

PRESENCIAS
SABERES Y
EXPRESIONES



Olvido

Por: Alban Blanco Luna

Prácticas artísticas para la educación de las emociones en la escuela primaria

Gloria Valencia Mendoza
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
gvalenci@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0001-8513-657

Lila Adriana Castañeda Mosquera
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
lacastanedam@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0001-8756-8237

Sergio Gabriel Correa Moreno
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
dem_sgcorream512@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0003-1091-8184

Andrés Oswaldo Crespo Ramírez
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
dem_aocrespor288@pedagogica.edu.co
Código ORCID 0000-0001-6153-7512

Fecha de Postulación: 11, mayo, 2021

Fecha de Aceptación (exclusivo para pares): 16, noviembre, 2021

Citación Recomendada: Valencia-Mendoza, G.; Castañeda-Mosquera, L.A.; Correa-Moreno, S.G.; y Crespo-Ramírez, A.O. (2021). Prácticas artísticas para la educación de las emociones en escuela erimaria. *Revista Presencias, Saberes y Expresiones*, 2(1), p. 22-39

Tipo de Artículo: Resultado de trabajo de grado

Resumen

Se presenta en este trabajo la experiencia educativa realizada con estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria en Bogotá, Colombia, con el fin de reflexionar y prevenir la violencia escolar, tomando como referentes los conceptos de inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales, específicamente la autoconsciencia, la escucha activa, el autocontrol, la empatía y la asertividad. Estas habilidades se abordaron a través de prácticas artísticas y lúdicas desde el enfoque socioafectivo que privilegia la acción y la experiencia de los participantes con el fin de traducir la información acerca de las emociones en comportamientos concretos. El equipo de trabajo se constituyó como comunidad de aprendizaje para el intercambio de ideas y orientaciones al trabajo, a través de

observaciones directas, entrevistas semiestructuradas, talleres formativos, diarios de campo, grupos de análisis e instrumentos de registro de las emociones. El desarrollo de la experiencia partió de una observación y caracterización de los grupos, para formular y aplicar talleres prácticos, los cuales fueron analizados y discutidos tomando en cuenta los cambios en las interacciones de los estudiantes.

Palabras clave

Actividades escolares, educación musical, emoción, empatía, autocontrol, autoconsciencia, inteligencia emocional, aprendizaje por la experiencia.

La maestra Gloria Valencia es Especialista en Metodología de la Música y en Expresión Corporal (U. Ginebra), es la líder del grupo Pedagogía Musical y Ciudadanía del Departamento de Educación Musical de la UPN.

Lila Castañeda es Magister en educación UPN y Candidata a Doctora en Educación del DIE UPN.

Sergio Correa Y Andrés Crespo son Licenciados en Música de la UPN

Abstract

Bullying has been a problematic situation that affects young people in many ways, so we, as music educators, decided to develop a method that consists of the observation of students in the fourth grade of basic primary education in Bogotá, Colombia. To formulate and execute practical workshops, and analyze changes in student's interactions, measuring their response through an "Emotion Recording Tool" that we developed in order to reflect on and prevent bullying in the classroom. We stimulate the development of specific skills that clean the classroom environment and improve the relationships between students such as: self-awareness, active listening, self-control, empathy, and assertiveness. This is developed through the socio-affective approach, playful and artistic practices, and using concepts of emotional intelligence, emotional education, and emotional proficiency, and we have positive and clarifying results that let us check the relations, perceptions, and experiences of the students. Through direct observation, semi-structured interviews, practical workshops, field diaries, analysis groups, and the "Emotion Recording Tool" We achieved this experience with significant gain and unexpected results in the socialization with the students.

Keywords

School activities, music education, emotion, empathy, self-control, self-awareness, learning by experience.

Introducción

En este artículo investigativo, resultado de

trabajo de grado, se recopila la experiencia educativa implementada entre los años 2018 - 2019 con estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria en el suroccidente de Bogotá, en una zona con altos índices de violencia intrafamiliar, inseguridad y desnutrición.

Como antecedentes se analizaron tres investigaciones con problemáticas y contextos educativos similares, la primera investigación se realizó en la misma institución educativa y reflexionó acerca de la comunicación asertiva en la resolución de conflictos escolares, aportando datos esenciales sobre las características y problemas de la población, así como estrategias pedagógicas empleadas (Cortés, 2018) el segundo antecedente investigativo se desarrolló en una institución educativa de la misma localidad y describe algunos elementos de la educación artística que tienen una clara influencia en la resolución pacífica de conflictos (Gómez, 2015) la tercera investigación analizada (Artaraz-Garagalza, 2015) gira en torno a la educación emocional en estudiantes de tercer grado en España, y presenta la importancia de desarrollar a temprana edad estrategias de educación emocional, para dominar y entender las emociones propias y las de los demás, incentivando el auto – control, la asertividad y la empatía.

El objetivo propuesto para la investigación fue el desarrollar una estrategia metodológica a través de talleres desde una visión artística en pro de las habilidades musicales, socio-afectivas y psicomotrices encaminada hacia el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de dos cursos de cuarto grado.

Con el desarrollo de esta estrategia metodológica, se pretendió favorecer la inteligencia emocional como forma de prevenir violencia en la escuela, y fomentar una cultura de paz a través de diversas prácticas relacionadas con el arte, principalmente la música, involucrando también la percepción, el movimiento y el dibujo, dado que la experiencia artística, deposita en el inconsciente unas huellas fundamentales, que se van a fortalecer con la acción de la inteligencia emocional para lograr la construcción de aprendizajes, profundos, completos y significativos. Se buscó a través de la realización de varios talleres, que los estudiantes tuvieran una vivencia consciente para la práctica de habilidades emocionales como la escucha activa, el autocontrol, la empatía, la asertividad y la autoconsciencia de las emociones, como una competencia transversal a desarrollar durante toda la experiencia. De esta forma, mediante los conceptos de inteligencia emocional de Goleman (1995) y educación emocional Bisquerra (2000), se propiciaron transformaciones en las interacciones de los estudiantes.

