primer momento, el alumnado con Síndrome de Down presentaba dificultad para reconocer, identificar emociones como la tristeza, la ira, el miedo, la calma o el amor.

Por categorías, aquellas que presentaron unos resultados más favorecedores fueron; observación de las emociones, vivenciación de las emociones y disfrute de las emociones. Seguidas de identificación y reconocimiento de las emociones.

Centrándonos en cada una de las categorías, en términos generales, apreciamos una tendencia favorable de los valores obtenidos, siendo inicialmente, en la primera sesión, valores iguales o inferiores a 1, hasta alcanzar, en las últimas sesiones, valores iguales o superiores a 2. El valor de crecimiento en las categorías, respecto de la primera a la séptima sesión, fueron:

- Reconocimiento de las emociones, el aumento fue de un 60%.
- Identificación de las emociones, el aumento fue de un 59,3%
- Disfrute de las emociones, el aumento fue de un 52,3%
- Vivenciación de las emociones, el aumento fue de un 46,6%
- Observación de las emociones, el aumento fue de un 43,6%

Todo ello nos lleva a considerar, por un lado, que los resultados más favorables corresponden a las categorías de reconocimiento e identificación de las emociones. Y, por otro lado, que en cada una de las distintas categorías se ha constatado que exista una mejora en el desarrollo emocional del alumnado. Sin embargo, nos preguntamos, ¿qué presencia ha tenido la música? ¿ha sido la música el elemento fundamental que ha permitido la mejora en el desarrollo emocional?

Respecto a las actividades desarrolladas; baile, dibujo, narración, interpretación vocal, asamblea, acompañamiento instrumental y movimiento, cinco de ellas

presentaban la música como elemento fundamental para su desarrollo, frente a las actividades de narración y asamblea.

Si observamos las diferentes actividades en el conjunto de las distintas categorías podemos apreciar como en primer lugar, la actividad de movimiento obtuvo los valores más favorables en cuatro de las cinco categorías desarrolladas, a saber; observación, identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones. Los valores obtenidos por esta actividad fueron iguales o superiores a 2, es decir, favoreció bastante a las categorías nombradas.

Respecto a la actividad de acompañamiento instrumental podemos observar cómo esta ha favorecido a la vivenciación de las emociones, con un valor bastante superior a 2,5. Sin embargo, dicha actividad, respecto a las categorías de observación, identificación, reconocimiento y disfrute, no supuso una mejora significativa, pues el valor obtenido fue poco superior a 1.

Centrándonos en las actividades de interpretación vocal, dibujo y baile, encontramos como estas, próximas al valor 2, propiciaron la mejora en cada una de las categorías desarrolladas. Destacando la actividad de baile en la categoría de disfrute de las emociones.

En cuanto a las actividades de asamblea y narración, estas fueron bastante favorables en la categoría de disfrute de las emociones. A su vez, dichas actividades favorecieron, en menor medida, al resto de las categorías; observación, vivenciación, identificación y reconocimiento de las emociones.

A nivel general, podemos considerar que, debido a la presencia y uso de la música en una amplia mayoría de las actividades, así como, los resultados obtenidos en cada una de ellas, la música ha facilitado y propiciado la mejora del desarrollo emocional en el alumnado.

Por otro lado, tras los principales resultados del plan de intervención desarrollado, debemos conocer qué diferencias significativas se obtuvieron de los grupos de discusión, recordemos que, antes del desarrollo del plan de intervención se

realizó el primer grupo de discusión y, el segundo, tras la implementación de este. Los datos más significativos, fueron:

- El alumnado era capaz de reconocer sus propias emociones, al igual que las ajenas.
- Las reacciones del alumnado, es decir, la vivenciación de las emociones, había cambiado, dejando de ser exageradas o nulas.
- Consideraron que la música provocaba en ellos emociones.
- Respecto a las habilidades sociales con el grupo, afirmaban que estas habían mejorado.
- El desarrollo emocional de los usuarios, por otro lado, había mejorado tras las sesiones.

Finalmente, a la vista de lo expuesto existen una serie de conclusiones que pueden extraerse de nuestra investigación.

El uso de los materiales, en vista de los resultados aportados, nos permiten constatar que estos han sido favorables para la mejora del desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down.

La Música, como recurso didáctico, ha mejorado la observación, vivenciación, identificación, reconocimiento y disfrute de las emociones.

