

APRENDIZAJE MUSICAL, CREATIVIDAD Y DESARROLLO EMOCIONAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL DE ESO MUSICAL LEARNING, CREATIVITY AND EMOTIONAL DEVELOPMENT: A TEACHING PROPOSAL FOR SECONDARY EDUCATION

Maricel Totoricagüena Martín

Universidad de Cantabria – Departamento de Educación

Los castros s/n 39005 – Santander (España)

totoricam@unican.es

Resumen

En este trabajo, se presenta una propuesta didáctica desarrollada en la asignatura de Música, en el nivel de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de un centro de Cantabria, España. La misma fue elaborada teniendo en cuenta las teorías de las inteligencias múltiples (Howard Gardner), de la inteligencia emocional (Daniel Goleman) y de los estilos de aprendizaje (Kolb)(Honey y Mumford). Desde estas perspectivas se analiza de qué manera se ha contribuido a la consecución de los objetivos de aprendizaje musical, del desarrollo del pensamiento creativo y de la inteligencia emocional planteados en la mencionada propuesta.

Palabras clave: Aprendizaje Musical, Inteligencia Emocional, Creatividad, Estilos de Aprendizaje, Inteligencias Múltiples.

Abstract

This workshop presents a teaching proposal carried out in the subject of music, at the level of secondary education in a centre of Cantabria, Spain. It was developed taking into account the theories of multiple intelligences (Howard Gardner), emotional intelligence (Daniel Goleman) and styles of learning (Kolb)(Honey & Mumford).

It is analyzed, in the mentioned proposal, how these perspectives contribute to the level of achievement of the objectives of musical learning, the development of creative thinking and emotional intelligence.

Keywords: Musical Learning, Creativity, Emotional Intelligence, Learning Styles, Multiple Intelligences

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la teoría sobre los estilos de aprendizaje de Kolb (1984) reelaborada por Honey y Mumford (1986) y de la teoría sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1997), se ha diseñado una propuesta didáctica con el fin de que el alumnado adquiera un aprendizaje musical significativo. En este sentido, las actividades planteadas se vinculan con el mundo de las emociones y de la creatividad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estilos de aprendizaje

En palabras de Keefe (1988, p. 21), *los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*. Esta es una de las definiciones más citadas (Alonso, Gallego y Honey 1994, Rodríguez 2004, Gutiérrez, J.N.,

Barrio, J.A. y Borragán, A. 2002) por su claridad y la amplitud de aspectos que abarca. Otro tipo de conceptualizaciones, en cambio, se centran en la preferencia por una determinada estrategia de aprendizaje (Gutiérrez, J.N., Barrio, J.A. y Borragán, A. 2002, pp. 130-131). En este contexto, a partir de la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb (1984), que concibe a éste como un proceso cíclico compuesto por cuatro fases, Honey y Mumford (1986) describen cuatro estilos de aprendizaje diferentes, según la preferencia individual por determinada fase de adquisición del conocimiento. Teniendo en cuenta además el posterior desarrollo de Alonso, Gallego y Honey (1994), podríamos elaborar la siguiente relación y síntesis a partir de sus teorías:

Fases según Kolb	Estilos de aprendizaje (Honey y Mumford) y características personales	Fases de Alonso, Gallego y Honey
1 Experiencia Concreta	<i>Activo</i> : basado en la experiencia directa (animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo)	1- EXPERIMENTAR: Hacer algo.
2 Observación Reflexiva	<i>Reflexivo</i> : basado en la observación y recogida de datos (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, paciente).	2- REVISAR: Pensar sobre lo que ha sucedido
3 Conceptualización Abstracta	<i>Teórico</i> : basado en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones (metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, planificado).	3- CONCLUIR: Llegar a conclusiones.
4 Experimentación activa	<i>Pragmático</i> : basado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas (experimentador, práctico, directo, realista, técnico).	4- PLANIFICAR: Decidir qué hacer en una situación similar.

Tabla de elaboración propia

Rodríguez (2004, p. 230), siguiendo a Farr (1971), sostiene que a partir de los resultados de las investigaciones que han intentado identificar la relación entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje, se podría afirmar que *cuando se enseña a los estudiantes por el método que prefieren, aprenden de una forma más efectiva*. De acuerdo con esta idea, Alonso, Gallego y Honey (1994, p. 62) postulan que *después de analizar distintas investigaciones llegar a la conclusión de que parece suficientemente probado que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus Estilos de Aprendizaje predominantes*.