Las emociones en la educación

El término «inteligencia emocional» comienza a desarrollarse a través de la concepción de inteligencias múltiples de H. Gardner (1993) quien enuncia dentro de su clasificación, las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Posteriormente Salovey y Mayer (1990) engloban dichas inteligencias en una sola, definiendo la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social que implica la capacidad de distinguir las emociones propias y las de los demás, utilizando la información para orientar el pensamiento y las acciones.

D. Goleman (1995) aumenta la difusión de este concepto analizando el papel de las emociones en el pensar y el actuar, dado que cada emoción genera unos neurotransmisores específicos, los cuales predisponen al cuerpo a un tipo diferente de acción. El desarrollo de la inteligencia emocional consiste en armonizar el funcionamiento de la razón y de la emoción, así “El funcionamiento de la amígdala y su interrelación con el neocórtex, constituyen el núcleo mismo de la inteligencia emocional” (Goleman, 1995, p.22).

La relación entre inteligencia emocional y educación adquiere cada vez mayor relevancia, dada la significativa conexión que se establece entre las emociones y el aprendizaje, (Damásio, 2010), cabe mencionar por ejemplo, los estudios que se han realizado acerca de las emociones de los estudiantes y los profesores, en el caso de la enseñanza de las ciencias, en los cuales se hace evidente que además de tener sólidos conocimientos sobre sus asignaturas “los buenos profesores están llenos de actitudes y emociones positivas hacia sí mismos, su trabajo y sus alumnos, lo cual les permite crear un clima agradable y constructivo para el aprendizaje en la clase” (Mellado et al., 2009, p. 348).

Emerge así el concepto de educación emocional entendido como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. (Bisquerra, 2000, p.306)

A diferencia de la terapia emocional, de carácter reactivo, la educación emocional se orienta a la prevención, Bisquerra (2000) resalta la importancia de desarrollar las competencias emocionales de forma transversal en la escuela.

Música e inteligencia emocional

Ahora bien, la práctica artística en la escuela facilita el desarrollo emocional, a través del ejercicio de las habilidades artísticas del educando y a la vez, el desarrollo del docente, para conocer sus propias emociones y establecer niveles de empatía y comunicación con sus educandos, tomando como fundamento el desarrollo integral del hombre, desde lo que es, hace, siente y piensa.

La música aparece entonces como un escenario privilegiado para la consciencia de las emociones, según Lacárcel (2003) la música ejerce un efecto particularmente fuerte en las emociones, la audición musical puede transformar emociones de ansiedad y enojo en sensación de relajación, por ejemplo, rearmonizando el estado anímico; la interpretación musical, así como la danza favorecen la expresión de sentimientos, la ubicación espacial y la relación con otros.

Los métodos activos de la pedagogía musical (Jorquera, 2004, Hemsy, 2004) han enfatizado en sus desarrollos didácticos sobre el aumento de posibilidades de interacción social y afectiva desde la educación musical. De esta forma, pedagogos musicales como E. Willems, M. Martenot, E. J. Dalcroze, K. Orff y Z. Kodaly (Valencia et al., 2014; Valencia et al., 2018) a través de sus didácticas propiciaron el desarrollo integral del ser humano, desde el siglo XX.

Pero es a partir de la primera década del

siglo XXI cuando la investigación educativa sobre las posibilidades de la música en el desarrollo de la inteligencia emocional comienza a visibilizarse, deteniéndose en aspectos como las emociones de los músicos y los estudiantes de música (Balsera y Gallego, 2010), el impacto de la enseñanza musical en la inteligencia emocional en la escuela primaria (Martín, et al., 2010), el impacto de la práctica musical orquestal en la autoestima de estudiantes de primaria (Rickard et al., 2012) y el desarrollo de competencias emocionales a través de la música (Campayo y Cabedo, 2016), otorgando la relevancia necesaria a la práctica musical como facilitadora de la educación emocional.

El contexto colombiano

Una de las necesidades más sentidas en la educación colombiana es la prevención de la violencia escolar, manifiesta en la interrelación entre la violencia generalizada del país y la violencia en la escuela; en palabras de Andrade et. Al. (2011) “La agresividad en los niños y niñas es un problema que afecta los vínculos y redes sociales, la convivencia normal de las familias, los grupos de pares y la actividad escolar” (p.135). Se hace indispensable entonces vincular a la escuela en las acciones para fomentar una cultura de paz.

A partir de documentos ampliamente difundidos en la educación mundial, especialmente desde la UNESCO, (ver Delors, 1996 y Unesco, 2009) se hace evidente la importancia de la formación para la convivencia y el desarrollo del ser humano como metas deseables para la educación, además de la adquisición de conocimientos.

En la perspectiva de la Unesco (2009) se considera que la escuela permite al niño vivenciar la sociedad como debería ser, pues en la convivencia escolar se manifiestan las discrepancias normales entre opiniones y formas de ver el mundo, las cuales permiten llegar a acuerdos mediante el desarrollo de la resolución de conflictos. Para esto se necesita la guía de un docente con un enfoque mediador, que ayude a validar las percepciones de cada uno de sus alumnos frente al resto, para darles igual importancia.

Sin embargo, desde el punto de vista de Castillo–Pulido (2011) “los estudios sobre violencia escolar realizados en Colombia hasta finales de los noventa; evidencian la existencia de una realidad que ha venido aumentando en su complejidad y comprensión” (p.422), la violencia escolar hace parte de una compleja trama social e histórica que ha tardado en ser analizada y comprendida, dejando graves secuelas en la actualidad.