A su vez, un amplio número de las actividades trabajadas, donde estaba la música como recurso fundamental, han posibilitado un mayor desarrollo emocional en el alumnado.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas*, XXXVIII (1), pp. 5 – 16. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Aguado, L. (2010). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid, España: Alianza.
- Aguilar, L. (2008). *Orejas de Mariposa*. Málaga: Kalandracca ediciones Andalucía
- Aguilar Montero, L. A. (1991). El Informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 197, pp. 62 – 64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35322>
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008) Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, XXXVIII (1), pp. 17 – 44. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La Investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Alcántara, R. Y Gusti. (1993). *El joven guerrero*, Col. Los duros de barco de vapor, nº 17. Madrid: SM.
- Alsina, P. y Sensé, F. (2010). La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones. Barcelona, España: GRAÓ.
- Amusatogui, C. (1996). Educación musical en educación especial. *Eufonía*. Núm. 004, pp. 85 – 96.
- Andersen, H. C. (2002). *Juan sin miedo*. Barcelona: La Galera. (Adaptación de Roser Iborra)
- Andersen, H. C. (2005): *El patito feo*. Col. Libros para soñar, Madrid: Kalandraka. (Adaptación de Manuel Rodríguez)
- Andersen, H. C. (2005): *La Sirenita*. Col. Dos Cuentos, Madrid: SM. (Adaptación de José Morán)

- Anholt, L. (1999). *Ceniciento*. Col. Historias de siempre contadas como nunca. Madrid: Altea
- Antón, R. y Núñez, L. (2007). *Ayudemos a Blancanieves*. Col. Esta es otra historia, Madrid: SM.
- Arañó Gisbert, J. C. (1994). Arte, educación y creatividad. *Revista de Medios y Educación* Núm. 2, pp. 65 – 87. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/453/202>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), pp. 25 – 34. Recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educativo Siglo XXI*, 30 (1), pp. 25 – 44. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arraiz Pérez, A. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la cognición. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 311 – 328). Málaga, España: Aljibe.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Bergel, K. S. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Bernal Vázquez, J., Epelde Larrañaga, A. y Rodríguez Blanco, A. (2010). La Educación Musical del niño con Necesidades Especiales. *CiDd: II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES*. Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Girona. Recuperado de [http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL S/345.pdf](http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL%20S/345.pdf)
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Recuperado de <http://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>

- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2015). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En Mestre Navas, J. M y Fernández Berrocal, P. (Coord), *Manual de inteligencia emocional* (pp 69 – 80). Madrid, España: Pirámide.
- Brahms, J. (2008). Brahms' Lullaby. En *Brahms' Lullaby and Other Classical Music of Children*. [CD]. Oregon, EU.: Time Machine Records.
- Brotons Cabrera, C. (2015). *Vinculación afectiva en niños con Síndrome de Down* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Bucay, J. y Gusti. (2008): *El elefante encadenado*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Bunge, C. (2012). *Contribuciones al desarrollo emocional y social de niños entre siete y trece años de un taller grupal de arte plástico y expresión emocional* (Tesis Doctoral). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Calle Albert, I. (2013). *Fundamentos histórico – artísticos de la música como medio terapéutico en Europa desde la Edad Media hasta el Prerromanticismo* (Tesis Doctoral). Universitat de València, España.
- Camacho Sánchez, P. (2006). *Musicoterapia: culto al cuerpo y la mente*. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2756902>
- Canales, M. y Peinado, A. (1994) Grupos de Discusión. En M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287 – 316). Madrid: Síntesis.
- Candel, I. (1991) El desarrollo de los niños con síndrome de Down en edad preescolar. En J. Flórez y M. V. Troncoso. (Ed.), *síndrome de Down y Educación* (pp 81 – 88). Barcelona, España: Salvat Editores.
- Cano, C. y Monreal, V. (1996): *Caperucita de colores*, Col. Chiquicuentos. Madrid: Bruño.
- Caruana Vañó, A. y Gomis Selva, N. (2014). *Cultivando Emociones - 2*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>

- Casanova, M.^a A. (2009). El Currículum y la Organización para la Escuela Inclusiva. En M.^a A. Casanova y H. J. Rodríguez. (coords.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 11 – 46). Madrid, España: La Muralla.
- Castellary, López, M., Muñoz Muñoz, J. R. Y Ortiz Jiménez, L. (2020). La actividad musical como medio para la educación inclusiva. En L. Ortiz Jiménez Y J. J. Carrión Martínez (Coord.), *Educación Inclusiva: Abriendo puertas al futuro* (pp. 295 – 316). España: Dykinson.
- Celdrán Baños, J. Y Ferrándiz García, C. (2012, 7 de noviembre). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4762696>
- Cole, B. (1995). *El príncipe ceniciento*, Barcelona: Destino.
- Constitución Española, *B.O.E N.º 311, 29 – 01 – 1978*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- Cortés, J. L. y Avi. (1992). *Un culete independiente*, Col. Los piratas. Madrid: SM.
- Cruces Martín, M. (2009). *Implicaciones de la Expresión Musical para el Desarrollo de la Creatividad en Educación Infantil*. Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17963138.pdf>
- Cruz, J. (1998). *Jonás y el frigorífico miedoso*. España: Everest.
- De Triana, M. (1967). María de la O. En *Marifé de Triana* [LP]. España: Columbia.
- Deaño Deaño, M. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el aprendizaje matemático. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 495 – 517). Málaga, España: Aljibe.
- Debussy, C. (1992). Clair de Lune. En *Suite Bergamasque* [CD]. Alemania: Aurophon.
- Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. *B.O.E N.º 132, 23 – 05 – 1975*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1975-11325>
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *BOJA N.º 56, 20*