No obstante, los mismos autores también puntualizan que si se tiene una fuerte preferencia por un estilo, se debería intentar sacar el mayor partido de los puntos fuertes de ese estilo predominante. Pero además, en concordancia con las ideas de Kolb (1984), afirman que para estar completamente equipados para aprender de la experiencia, es necesario desarrollar aquellos estilos no utilizados, ya que cada modo de aprender tiene su propio valor y sus propios inconvenientes (p. 179).

Si bien se podría haber analizado el rol de los estilos de aprendizaje entendidos en un sentido amplio como el que plantea Keefe, se ha optado por centrar el análisis en la relación existente entre aprendizaje musical y estilos de aprendizaje concebidos desde el aprendizaje experiencial, adoptando las fases propuestas por Kolb, y basándose en los estilos de aprendizaje expuestos por Honey y Mumford.

2.2 Inteligencias múltiples

En oposición a la concepción de una única inteligencia, mensurable como Coeficiente Intelectual a través de diversos test de inteligencias, Howard Gardner (1995) propone su

teoría de las inteligencias múltiples.

En 1987 se publica en español la obra *Estructura de la Mente (Frames of Mind, 1983)*. En ella, Gardner postula en un inicio la existencia de siete inteligencias que se basan en las distintas funciones cerebrales: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal. Más adelante (Gardner, 2001, p. 57), el autor propone ampliar la lista con otras tres nuevas inteligencias: naturista, espititual y existencial.

Esta nueva visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, y tiene en cuenta que las personas poseen diferentes potenciales cognitivos, conduce a una visión de la escuela diferente, centrada en el individuo.

2.3 Inteligencia emocional

El modelo de inteligencia emocional se dio a conocer por primera vez por Peter Salovey y John D. Mayer en *Emotional Intelligence (1990)*, como un conjunto integrado de habilidades implicadas en el procesamiento de la información emocional.

Sin embargo, el modelo mixto de inteligencia emocional de Daniel Goleman (1997, pp. 80-81) combina la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner y las reorganiza en cinco competencias principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas, y el control de las relaciones.

Goleman (1997, p. 65) refiriéndose a la inteligencia emocional, la describe como aquella que se ve reflejada en características como la *“capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia infiera en nuestras facultades racionales y (...) en la capacidad de empatizar y confiar en los demás*. Bajo este modelo hemos desarrollado nuestro trabajo.

También sostiene que:

Existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y asimismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los demás, disfrutan de una situación ventajosa en la vida (...) Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad (pp. 68-69).

Teniendo en cuenta además, que la inteligencia emocional parece ser un tipo de inteligencia que se puede desarrollar a lo largo de la vida, más allá de la naturaleza innata o de la influencia de la temprana infancia, cabe destacar la importancia de promover el desarrollo de la inteligencia emocional en las diferentes etapas académicas.

2.4 Aprendizaje Musical

Comenzando por delimitar el significado otorgado al término aprendizaje, cabe puntualizar que en este trabajo, coincidiendo con la concepción del mismo planteada por Gonzáles y Riaño (2010, p.111), éste es interpretado como *una acción que va más allá de la adquisición de contenidos, es decir, que engloba la relación, la transferencia, la adaptación, la extrapolación, etc.* Además, estas autoras retoman la idea de Zabalza (1997, p. 28) de que *los contenidos aprendidos no se reducen únicamente a los aportados por las asignaturas o materias (...). También serán contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social.*

Se puede constatar que esta concepción contrasta abiertamente con la enseñanza musical tradicional. En la línea de pensamiento reflejada en este trabajo, Giráldez (2007, p.97) afirma

que la educación musical en las escuelas, desde su implantación ha estado avocada, en la mayoría de los casos, a la *reproducción de materiales dados y a la asimilación de conceptos musicales considerados fundamentales*, partiendo de una noción de aprendizaje mucho más limitada que la expuesta en el párrafo anterior.