Para el 2006, en un estudio realizado por la Secretaría de Gobierno de Bogotá, el 56% de los estudiantes de los grados 5º a 11º fue víctima de robo, el 46% recibió insultos en la semana anterior a la aplicación del instrumento, el 33% fue agredido físicamente en el mes previo y el 9% recibió amenazas (Contreras, 2011).

En un estudio realizado por Chaux (2005) se señala que:

La violencia colombiana es un fenómeno muy complejo que involucra múltiples factores. Por esta razón, su prevención requiere esfuerzos en múltiples áreas. La educación es una de las áreas más prometedoras para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia. (p.11)

En este estudio se observa que la agresión física es una forma común de enfrentar las rivalidades personales, si bien, la mayoría de niños y adolescentes conocen y dicen preferir estrategias constructivas para la solución de conflictos, no las usan en situaciones reales, por esto se indica que la intervención educativa para la prevención de la violencia escolar, debe estar orientada a traducir los conceptos, en acciones y comportamientos concretos.

Según Hamodi y Jiménez (2018) existen tres tipos de abordajes en la convivencia escolar: un modelo constructivo de convivencia, centrado en la adquisición de conocimientos y definiciones de valores; un modelo socioafectivo que está más centrado en la actuación y experiencia con los estudiantes; y un modelo de trabajo comunitario, que involucra agentes y contextos externos a la institución educativa. Por lo expuesto anteriormente, se decidió encaminar la presente experiencia educativa desde el enfoque socioafectivo.

En Colombia ha sido ampliamente difundido el proyecto «Aulas en paz» (Chaux et al., 2007) basado en la formulación de competencias ciudadanas (Chaux et al., 2004); en éste, se indican como competencias centrales para desarrollar en el ambiente escolar las siguientes: “la empatía, el manejo constructivo de la rabia, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, la escucha activa y la asertividad” (p.39).

El principal objetivo de la investigación fue desarrollar actividades en aula desde la música y las prácticas artísticas en general, como una vía para experimentar de forma

conscientes las emociones, proporcionar un espacio para la práctica constructiva de la resolución de conflictos y prevenir la violencia en las escuelas.

Metodología

Esta investigación tiene carácter cualitativo, enfocada desde la investigación acción educativa, definida por Munárriz (1992) como un abordaje “que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica [...] En su desarrollo en el campo educativo contempla la necesidad de que el profesor sea el investigador de su propia práctica” (p.108).

La muestra poblacional estuvo conformada por dos grupos de cuarto grado de educación básica primaria, con treinta y cinco estudiantes en cada uno, con edades comprendidas entre los ocho y los once años.

Los dos grupos seleccionados contrastaban entre sí, uno de ellos presentaba mayores condiciones de vulnerabilidad social y significativas dificultades en la convivencia cotidiana y en el desempeño académico. Se consideró importante observar el desarrollo de los talleres en aulas con características diferentes, para analizar de manera más amplia el impacto de la experiencia.

Los dos grupos, en adelante grupo A y grupo B, fueron analizados durante tres meses mediante las clases de música dentro del currículum normal de la institución, realizando observaciones en aula durante sus actividades cotidianas (Ketele, 1984) y, además, entrevistas semiestructuradas a las profesoras directoras de grupo (Taylor y Bogdan, 1987).

A partir de estas actividades se detectaron varios eventos de irrespeto y maltrato verbal entre los estudiantes, algunos casos de hurto

de los materiales de escolares, y situaciones de aislamiento y discriminación entre alumnos por la apariencia física. Además, se hizo evidente la vulnerabilidad económica y social de algunos estudiantes debido al alto número de familias disfuncionales y empobrecidas.

A partir de las discusiones dentro del equipo de profesores y de la revisión teórica, se consideró necesario realizar cinco talleres de dos horas de duración con cada uno de los cursos, en cada taller se abordó una competencia emocional específica, orientándose desde un modelo socioafectivo que está centrado en la experiencia, de tal forma que los estudiantes tuviesen experiencias lúdicas que involucraran elementos del arte, música, danza, movimiento o dibujo y al finalizar se realizaran preguntas para sacar conclusiones sobre la habilidad emocional seleccionada.

El primer taller se enfocó hacia la escucha activa, el segundo en el autocontrol, el tercero se orientó hacia la empatía y el cuarto hacia la asertividad y el trabajo en equipo. En el taller final se reflexionó sobre toda la experiencia. La información se recopiló en diarios de campo (Ameigeiras, 2006) y registros fotográficos, además de un dispositivo gráfico para el registro de las emociones.

Registro de las emociones.

Empleando las palabras de Bisquerra (2000)

Los estudiantes necesitan adquirir la autoconciencia que les permita distinguir cuando una situación les hace sentir mal mucho antes de que se inicie la conmoción. [...]. Es decir, habilidades sociales y emocionales que les permitan afrontar los conflictos interpersonales de forma más positiva. (p.326)

Con este fin se implementó un instrumento para que los estudiantes registraran sus emociones, en tres momentos específicos de cada taller el profesor pedía a los estudiantes que marcaran con un número, la emoción que experimentaban en ese instante, como un dispositivo de toma de consciencia, frente a las propias emociones y una herramienta que permitiera al docente observar el efecto de ciertos estímulos (visuales, sonoros, físicos) en su grupo.

Al inicio de cada taller los estudiantes recibieron hojas con diferentes «emojis», usados en la comunicación virtual con las siguientes expresiones: Alegre, tranquilo, indiferente, triste y enojado (ver figura 1). Estas expresiones se seleccionaron como las más representativas para facilitar la autoconciencia de las propias emociones, teniendo en cuenta que “distinguir un sentimiento en el mismo momento en el que surge constituye el punto de partida de la inteligencia emocional. La autoconciencia es la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás competencias emocionales” (Balsera y Gallego, 2010, p.24).



Figura 1. Instrumento de registro de las emociones - Emoji diligenciado elaboración propia.