- 06 – 1992. Recuperado de:
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1992/56/boletin.56.pdf>
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *BOJA N.º 58, 18 – 05 – 2002*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/boletin.58.pdf>
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. *BOJA N.º 118, 23 – 06 – 2003*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/3>
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. *BOJA N.º 156, 08 – 08 – 2007*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/boletin.156.pdf>
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA N.º 50, 13 – 03 – 2015*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>
- Del Barrio, J. A. (1991) Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar. En J. Flórez y M. V. Troncoso. (Ed.), *síndrome de Down y Educación* (pp 153 – 177). Barcelona, España: Salvat Editores.
- Del Barrio, V. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la afectividad. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 373 – 394). Málaga, España: Aljibe.
- Del Castillo, F y Piérola, M. (1996). *La mágica historia del Ratoncito Pérez*, Col. Tren Azul, nº 25. Barcelona: Edebé.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la lectura. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 453 – 474). Málaga, España: Aljibe.
- Domingo Segovia, J. y Miñán Espigares, A. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el contexto socio – cultural. En F. Salvador Mata (Ed.),

- Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 519 – 536). Málaga, España: Aljibe.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, pp. 26 – 46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Eisner, E. (1998). *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Equipo Edúkame, (2016). *La rabieta de Julieta*. Recuperado de <https://edukame.com/la-rabieta-de-julieta-edicion-limitada>
- Fernández Sotos, A. (2017). *Percepción de Emociones en la Música: Un Estudio de la Influencia del Parámetro Musical “Duración”* (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla – La Mancha, España.
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 63 – 93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Flórez, J. (1991) Patología cerebral y aprendizaje en el síndrome de Down. En J. Flórez y M. V. Troncoso. (Ed.), *síndrome de Down y Educación* (pp 37 – 60). Barcelona, España: Salvat Editores.
- Gallego Ortega, J. L. y Gutiérrez Cáceres, R. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la expresión escrita. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 475 – 493). Málaga, España: Aljibe.
- García Andrés, E. (2014). *La regulación emocional infantil y su relación con el funcionamiento social y con la función ejecutiva. Un estudio con niños con diferentes características en su desarrollo* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Gardner, H. (2016). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, España: Paidós.

- Gil, C. (2003). *Un fantasma con asma*. Vigo: Kalandraka.
- Gil, C. (2005). *Celeste, la estrella marina*. Col. Pictogramas en Madrid: SM.
- Gil, C. (2005). *Un vampiro en el polo*. Col. Pictogramas en Madrid: SM.
- Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnica de recogida de datos. En M. Díaz (pp. 143 – 144). Madrid: Enclave Creativa.
- Goitisoló, J.A. y Ballesta, J. (1998): *El Lobito bueno*. Barcelona: Edebé.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid, España: Kairós.
- Gómez, A y Galbán, J. (1999): *El balcón de la bruja sin nombre*. Col. Cuentos de Ahora. Madrid: SM.
- Gómez Vela, M. (07 – 02 – 2001). Retraso Mental y Necesidades Educativas Especiales. En M. A. Verdugo (Director), *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Congreso llevado a cabo en el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICIO), Salamanca.
- Gomis Selva, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Guerra Barrera, S. (2016). *Prueba neuropsicológica para medir la inteligencia: Utilización del test de retención visual de Benton* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Castilla y León, España.
- Haeussler, I. (2000). Desarrollo emocional del niño. En Grau Martínez, A y otros. (Ed). *Psiquiatría y psicología de la infancia y la adolescencia*. Madrid, España: Editorial médica Panamericana.
- Hedrick, T.E., Bickman, L. y Rog, D. T. (1993). *Applied research design. A practical guide*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., Lara Ortega, F. (2016, 15 de febrero). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de los niños y las niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776008>