De esta manera, en muchos casos han quedado excluidas las actividades que involucran el pensamiento creativo, como la composición musical. Esto provoca un gran empobrecimiento de las oportunidades de aprendizaje que se brindan a los discentes desde la asignatura de Música, ya que la composición, además de fomentar el desarrollo de la creatividad, implica la integración y aplicación de un conjunto de conceptos y habilidades musicales. E inclusive posibilita la simbolización y la expresión de emociones, sentimientos e ideas, constituyéndose así la música realmente en un lenguaje utilizado como medio de comunicación.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: MÚSICA Y EMOCIONES

Tras todo lo expuesto, se presenta a continuación una propuesta didáctica que vincula la música con las emociones, y que pretende contribuir al desarrollo integral del estudiante desde un enfoque creativo.

Contextualizando dicha propuesta, cabe mencionar que desde la experiencia docente se detectan una serie de conflictos entre parte del alumnado de 2º de ESO de un centro de Cantabria, con compañeras/os de clase y con el profesorado. Entonces, se inicia el diálogo entre docente y discentes, y en la búsqueda de soluciones creativas, se introducen algunas nociones muy básicas sobre la teoría de las inteligencias múltiples, para derivar en el concepto de inteligencia emocional y algunos de sus principales aspectos.

Asimismo, teniendo en cuenta que una de las máximas a la hora de trabajar con la música y las artes, en general, es lograr que el alumnado exprese sus sentimientos y emociones, sumado a la gran necesidad del alumnado de 2º de expresar lo que sentían en ese momento, se decide desarrollar este proyecto, en el que las emociones son integradas de forma transversal. El mismo se llevó a cabo en cuatro semanas, utilizándose un total de doce horas de clase.

3.1 Objetivos

Generales

- Promover aprendizajes musicales.
- Fomentar la creatividad y la expresión artísticas.
- Contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional.

Específicos (elaborados a partir del currículo oficial de Cantabria)

- Utilizar y comprender el lenguaje musical como medio de expresión y comunicación tanto para la realización de interpretaciones como de composiciones.
- Analizar obras musicales, a través de la audición y de partituras, relacionando las características de los elementos que las componen con el carácter de las mismas.
- Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales.
- Participar en la organización y realización de actividades musicales, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.
- Tomar de conciencia de la importante influencia que ejercen las emociones y la inteligencia emocional en la vida.
- Reconocer emociones propias y ajenas, intentando comprenderlas.

- Ampliar el vocabulario emocional.

3.2 Actividades realizadas

A) Exposiciones sobre inteligencias múltiples e inteligencia emocional con participación de la clase.
B) Trabajo grupal 1: expresar una emoción por medio de diferentes lenguajes artísticos.
C) Análisis musical: relación entre elementos musicales y emociones expresadas (carácter).
D) Trabajo grupal 2: composición de músicas alegres y tristes.

A) EXPOSICIONES CON PARTICIPACIÓN DE LA CLASE

A1) Exposición a cargo de la profesora sobre algunas nociones generales de la teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.

A2) Trabajo de un alumno: *lectura* de unas páginas de Internet recomendadas por la docente sobre inteligencia emocional y negociación, *elaboración de una presentación* en ordenador a partir de un esquema guía aportado por la docente, y *exposición a la clase*.

En ambas exposiciones los alumnos/as participan preguntando, opinando, cuestionando, y buscando ejemplos concretos de la vida cotidiana sobre el tema.

B) TRABAJO GRUPAL 1

B1) Cada alumna/o debe apuntar en un papel: lo que siente ahora, otras emociones-sentimientos que ha experimentado, y otras que conozca.

B2) Lluvia de ideas: se apuntan en la pizarra todas las emociones y sentimientos apuntados, intentando ordenarlas. Además se van aclarando significados y matices entre palabras similares.

B3) Trabajo grupal 1:

B3.1) *Elaboración*: Cada grupo debe elegir una emoción y expresarla a través de la música, de la plástica, del cuerpo y de un texto.

B3.2) *Exposición* de las creaciones.

B3.3) *Evaluación*: tanto del proceso como del producto por parte de docente y alumnas/os.