Al final de cada taller se tabularon estos registros para tener idea del nivel de autoconciencia alcanzado por los estudiantes.

Desarrollo de la intervención, análisis y resultados

A continuación, se describen las actividades realizadas en cada taller, así como algunas observaciones y reflexiones.

Taller 1: La escucha activa

Este taller se orientó a desarrollar esta habilidad que “implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados” (Chaux et al., 2004, p.24). La escucha activa en el campo musical incluye igualmente la destreza para percibir estímulos sonoros, comprenderlos y analizarlos. Es el espacio donde entra en juego el saber escuchar y el saber comunicarse al considerar que «mejor aprende quien mejor escucha». Aintzane Camara (2013) sostiene que: “El acto de escuchar comprende un entramado psíquico y fisiológico que pone en marcha un proceso que nos permite interpretar esos estímulos auditivos, convertirlos en información y asociarlos a experiencias, ideas, sensaciones, emociones, etc.,” (p.1).

Al iniciar este taller, se tuvo en cuenta que el grupo A convivía con altos niveles de ruido, lo cual afectaba su capacidad de atención; por esto, solo algunos estudiantes participaban activamente en las dinámicas propuestas por los profesores, mientras que gran parte del salón no atendía a las indicaciones dadas, los profesores debían levantar la voz para hacer callar a quienes no prestaban atención, lo cual generaba mayor ruido y niveles de estrés, en consecuencia, se aumentaba la agresividad en el trato entre los estudiantes.

Al reproducir el primer fragmento, «O fortuna» del prelude a la cantata “Carmina Burana” de Carl Orff (1937), se logró captar la atención de los niños para que realizaran el dibujo. Muchos estudiantes asociaron este tema musical con experiencias en las que han sentido miedo. En las ilustraciones siguientes se observan situaciones que los niños relacionaron con este estado emocional. Cuando los estudiantes compartieron los dibujos plasmados en el papel, se identificaron con las emociones de sus compañeros, en cierto modo, esto generó empatía entre ellos.



Figura 2. Dibujo de expresiones de miedo sobre un tema musical.

Fuente: Estudiantes del taller de sensibilidad auditiva.

En la segunda canción «Lose yourself» (Eminem, 2002) los dibujos fueron más variados, pero llamó la atención el dibujo que realizó un niño, en donde muestra una realidad social que infortunadamente se vive en sectores aledaños a la escuela. El texto dice «atraco por un rapero» es decir, un asalto cometido por un grupo social asociado al hip hop.



Figura 3. Dibujo de expresión sobre un tema musical de hip hop.

Fuente: Estudiante taller de sensibilidad auditiva.

La tercera audición fue «Claro de luna, tercer movimiento de la suite Bergamasque», de C. Debussy (escrita en 1890): muchos niños coincidieron en dibujar situaciones relacionadas con la tristeza, algunos dibujaron sobre la muerte de un ser querido y otros sobre días lluviosos y muertes de mascotas; en esta actividad se destacó el dibujo que un niño realizó sobre su papá borracho, donde se visibilizó la profundidad que este ejercicio puede tener en la experiencia emocional del niño.



Figura 4. Dibujo de expresión de la tristeza sobre un tema musical.

Fuente: Estudiantes taller de sensibilidad auditiva.

En la última canción «Colombia tierra querida» (1970) de Lucho Bermúdez, la gran mayoría de los estudiantes mostró su agrado por la canción, algunos bailaban, otros cantaban. En los dibujos se ven recuerdos familiares felices, celebraciones, viajes entre otros.



Figura 5. Dibujo de expresión de alegría sobre un tema musical.

Fuente: Estudiante taller de sensibilidad auditiva.

La siguiente actividad consistía en reconocer la voz del compañero, en la cual se percibió una dificultad en el seguimiento de instrucciones en el curso B: se les pidió que permanecieran en silencio mientras todos intentaban hacer el ejercicio, algunos hicieron caso omiso a las instrucciones, revelando en voz alta el nombre de la persona que habla, posiblemente buscando la atención de los profesores.

En el último ejercicio, cada niño anotó todos los sonidos que escuchaba dentro y fuera del aula. Al revisar los resultados, llama la atención que la mayoría de estudiantes no se percibía a sí mismo como una fuente sonora, esta es una posible razón del alto nivel de ruido en las aulas de clase.

En la reflexión final, ante la pregunta ¿qué sintió al ser interrumpido cuándo sus compañeros no respetaron su turno? La respuesta en los dos cursos fue similar, «me sentí mal», «me sentí estresado».

También se preguntó ¿por qué es importante escuchar al otro? Las respuestas se orientaron a comprender lo que la otra persona solicitó, por ejemplo «sí mi mamá me pide que traiga algo y yo no le pongo atención, voy a llevar otra cosa», también mencionaron que «es importante que escuchen a las personas, porque es posible que tengan algo importante para decir».

De esto se concluye que los estudiantes son conscientes de la importancia de escuchar al otro, sin embargo, en la práctica se hace notorio que al incrementar la euforia ellos tienden a cerrarse a estímulos externos y se dejan llevar por sus impulsos, lo cual guarda relación con el tema a tratar en el siguiente taller.

Taller 2: El autocontrol

Esta habilidad emocional consiste en el manejo de las emociones y las reacciones en la relación consigo mismo y con los demás. El autocontrol permite reconocer las propias fortalezas y debilidades, a través de la autovaloración de las posibilidades y límites personales; desde el punto de vista de Balsera y Gallego (2010), el autocontrol es la “capacidad de controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento y las circunstancias. Las personas que sobresalen en esta habilidad se recuperan con mayor rapidez de las adversidades” (p.24).

Se dio inicio al taller de autocontrol con ejercicios de respiración, con el fin de conducir al grupo a un estado de tranquilidad y receptividad. Esta fue una decisión acertada, porque se logró captar la atención de los niños y, en especial en este taller, se percibió un cambio de actitud por parte del grupo hacia las actividades propuestas.