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014) Los métodos mixtos. En J. Mares (Ed.), *Metodología de la Investigación* (pp. 544 – 602). México D. F.: McGraw-Hill.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nuw York, EEUU: The Free Press.
- Holzwarth, W. (2002). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Alfaguara.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz. (Ed.), *Introducción a la investigación en la Educación Musical* (pp. 8 – 30). Madrid: Enclave Creativa.
- Igartua, J., Álvarez, J., Adrián, J. A. y Páez, D. (1994). Música, imagen y emoción: Una perspectiva Vigotskiana. *Psicothema*. 6(3), 347 – 356.
- Jauset Berrocal, J. A. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona, España. Editorial UOC.
- Jiménez Martínez, P. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la comunicación. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 419 – 433). Málaga, España: Aljibe.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. (1992). *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria* [CD-ROM]. Sevilla
- Juslin, P. N. (2011). Music and emotion: seven question, seven answers. En Deliège, I. y Davidson, J. N. (Ed.), *Music and the Mind. Essays in honour of John Sloboda* (pp. 113 – 138). New York, E.E.U.U.: Oxford University.
- Kaczmarek, J. (2010). Goodbye. En *Hachi: A Dog's Tale* [CD]. Japón: Epic Records.
- Kulot, D. (2017). *Una pareja diferente*. Vigo: Kalandraka.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid, España: Machados.
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la Música y Emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20(21), 213 - 226 Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/138>

- Lacárcel Moreno, J. (2005). La Valoración Social de la Educación Musical Escolar y del docente de Música de primaria en el umbral del Siglo XXI. *Revistas de la Universidad de Granada*. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2291/2409>
- Ley 14/1970, del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *B.O.E N.º 187, 04 – 08 – 1970*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *B.O.E. N.º 103, 30 – 04 – 1982*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *B.O.E. N.º 159, 04 – 07 – 1985*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *B.O.E. N.º 238, 04 – 10- 1990*. Recuperado de https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *B.O.E. N.º 278, 21 – 11- 1995*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *B.O.E. N.º 307, 24 – 12 – 2002*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *B.O.E. N.º 289, 03 – 12 – 2003*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *B.O.E. N.º 106, 04 – 05 – 2006*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. *BOJA* N° 252, 26 – 12 – 2007. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *B.O.E* N.º 295, 10 – 12 – 2013. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Linares, P. L. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la Motricidad. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 293 – 309). Málaga, España: Aljibe.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Lorenzo, M y Castellary, M. (2019) *La Rabieta*. En proceso de aceptación.
- Madrigal Muñoz, A. (2004). El síndrome de Down. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/10413/8-4-1/el-sindrome-de-down.aspx>
- Mallo, J. M., Fernández Dols, J. M. y Wallbott, H. (1989). Reconocimiento de emociones a partir de la expresión y el contexto: Una réplica. *Revista de Psicología Social*, 4(3), 291 – 298.
- Mancillas Bacco, B. M.^a. (2006). *Procesos de evaluación afectiva en el reconocimiento de caras emocionales familiares y no familiares en el Síndrome de Down* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2015). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En Mestre Navas, J. M y Fernández Berrocal, P. (Coord), *Manual de inteligencia emocional* (pp 25 – 45). Madrid, España: Pirámide.
- Meilán, A. (2016). *Lágrimas bajo la cama*. Lugo: Autoedición.
- Menéndez, E. (2006). *Sara, la princesa espacial*. Madrid: Bruño.
- Menéndez Pidal, R. (1998) *Estudios de Lingüística*. Alicante: Espasa-Calpe.
- Merriam, A. P. (2001). Usos y funciones. En Cruces Villalobos, F. (Coord), *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología* (pp. 275 – 296). España: Trotta.
- Mesa, C. (2013): *La princesita bombera*. Col. Chiquicuentos. Madrid: Bruño.

- Mestre Navas, J. M., Núñez – Vázquez, I. y Guil Bozal, R. (2015). Aspectos psicoeducativos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En Mestre Navas, J. M y Fernández Berrocal, P. (Coord), *Manual de inteligencia emocional* (pp 153 – 172). Madrid, España: Pirámide.
- Miñambres Abad, A. y Jovè Monclús, G. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la visión. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 271 – 292). Málaga, España: Aljibe.
- Molero Moreno, C; Saiz Vicente, E; Esteban Martínez, C; (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, nº1 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Moreno Santana, A. M^a y Acosta Rodríguez, V. M. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el lenguaje oral. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 435 – 451). Málaga, España: Aljibe.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 34-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4766791>
- Mozaz, M., Mestre, J. M. y Núñez-Vázquez, I. (2015) Inteligencia emocional y cerebro. En Mestre Navas, J. M y Fernández Berrocal, P. (Coord), *Manual de inteligencia emocional* (pp 123 – 152). Madrid, España: Pirámide.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Carapintada*. (16/08/2006). Nº.6646048. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Celesta la estrella*. (28/01/2014). Nº.13434347. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Ceniciento Campeón*. (13/05/2005). Nº.6150165. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *César Pompeyo*. (17/02/2006). Nº.6462401. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Doña Pescadilla*. (13/05/2005). Nº.6150159. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *El elefante encadenado*. (28/01/2014). Nº.13434598. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *El Hada del Arco Iris*. (22/06/2005). Nº.6190756. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *El lobito bueno*. (28/01/2014). Nº.13434395. España: SGAE.