C) ANÁLISIS MUSICAL

C1) Tres obras musicales de diferente carácter:

- Audición de dos ejemplos típicos de carácter alegre y triste-melancólico, y otra más ambigua.
- Cada alumna/o debe elegir una música y responder por escrito: Enumera las emociones o sentimientos que te transmite la música. Intenta explicar cómo se consigue transmitir estas emociones. Imagina una historia o una escena (por ejemplo de cine o de teatro) a la que pudiera acompañar esta música.
- Diálogo sobre lo que escribieron.

C2) Musical El fantasma de la ópera:

- Proyección del musical.
- Reflexión y diálogo sobre las emociones y sentimientos de los tres protagonistas a lo largo de la historia.
- Interpretación instrumental de dos de las canciones principales del musical.
- Análisis de las músicas que acompañan algunas escenas, incluyendo las interpretadas,

relacionándolas con las emociones y sentimientos de los protagonistas.

C3) Comparación de las músicas analizadas:

- Reflexión – análisis sobre qué elementos hacen que experimentemos determinada emoción a partir de una música: códigos culturales, recuerdos, gustos, analogías, etc., centrándonos en el papel de los elementos musicales.
- Elaboración de hipótesis sobre qué características musicales contribuirían a que una música fuese alegre, triste, etc., a partir de la comparación entre las músicas analizadas que expresen una misma emoción.

D) TRABAJO GRUPAL 2

D1) Elaboración a partir de las siguientes pautas acordadas entre alumnas/os y profesora:

- Los grupos que representaron “furia” y “tristeza” en el trabajo grupal anterior, deberán realizar composiciones “alegres”. En cambio, los que habían creado músicas que intentaban expresar “amor” y “alegría”, deberán componer músicas “tristes”.
- En ambos casos debe ser música preferentemente instrumental.
- Disponen de sus instrumentos (flautas, órganos electrónicos y metalófonos), a los que pueden agregar percusión corporal, otros objetos sonoros, y voz (siempre y cuando no utilicen palabras).
- Todos deben participar en la interpretación de la música creada, la cual expondrán a sus compañeros y a la profesora.

D2) Interpretación de las composiciones a la profesora y al resto de la clase.

D3) Evaluación: tanto del proceso como del producto por parte de docente y alumnas/os.

4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

4.1 función de las emociones y la inteligencia emocional

En este proyecto, las emociones se han visto involucradas de dos maneras. En primer lugar, se han utilizado como fuente de motivación, constituyéndose en el punto de partida para la creación artística en general, y la específicamente musical. Ante la posibilidad de plantear pautas exclusivamente musicales (como por ejemplo, realizar una composición a partir de unos determinados fragmentos rítmicos), o de utilizar pautas extramusicales, se eligió la segunda opción, por considerarse más atractiva, cercana y movilizadora para el alumnado, que en ese momento evidenciaba una gran necesidad de incursionar en el mundo emocional.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la gran relevancia de la inteligencia emocional, se intentó contribuir a su educación. No obstante, teniendo en cuenta la formación de la docente y las limitaciones del proyecto, cabe aclarar que esta contribución fue mínima. Pero aún así, se podría considerar significativa y reveladora, en tanto el alumnado desconocía totalmente la existencia de la inteligencia emocional, y gran parte de él nunca se había detenido a reflexionar sobre la gran influencia de ésta en nuestras vidas.

Por último, aunque no se puede probar la existencia de una relación directa entre el desarrollo de la propuesta didáctica y el clima de la clase, es relevante comentar que este mejoró notablemente a medida que se fue llevando a cabo la misma. En el ámbito de las relaciones interpersonales, éstas comenzaron a darse sin tensiones, de forma más afectuosa y cercana, así como con mayor fluidez, tanto en las relaciones docente-discentes como en las relaciones entre pares.

4.2 Utilización de las inteligencias múltiples

Teniendo en cuenta que la propuesta didáctica mencionada se ha realizado en el marco de la asignatura de música, ha tenido gran relevancia el desarrollo de la inteligencia musical.

También ha sido importante el papel de la inteligencia lógico-matemática, fundamentalmente en la actividad de análisis musical y posterior elaboración de conclusiones. Las inteligencias interpersonal e intrapersonal, fueron empleadas de forma más explícita en las actividades destinadas al autoconocimiento, al reconocimiento de emociones ajenas, y a la comprensión emocional, aunque también están presentes durante todo el trabajo, por ser transversales.