El autocontrol tiene relación con el dominio corporal y el manejo de la frustración, por lo tanto, al presentar los diferentes ejercicios de disociación planteados, cada niño se vio confrontado ante estos. Se evidenció que algunos estudiantes se rindieron con facilidad, al no ejecutar correctamente las dinámicas de postura corporal y de disociación, mientras que otros, se sobrepusieron rápidamente a la frustración y continuaron intentándolo hasta que lo lograron.

La actividad siguiente consistió en efectuar una carrera en cámara lenta, con el fin de incentivar el control y conciencia corporal; posteriormente realizaron desplazamientos por el espacio siguiendo un pulso

establecido, reaccionando con las palmas ante un sonido diferente, manteniendo el mismo pulso; en este ejercicio hubo una marcada diferencia entre los dos grupos. En el curso B el movimiento fue muy tímido, los niños caminaban muy juntos entorpeciendo su desplazamiento; por el contrario, en el curso A la gran mayoría de los niños circularon libremente por el salón, con alegría y desparpajo, siguiendo el ritmo y llevando el pulso de los temas propuestos con sus pasos y movimientos corporales.

Para dar cierre, se recurrió a un ejercicio de discriminación tímbrica y movimiento de la Rítmica Dalcroze, en este, los niños poco a poco mejoraron su desempeño logrando caminar y aplaudir correctamente, diferenciando timbres sonoros y ritmo. Por medio del trabajo corporal, se percibió el desarrollo de una conciencia mental, a partir del control de los impulsos físicos y también emocionales.

Al finalizar este taller, se hizo notorio que los ejercicios de respiración y relajación al inicio de la clase, redujeron los niveles de estrés y, gracias a la atención enfocada en los ejercicios de autocontrol, la agresión y los actos de impulsividad, disminuyeron.

En la reflexión sobre el taller, se resaltó que la escucha activa en conjunción con el desplazamiento, incentiva la conciencia del entorno en el niño. Además, los ejercicios concernientes a la respiración y relajación pueden ser utilizados para lograr un ambiente educativo propicio entre los estudiantes.

Taller 3: La empatía

Empatía es la comprensión de los sentimientos de los demás, cualidad que suele aprenderse en la niñez; es así como:

El aprendizaje infantil de la empatía se halla mediatizado por la forma en que las otras personas reaccionan ante el sufrimiento ajeno. Así pues, la imitación permite que los niños desarrollen un amplio repertorio de respuestas empáticas, especialmente a la hora de brindar ayuda a alguien que lo necesite. (Goleman, 1995, p.91).

Durante la experiencia artística es más fácil estar en consonancia con los demás; de acuerdo con Mayer y Salovey (1993), cuando las personas están abiertas a la experiencia sienten más empatía hacia los demás, quienes tienen mayor empatía son más capaces de reconocer emociones de forma consensuada en rostros, colores y diseños abstractos.

Por esto, el tercer taller comenzó con un video en el cual varios actores expresan distintas emociones, el ejercicio consistía en reconocerlas y registrarlas en una hoja. Se observó que los niños no tenían dificultades en percibir dichas emociones. Al reconocer los sentimientos expresados, están más cerca de ponerse en el lugar del otro y así adoptar una postura más reflexiva frente a una desavenencia.

Seguidamente se trabajó la creatividad y espontaneidad, a través de ejercicios de imitación corporal que consistieron en: realizar ejercicios de imitación en cadena, en grupos de diez niños; transmitir una emoción sin hablar, en parejas uno frente al otro; imitar en forma de espejo los movimientos del compañero del ejercicio anterior y, finalmente, realizar trabajo coreográfico en grupos de diez, con un globo representando la canción, siguiendo los cambios de dinámica y agógica. Se observó que, al crear movimientos, los niños tímidos

tenían dificultad, mientras que los extrovertidos se expresaron libremente frente a todo el grupo. También se hizo notorio que algunos niños utilizaron estas dinámicas para maltratar a sus compañeros. Por esta causa, el educador debe estar atento frente al manejo que los niños le puedan dar a los ejercicios, pues a través de estos se pueden detectar agentes de acoso escolar.

Uno de los objetivos de imitar los movimientos, es ponerse en el lugar del otro, y así, cuando el niño repite lo que su compañero expresa, puede percibir que no son tan diferentes y de tal forma, generar empatía.

La empatía puede abrir las puertas de la seguridad desde temprana edad, o cerrarlas, teniendo repercusiones en el desarrollo integral del ser humano; por ejemplo, una persona que tenga un gran cúmulo de habilidades, podría tener miedo a ser juzgada y no ser capaz de expresarlas, entonces de poco servirá ese potencial, por lo tanto, como docentes es de vital importancia incentivar la empatía para facilitar el desarrollo de todas las personas.

Taller 4: La asertividad

La asertividad en la comunicación es “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux et al., 2004, p.24). Por su parte, Goleman (1995) enfatiza en la expresión y afirmación de los sentimientos de forma honesta, evitando la ira o la pasividad como parte de una comunicación asertiva. Por esto se realizaron ejercicios de resolución de problemáticas en grupo.

En el primer juego denominado «tomados de las manos» diez niños se ubicaron en círculo mirando hacia fuera y, tomados de las manos sin soltarse, debían darse vuelta para quedar orientados hacia el centro del círculo. Muchos niños tendían a elevar la voz y desordenar el grupo. La gran mayoría de los niños actuó impulsivamente, lo cual dificultó cumplir el objetivo; además, al intentar desarrollar la actividad por su cuenta, incomodaban a los compañeros que tenían al lado, otros hacían trampa para intentar resolver la dinámica. Se visibilizó la carencia de autocontrol y sensibilidad auditiva, pocos grupos lograron resolver el ejercicio.