- Muñoz Muñoz, J. R. *El Monstruo de Colores*. (16/08/2016). N°.15315922. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *El pequeño I*. (28/01/2014). N°.13434401. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *El vampiro Ramiro*. (28/01/2014). N°.13434404. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Sara, la Princesa Espacial*. (24/08/2006). N°.6653786. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *El sapito vegetariano*. (17/02/2006). N°.6462394. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Jonás y el Frigorífico Miedoso*. (28/01/2014). N°.13434456. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Juan sin miedo*. (28/01/2014). N°.13434461. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *La bruja Corrocota*. (16/08/2006). N°.6646050. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *La imaginación*. (17/02/2006). N°.6462391. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Orejas de elefante*. (06/09/2016). N°.15315924. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Por cuatro esquinitas*. (24/08/2006). N°.6653786. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Sara, la Princesa Espacial*. (16/08/2016). N°.15315928. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Sirenita*. (24/08/2006). N°.6653786. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Trabajar en equipo*. (28/01/2014). N°.13434596. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Un fantasma con asma*. (28/01/2014). N°.13434603. España: SGAE.
- Muñoz Muñoz, J. R. *Un puñado de besos*. (16/08/2016). N°.15315930. España: SGAE.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006) Técnicas de investigación cualitativa. En S. Murillo y L. Mena (Ed.), *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa* (pp. 83 – 110). Madrid: Talasa.
- Nieves Flores, E. (Septiembre de 2015). El uso de la rúbrica en la comunicación y expresión emocional mediante leyendas en el alumnado con NEE; programa DISEMFE. En J. Clares (Presidencia), *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de dificultades socio – educativas*. Congreso llevado a cabo en el I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación, Sevilla, España.

- OMS. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- OMS. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra, Suiza. Recuperado de www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf?ua=1
- Orden del 17 de marzo del 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *B.O.J.A N.º 60, 27 – 03 – 2015*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/Artistica/06-0-%20educacion%20artistica.pdf>
- Ortega, E; Esteban, L; Estévez, A F; Alonso, D; (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2() 145 – 168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312577005>
- Osorio, M y Monreal, V. (1994). *Manuela y el mar*, Col. Tren Azul, nº17. Barcelona: Edebé.
- Palacios Sanz, J.I. (2004). El Concepto de Musicoterapia a través de la Historia, 42, 13. LEEME. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/palacios.pdf>
- Paloma, D y Aránega, M. (1996): *Una medicina para no llorar*. Col. Tren Azul, nº24. Barcelona: Edebé
- Parra Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), pp. 139 – 150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid, España: Pearson.
- Pelegrina López, S. Gómez Ariza, C. y Bajo Molina, M. T. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la atención, la percepción y la memoria. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 329 – 354). Málaga, España: Aljibe.
- Pérez-González, J. C.; Petrides, K. V.; Furnham, A. (2015). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestre Navas, J. M y Fernández Berrocal, P. (Coord), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81 – 93). Madrid, España: Pirámide.

- Pérez Juste, R. (2000). La Evaluación de Programas Educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*. (Núm. 2), 261 – 287.
- Prause – Weber, M. (Junio de 2006). Tratamiento de la música en alumnos con necesidades educativas especiales. *Eufonía*. (Núm. 037), 7–20.
- Prieto Sánchez, M.^a D. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la sobredotación intelectual. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 355 – 371). Málaga, España: Aljibe.
- Rand, A. y Rand, P. (2006). *El pequeño 1*. Proost, Bélgica: Barbara Fiore Editora.
- Real Decreto 2176/1978, se encomienda al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad. *B.O.E. N.º 222, 16 – 09 – 1978*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-23787
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *B.O.E. N.º 65, 16 – 03 – 1985*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *B.O.E. N.º 152, 26 – 06 – 1991*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16421>
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. *B.O.E. N.º 252, 22 – 10 – 1982*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-27328>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *B.O.E. N.º 131, 02 – 06 – 1995*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *B.O.E. N.º 62, 12 – 03 – 1996*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-5696>