A continuación, se desarrolló el segundo ejercicio llamado «el nudo» en donde se enredaron cinco cuerdas; cinco niños sujetaron el extremo de dos cuerdas y entre todos desataron las cuerdas sin soltarlas. Se manifestaron los roles que adoptaron los estudiantes. Algunos tomaron el papel de líderes, otros trabajaron individualmente, indiferentes a la opinión del grupo, mientras otros tomaron una postura pasiva. Varios hicieron trampa y por esto fueron descalificados, apartados y recriminados por sus compañeros.

Los grupos con un líder resolvieron el problema con rapidez, además, al tener participantes pasivos siguiendo las instrucciones de los líderes, se generó un ambiente de trabajo más efectivo. En los grupos con dos o más líderes, se presentaron discrepancias en la toma de decisiones, el niño más popular era seguido por el grupo, mientras que el otro se resignaba. Cuando no hubo un líder claro, se presentaron problemas en la toma de decisiones, lo cual

causó tardanza en la resolución del ejercicio. Por último, algunos niños trabajaron individualmente, al ver que sus compañeros no avanzaban, ellos actuaron bajo su criterio y en la mayoría de los casos esto resultó en la resolución del problema.

En la conversación final sobre el desarrollo de los ejercicios se preguntó ¿fue importante la comunicación entre el grupo para poder realizar los ejercicios? ¿Por qué? Los argumentos fueron variados «Sí, porque uno le puede pedir ayuda a su compañero» «Sí, porque si no hablan se puede enredar más», «Sí, para escuchar, explicar y poder ayudarnos», «Sí, porque si uno lo hace solo, nunca se va a soltar». En general, los estudiantes reconocieron la importancia de la comunicación durante el trabajo en equipo para llegar todos a una finalidad.

Ante la pregunta ¿Les parece que los ejercicios se realizan con mayor efectividad comunicándose entre ustedes o haciendo silencio? ¿Por qué? Algunas respuestas: «En silencio, para no hacer ruido», «En silencio porque podemos escuchar al compañero», «hablando porque podemos escuchar las opiniones de los demás y trabajar en grupo». Resultó interesante observar que la mayoría de niños habían sido condicionados para guardar silencio, muchos pensaban que estar en silencio y tener una actitud pasiva es mejor, pero esto, a largo plazo, puede afectar el desarrollo del liderazgo.

Este tipo de ejercicios permiten aportar a la capacidad reflexiva del estudiante en torno a la resolución de problemáticas en grupo, incentivando el trabajo en equipo y la colaboración. La asertividad está intrínsecamente relacionada con la capacidad de escucha, la comunicación, el autocontrol, la empatía, entre otras habilidades de la inteligencia emocional. Además, permite al

docente observar cómo se desenvuelve cada estudiante frente a la resolución de conflictos en grupo y su rol.

Taller 5: Reflexión y conclusiones

En este quinto y último taller, los cursos se dividieron en grupos de cuatro o cinco personas, para luego contestar una pregunta específica sobre su experiencia en los talleres realizados. La mayoría de niños se comprometió con la discusión y respuesta de su pregunta, sin embargo, algunos no prestaron la atención necesaria, por no integrarse fácilmente con sus otros compañeros de grupo, y terminaron realizando otra actividad.

Algunas de las preguntas y respuestas obtenidas fueron:

¿Para qué escuchar al otro? «Para que nos puedan escuchar y para entender a los demás. Para que no hagamos las cosas malas sino las buenas. Para entender a la gente, amigos, profesores, familiares y nuestros mayores».

¿Para qué controlar mis palabras y movimientos? «Para poder controlarme a mí. Porque si uno le dice groserías a los papás, amigos y profesoras, se sentirán mal y ofendidos, y al controlar nuestros movimientos, uno le puede pegar a los papás y profesores».

¿Para qué ponerse en el lugar del otro? «Para sentir los mismos sentimientos de la otra persona. Para poder ayudarlo entre nosotros y resolver problemas en grupo».

¿Para qué trabajar en equipo? «Para ayudarnos entre nosotros y aprender otras cosas más. Para que las cosas nos salgan mejor y tengamos una buena convivencia entre nosotros».

A continuación, se compartieron las respuestas y las conclusiones de la experiencia. Los profesores comunicaron que el enfoque de los talleres era el desarrollo la inteligencia emocional y las habilidades o competencias emocionales para así poder llegar a tener una mejor convivencia y prevenir la violencia escolar. Se les preguntó si alguna vez han sido acosados, con lo cual muchos contestaron que sí y expresaron las situaciones donde fueron víctimas. «A mí me han puesto apodos y no me gusta», «a mí me han hecho bullying» fueron algunas frases que permitieron a todos los niños involucrarse e identificarse activamente con el tema.

Los profesores propusieron a los estudiantes realizar un compromiso visible para generar un mejor ambiente en el aula, a lo cual respondieron positivamente. En cada salón se dispusieron carteles para que cada niño escribiera su compromiso frente al curso.

El cartel se pegó en una de las paredes del aula, en donde quedó a la vista de todos, para generar recordación. En cada cartel se notó la seriedad y disposición con la que los niños hicieron su compromiso. En este taller los niños tuvieron una socialización de los sentimientos que tienen en el aula y también sus intenciones para mejorar el ambiente escolar.

Posteriormente se analizó lo consignado en los carteles y se clasificó según la habilidad emocional a la que corresponde, observando que se asumieron compromisos frente a todas las competencias emocionales trabajadas.

Así, sobre la sensibilidad auditiva se propuso: «ser respetuoso, no decir groserías a la profe, escuchar a la profe, darles la palabra a otras personas, respetar la palabra

de los demás, escuchar a todo el mundo».

Sobre el autocontrol, se asumieron compromisos como: «no pegarles a mis compañeros, ser más juicioso, portarme bien, hacerle caso a la profesora, no molestar a los demás, respetar a los demás, no fastidiar en clase».

Acerca de la empatía, los estudiantes se comprometieron, en sus palabras a: «respetar a mis compañeros y profesores, tener amor, ser amable, ser honesta, ayudar, no hacerles bullying a mis compañeros».

Frente a la asertividad se planteó: «ser mejor estudiante y hacer tareas, tener amistad, no quitarle las cosas a los demás, lealtad, hacer todas las tareas y trabajar en equipo».

Discusión y conclusiones

A continuación, se analizan aspectos relevantes que emergieron durante el proceso.

En el diagnóstico previo a la realización de los talleres, el grupo B no presentó problemas visibles de comportamiento, las clases se desarrollaban con fluidez, se percibió un trato cordial entre los estudiantes y con los profesores, los niños solían seguir las instrucciones dadas; la profesora es muy comprometida con sus alumnos. Por otra parte, el grupo A mostró problemas comportamentales, situaciones de maltrato, irrespeto, burla y varios casos de robo, la ausencia de la profesora titular durante algún tiempo, por problemas de salud afectó directamente el comportamiento del salón.

Los estudiantes del curso B se desarrollaron con fluidez al momento de graficar las emociones que sintieron, demostrando interés y enfoque, el grupo se desempeñó con facilidad en las actividades que

involucraban atención, especialmente en lo auditivo y lo escrito; en el mismo sentido, sus dibujos fueron más detallados e implicaron más sentimientos.

En el grupo A se percibió una mayor desenvoltura en la realización de los ejercicios que involucraban movimientos. Al realizar desplazamientos por el espacio, los estudiantes no se amontonaban, moviéndose con mayor libertad, también se destacaron en los ejercicios rítmicos, llamó especialmente la atención que, en los ejercicios de disociación motriz, que fueron particularmente difíciles, los estudiantes no se dieron por vencidos fácilmente, intentaron realizarlos durante más tiempo, mostrando mayor capacidad de resiliencia al enfrentarse a la frustración.

En el grupo B se observó que, aunque tenían pocos problemas aparentes de convivencia, reaccionaron negativamente ante los retos de mayor dificultad, fueron más propensos a hacer trampa y reaccionaron con más enojo, probablemente los estudiantes sentían que estaban siendo evaluados y por esto intentaban alcanzar los objetivos propuestos por cualquier medio.

En el grupo A fue difícil lograr que se involucraran en las primeras actividades, pero con el transcurso de la experiencia modificaron visiblemente sus actitudes, especialmente cuando se incrementó la actividad física, llegando a un nivel de implicación comparable al del grupo B al final de los talleres.

Desarrollo de la autoconsciencia

El instrumento de registro de las emociones fue diligenciado por cada niño en tres momentos (al inicio, durante y al final) de cada taller. Esta herramienta facilitó la

observación del impacto de los ejercicios en los niños y fue una ayuda importante para la preparación del siguiente taller.

Los resultados de la tabulación se sistematizaron en sendas tablas, cada momento se distinguió por un color, el primer momento representado por la barra azul, el segundo por la naranja y el tercero por la gris.

En seguida se presenta un ejemplo de la tabulación de las hojas de «emojis»

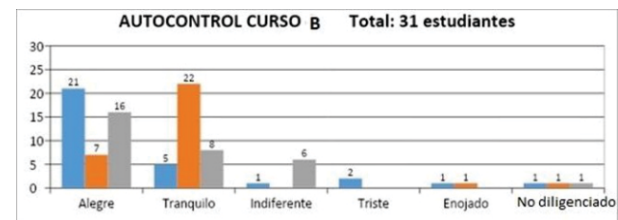


Figura 6. Ejemplo de tabulación del registro de las emociones.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el reconocimiento de las emociones o autoconsciencia como una habilidad emocional transversal a todos los talleres, se observó que, al inicio, era frecuente no diligenciar correctamente el instrumento, pero a medida que avanzaron los talleres se comprendió mejor su uso; llamó particularmente la atención, que en el taller de asertividad los estudiantes del grupo B, tuvieron dificultades con el manejo de la frustración y evitaron manifestar sus emociones.

En los talleres iniciales fue más frecuente que los estudiantes indicaran tristeza e indiferencia al inicio de cada taller, lo cual disminuyó durante el proceso, por el contrario, las emociones de alegría o tranquilidad, se fueron haciendo más constantes en cada taller, mostrando que

las estrategias adoptadas repercutieron de manera positiva en cada grupo, igualmente, los estudiantes fueron más hábiles en identificar sus propias emociones.

Para el grupo A, fue recurrente manifestar alegría tras las actividades que involucraban movimiento y para el grupo B era más fuerte la sensación de alegría tras las actividades escritas, con mayor esfuerzo de atención, mientras que, en las actividades de movimiento, era frecuente, la indiferencia.

El ejercicio frecuente de detectar las emociones, contribuyó a que los estudiantes reflexionaran acerca de sus propias reacciones según el estado de ánimo del momento.

Conclusiones

En términos generales se puede concluir de la experiencia realizada, que en nuestra sociedad el conflicto está presente cotidianamente, dado que la escuela es un espacio de aprendizaje, se considera como un lugar adecuado para incentivar la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Por lo tanto, es aconsejable generar este tipo de espacios, para poner en práctica habilidades de inteligencia emocional.

Posterior al taller de escucha activa, se observó una actitud más favorable de los estudiantes, aumentaron las opiniones que aludían al respeto por la palabra del otro y la importancia de escuchar.

El taller de autocontrol facilitó las interacciones en el aula y un mayor control en los impulsos de los niños.

En los dos grupos fue evidente que los niños no tuvieron problemas para reconocer las emociones de los otros, tendían a ser empáticos con su grupo de amigos, más no

con los que no pertenecían a éste. El ejercicio de empatía, logró afianzar la camaradería entre algunos estudiantes. Sin embargo, se observó que algunos niños no se integraban en un grupo diferente. No se evidenciaron cambios visibles en este aspecto.