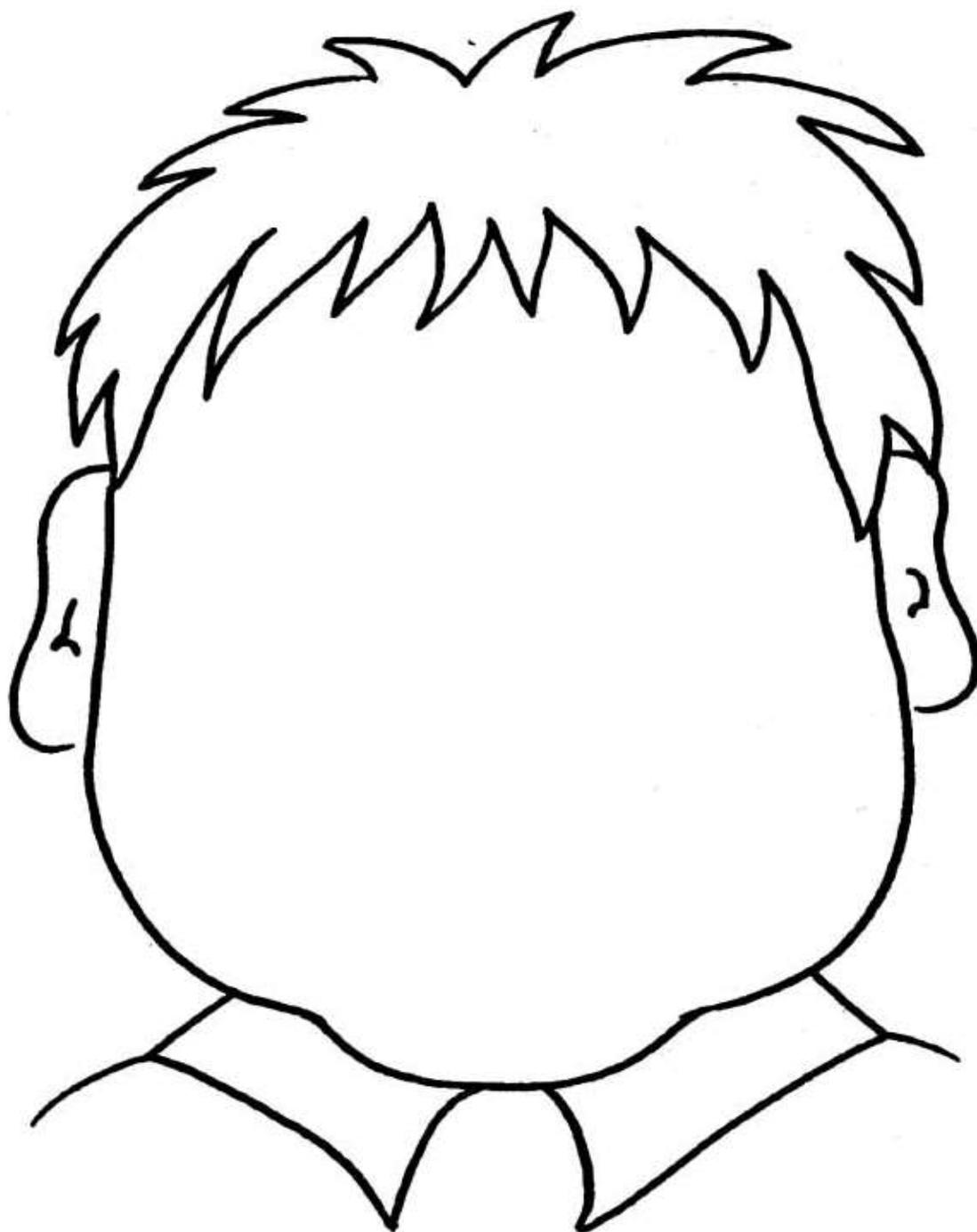
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico en la Educación Primaria. *B.O.E. N° 52, 01 – 03 – 2014*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Ródenas, A. (2001). *Un puñado de besos*. Madrid: Anaya.
- Romero, A.M. (1997). *Colás, el fantasma*, Col. Pictogramas. Madrid: SM.
- Romero, A.M. (1998). *El sapito vegetariano*, Col. Cuentos de ahora. Madrid: SM.
- Romero, A. M. (1999). *El hada del arco iris*. Madrid: Bruño.
- Romero, A. M. (1999). *Doña Pescadilla*. Madrid: Bruño.
- Romero, A.M. (2008). *La princesa aburrida*, Col. Cuentos de ahora. Madrid: SM.
- Rubio Rodríguez, C. (2014). *Un enfoque didáctico – emocional para la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.
- Ruiz Rodríguez, E. (Septiembre 2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down de Cantabria*. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/82/84-93.pdf>
- Ruiz Rodríguez, E. (2016). *Todo un mundo de emociones*. Madrid, España: CEPE.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruud, E. (1990). *Los Caminos de la Musicoterapia*. Buenos Aires: Bonum
- Sabbatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira. Revista de ciencias de la educación. Núm. 20*, pp. 123 – 139.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1293/129322659005>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (2002). *Educación especial: centros educativos y profesores ante la adversidad*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Sánchez, P. (2005). El niño con Retraso Mental y síndrome de Down. En Francisco Salvador Mata (Ed.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 193 – 219). Málaga, España: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. A. (2017). *Ideas en Acción. Ejercicios para la enseñanza y el desarrollo emocional*. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- Sendax, M. (2009). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara.
- Siempre Así. (1998). Si los hombres han llegado hasta la luna. En *Diez y Cuarto* [CD]. España: Discos De Arte, BMG España.
- Siempre Así. (2015). Corazón. En *Corazón* [CD]. España: Warner Music Spain.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. (2011). Hacia las escuelas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback. (Ed.), *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21 – 36). Madrid, España: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W., y Movarec, J. (2011). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback. (Ed.), *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 83 – 101). Madrid, España: Narcea.
- Stenberg, R. J. y Powell, J. S. (1989). Teorías de la Inteligencia. En R. J. Stenberg (Ed.). *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la Inteligencia* (pp. 1503-1540). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., Y Piatigorsky, J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Tejedor, F. J. (2000). El Diseño y los Diseños en la Evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319 – 339. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Thomas, G., y Loxley, A. (2001). *Deconstrucción de la educación especial y*

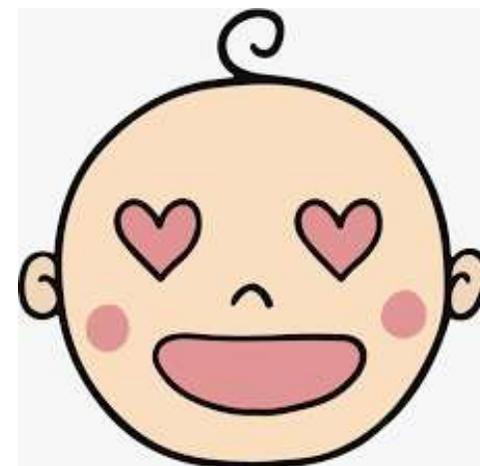
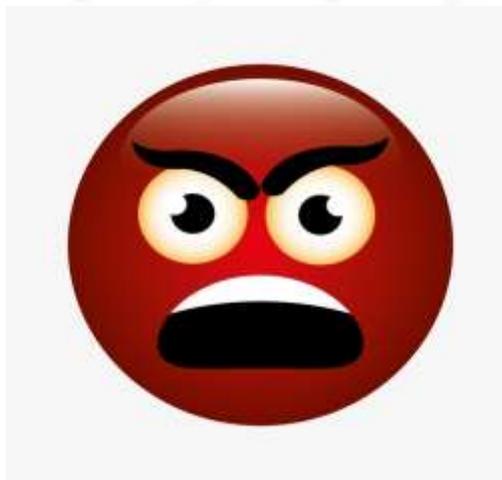
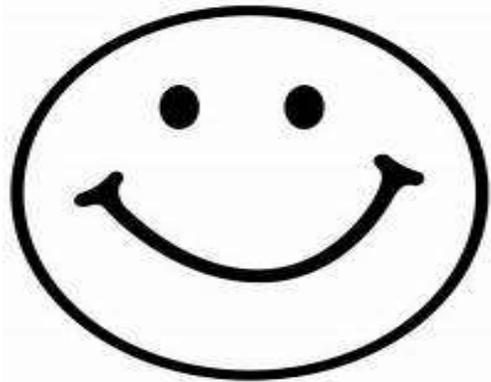
- construcción de la inclusiva*. Madrid, España: La Muralla.
- Torres Monreal, S. y Santana Hernández, R. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la audición. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 245 – 270). Málaga, España: Aljibe.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C ONFINTEED_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000 – 2015: Logros y desafíos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>
- Ungerer, T. (1990). *Los tres bandidos*, Madrid: Susaeta.
- Vecina Jiménez, M. L. (Enero – Abril, 2006). Emociones Positivas. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>
- Vega Fuente, A. (2007). Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la conducta social. En F. Salvador Mata (Ed.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 395 – 417). Málaga, España: Aljibe.
- Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico Musical Dalcroze. *Artseduca*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3946014>
- Vivas García, M; (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, N^o 4 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

- Warnock, H. M. (1978) *The Warnock Report. Special Educational Needs*. London, United Kingdom: Her Majesty's Stationery Office.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Williams, J. (1975). *Tiburón*. Chicago, EU.: MCA Records.
- Williams, P. (2013). Happy. En *Girl* [CD]. Gran Bretaña: Columbia, Sony Music.
- York, J., Giangreco, M., Vandercook, T., y Macdonald, C. (2011). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback. (Ed.), *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 119 – 134). Madrid, España: Narcea.