Al inicio, se detectaron estudiantes con tendencia a agredir a sus compañeros tanto física como verbalmente, en lugar de actuar asertivamente. Durante el desarrollo de los talleres se siguió la interacción de estos estudiantes en la resolución de conflictos, observando que ocasionalmente asumieron actitudes como líderes positivos, pero también como líderes negativos, e indiferentes.

Al trabajar en los diferentes talleres, se visibilizó que los niños tímidos son menos expresivos en sus movimientos. Una estudiante en particular mejoró visiblemente su integración con los demás a partir de los ejercicios. Esta situación conlleva a reflexionar acerca de la importancia del movimiento corporal para lograr la expresión de emociones y sentimientos en estudiantes con dificultades en la interacción social.

Al ser el aula un espacio donde se dan situaciones académicas y sociales simultáneamente, es pertinente seguir desarrollando competencias emocionales como la empatía, la asertividad, el autocontrol y la escucha activa, con el fin de procurar el desarrollo integral del estudiante.

Es recomendable un seguimiento a largo plazo con el fin de incentivar la adecuada

expresión de sentimientos para evitar la victimización, y así mismo, que el agresor pueda catalizar de una forma sana sus emociones.

Se destaca la participación y apoyo de las directoras de curso como agentes decisivos en las transformaciones personales de los alumnos, haciendo patente que “es imprescindible entender la docencia en una dimensión misional de vida, no como una actividad complementaria a la subsistencia, sino en la trascendencia que encierra el acompañar a los educandos a ser nuevas personas a través del arte” (Castañeda y Perafán, 2015, p.20).

Se considera que dar herramientas para que los seres humanos sean felices, necesariamente hace que los hechos violentos disminuyan. De esta forma se percibió en el aula que, con el transcurso de los talleres, los estudiantes se mostraban de forma más afectuosa entre ellos y con los investigadores.

A través de las sesiones, se pudo percibir que la música y las diferentes artes, desde una mirada que incluya la inteligencia emocional, pueden generar cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes, y fomentar el desarrollo humano a través del arte.

Referencias

Aintzane, C. (2013). Desarrollo de la expresión musical. Tema II percepción auditiva y lenguaje musical. <https://bit.ly/3joLy1t>

Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Andrade, J., Bonilla, L., & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12), 135-149. Web Revistas Universidad Cooperativa <https://bit.ly/2Qr0C2i>

Balsera, F., y Gallego G. (2010) Inteligencia emocional y enseñanza de la música. *Dinsic*.

Artaraz-Garagalza J. (2015). La educación emocional como factor preventivo del acoso escolar: Una propuesta de intervención para 3° de primaria. Trabajo de grado para grado en educación primaria. Bilbao: Universidad internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3162>

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. *Praxis*.

Campayo E. Cabedo A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124 - 139. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51864>

Castañeda L., & Perafán G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (Pensamiento), (palabra). Y Obra, 14. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PP08.21>

Castillo Pulido, L. (2012). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(8), 415-428. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-8.aeco>

- Chaux, E.; Lleras J.; Velásquez A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Cesó, Ediciones Uniandes, Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux.E. (2005). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 43-53. Disponible en <https://doi.org/10.7440/res12.2002.04>
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56. <https://bit.ly/3hLwvG>
- Contreras A. (2011) El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100-114. <https://bit.ly/3hAvzgy>
- Cortés, A. (2017). La música como medio de comunicación en la solución de conflictos en el grado 5 del colegio Japón. Trabajo de grado de la Licenciatura en música. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7899>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Crítica.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*. Visor.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Eminem, L. Resto, J. Bass. (2002). *Lose yourself*. En 8 mile [CD]. Shady Records, Interscope Records, UMG Soundtracks.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Kairós 1996 -15ª edición 1997).
- Gomez C., J. (2015). Investigación exploratoria descriptiva sobre la relación entre arte, el maestro y la resolución de conflictos escolares. Tesis de maestría. Santiago de Chile: Universidad de Aconcagua.
- Hamodi, L., & Jiménez, C. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? (R. d. C., Ed.) *Revista de Investigación Educativa de la R E D I E C H*, 9 (1 6) , 2 9 - 5 0 . <https://bit.ly/2En17br>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, LVIII (201), 1 - 13 . <https://bit.ly/3gzSRBQ>
- Jorquera M. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *Revista Electrónica de L E E M E*, 14 . <https://bit.ly/31AFwFf>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, (20-21), 213-226. <https://bit.ly/2QvP0eo>
- Lifeder. (6 de septiembre 2017) Las 6 emociones básicas de los seres humanos. <https://bit.ly/3lrHLLV>
- Martín López, E.; González Hermosell, J.; Del Barco, B. (2010) *Inteligencia emocional en primaria*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1) , 4 1 9 - 4 2 1 . <https://bit.ly/32t6ZYI>

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mellado, V.; Garritz, A. y Brígido, M. (2009). La dimensión afectiva olvidada del conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII, 347-351. <https://bit.ly/2QwXan0>

Munárriz, B. (1991-1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En J. M. Eduardo Abalde Paz, *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*. (págs. 101-116). Universidade da Cruña, Servizo de Publicacións. <http://hdl.handle.net/2183/8533>

Rickard, N.; Appelman P. James R.; Murphy F.; Gill A.; Bambrick C. (2012): Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Unesco. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. <https://bit.ly/2FVmUam>

Valencia G.; Martínez M.; Castañeda L.; Ramón H.; Bibliowickz L.; Vanegas A.; Jiménez O.; Gómez L.; Londoño E, (2014) *Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX*. (Pensamiento), (palabra) y obra, 12(12), 91-104. <https://doi.org/10.17227/2011804X.12PP091.105>

Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Ramón, H. (2018). *Fundamentos de educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Editorial Magisterio. UPN.