ANEXO I: IMÁGENES DE IDENTIFICACIÓN



ANEXO II: IMÁGENES DE RECONOCIMIENTO



ANEXO III: FICHAS DE OBSERVACIÓN

Nombre:																		Edad:															
OBJETIVOS		INDICADORES																															
	ACTIVIDADES	CANTAMOS (Interpretación gestual)				DIBUJAMOS				CONTAMOS UN CUENTO				CANTAMOS (Interpretación vocal)				ASAMBLEA				ACOMPañAMOS				MOVIMIENTO							
Observa las emociones	SESIONES	Observa las emociones mientras baila				Observa las emociones en imágenes y las identifica a través del dibujo				Observa las emociones que reproduce la maestra durante la narración del cuento				Observa las emociones al interpretar vocalmente la canción				Observa las emociones durante la asamblea				Observa las emociones en el desarrollo del acompañamiento instrumental				Observa las emociones en el desarrollo del movimiento							
		M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
	Nos Conocemos																																
	La Alegría																																
	El Miedo																																
	La Tristeza																																
	La Ira																																
	La Calma																																
	El Amor																																
	Las Emociones																																

Leyenda: M = Mucho; B = Bastante; P = Poco; N = Nada

Nombre:														Edad:															
OBJETIVOS	INDICADORES																												
	ACIVIDADES	CANTAMOS (Interpretación gestual)				DIBUJAMOS				CONTAMOS UN CUENTO				CANTAMOS (Interpretación vocal)				ASAMBLEA				ACOMPANAMOS				MOVIMIENTO			
Vivencia las emociones	SESIONES	Vivencia las emociones mientras baila siguiendo las indicaciones de la maestra				Vivencia las emociones a través del dibujo				Participa en la narración del cuento siguiendo las indicaciones de la maestra				Vivencia las emociones durante la interpretación vocal de la canción				Vivencia las emociones trabajadas en el transcurso de la asamblea				Vivencia las emociones durante el acompañamiento instrumental				Vivencia las emociones durante el movimiento			
		M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
	Nos Conocemos																												
	La Alegría																												
	El Miedo																												
	La Tristeza																												
	La Ira																												
	La Calma																												
	El Amor																												
Las Emociones																													

Leyenda: M = Mucho; B = Bastante; P = Poco; N = Nada

Nombre:																			Edad:										
OBJETIVOS	INDICADORES																												
	ACIVIDADES	CANTAMOS (Interpretación gestual)				DIBUJAMOS				CONTAMOS UN CUENTO				CANTAMOS (Interpretación vocal)				ASAMBLEA				ACOMPañAMOS				MOVIMIENTO			
Identifica las emociones	SESIONES	Identifica las emociones mientras baila				Identifica las emociones usando el dibujo para ello				Identifica las emociones del cuento				Interpreta el estribillo de las canciones				Participa en la asamblea haciendo referencia a las emociones que se trabajan				Identifica las emociones trabajadas durante la instrumentación				Identifica las emociones trabajadas durante el movimiento			
		M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
	Nos Conocemos																												
	La Alegria																												
	El Miedo																												
	La Tristeza																												
	La Ira																												
	La Calma																												
	El Amor																												
Las Emociones																													

Leyenda: M = Mucho; B = Bastante; P = Poco; N = Nada

Nombre:																	Edad:												
OBJETIVOS	INDICADORES																												
	ACIVIDADES	CANTAMOS (Interpretación gestual)				DIBUJAMOS				CONTAMOS UN CUENTO				CANTAMOS (Interpretación vocal)				ASAMBLEA				ACOMPAÑAMOS				MOVIMIENTO			
Conoce las emociones	SESIONES	Reconoce las emociones durante el baile				Reconoce las emociones a través de dibujos				Interpreta la emoción durante la narración del cuento siguiendo las indicaciones de la maestra				Reconoce las emociones a través de la interpretación vocal de la canción				Reconoce la emoción trabajada durante la asamblea				Reproduce la emoción trabajada durante la instrumentación				Reproduce la emoción trabajada durante el movimiento			
		M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
	Nos Conocemos																												
	La Alegría																												
	El Miedo																												
	La Tristeza																												
	La Ira																												
	La Calma																												
	El Amor																												
Las Emociones																													

Leyenda: M = Mucho; B = Bastante; P = Poco; N = Nada

Nombre:																	Edad:												
OBJETIVOS	INDICADORES																												
	ACIVIDADES	CANTAMOS (Interpretación gestual)				DIBUJAMOS				CONTAMOS UN CUENTO				CANTAMOS (Interpretación vocal)				ASAMBLEA				ACOMPANAMOS				MOVIMIENTO			
Disfruta las emociones	SESIONES	Disfruta durante la interpretación gestual				Muestra su disfrute con las emociones durante la realización del dibujo				Disfruta de las emociones durante su participación en la narración del cuento				Disfruta de las emociones con la interpretación de la canción				Disfruta de las emociones trabajadas durante la asamblea				Manifiesta su disfrute con instrumentos de acompañamiento				Manifiesta su disfrute con el movimiento			
		M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
	Nos Conocemos																												
	La Alegría																												
	El Miedo																												
	La Tristeza																												
	La Ira																												
	La Calma																												
	El Amor																												
Las Emociones																													

Leyenda: M = Mucho; B = Bastante; P = Poco; N = Nada