Cabe destacar que el trabajo grupal 1, por integrar diferentes lenguajes artísticos, fue la actividad que permitió utilizar el mayor número de inteligencias: la inteligencia espacial permitió elaborar la expresión plástica; la inteligencia cinético-corporal fue utilizada para la realización de la expresión corporal, y para la interpretación instrumental (también de las demás de músicas: actividades C2 y D) y la inteligencia lingüística, fue primordial en la elaboración del texto para de este trabajo, aunque fue utilizada a lo largo de todo el proceso.

De esta forma, se ha intentado posibilitar a las alumnas/os la opción de utilizar la inteligencia más potenciada en cada una/o de ellos para desarrollar su inteligencia musical. Asimismo, teniendo en cuenta que no somos igualmente creativos en las diferentes inteligencias, se facilitó poder desarrollar la creatividad desde aquellos tipos de inteligencia que sean más convenientes a cada uno.

4.3 Aprendizaje musical

El proceso de aprendizaje musical se inicia con la elaboración del Trabajo grupal 1 (B3). No es casualidad que ninguno de los cuatro grupos comienza por la composición musical. De hecho, de los cuatro tipos de lenguajes artísticos que debían utilizar, el musical fue con en que menos naturalidad se expresaron.

Durante la evaluación de este trabajo, son los propios alumnos los que llegan a la conclusión de que o bien la composición musical realizada no ha sido adecuada para expresar la emoción elegida, o que el resultado ha sido bastante pobre en relación a lo elaborado utilizando los otros lenguajes artísticos.

Entonces se decide que hay que averiguar cómo están hechas las músicas para que sugieran un carácter u otro. Y así comienza la etapa analítica del trabajo (C). En ésta se revisan conceptos conocidos, y se incorporan otros nuevos.

Armados con nuevos conocimientos, se realiza el Trabajo grupal 2 (D). Las composiciones quedan muy bien. A partir de las emociones vuelven a surgir cuestiones de escalas, forma, texturas, instrumentación, interpretación, etc. Más de la mitad de la clase está entusiasmada tratando de crear su música. Tres de los cuatro grupos quedan muy conformes tanto por la música creada como por la interpretación. El cuarto grupo queda satisfecho con la música compuesta, pero lamentan que faltaría más tiempo de ensayo para que la interpretación sea mejor. Lo más importante: ahora los cuatro grupos se sienten capaces de crear su música, y poder expresar emociones a través de ella.

4.3.1 Relación del aprendizaje musical con los estilos de aprendizaje

En congruencia tanto con el planteamiento de Alonso, Gallego y Honey como con el de Kolb, que sostienen que una experiencia de aprendizaje es totalmente efectiva en la medida en que se completa su ciclo, se planificaron y ejecutaron las cuatro fases que lo componen.

El aprendizaje musical se inicia a partir de la elaboración del primer trabajo grupal (B), al que de modo preliminar anteceden las exposiciones (A) con una función motivadora.

Básicamente, se corresponden de la siguiente manera:

ACTIVIDADES	FASES DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL (Kolb)	ESTILO DE APRENDIZAJE PREDOMINANTE (Honey y Mumford)
B) Trabajo grupal 1	1- Experiencia concreta	Activo
C) Análisis musical	2- Observación reflexiva	Reflexivo
	3- Conceptualización abstracta	Teórico
D) Trabajo grupal 2	4- Experimentación activa	Pragmático

En la tabla del marco teórico sobre estilos de aprendizaje, se podían apreciar tanto las fases propuestas por Kolb como las de Alonso, Gallgo y Honey. Si bien en principio parecen equivalentes, no lo son. La diferencia más acentuada se encuentra en la cuarta fase, que mientras que para uno es de “experimentación activa”, para los otros es de “planificación”. En este caso se ha preferido optar por las fases propuestas por Kolb, por considerarse más adecuadas como medio de interpretación del proceso de aprendizaje constatado en la propuesta didáctica presentada.

En un análisis más minucioso, se podría precisar:

- La fase 1 de experiencia concreta se inicia recién cuando se realizan las primeras composiciones musicales del Trabajo grupal 1 (B3).
- La fase 2 de observación reflexiva comenzó realmente con la evaluación de ese mismo trabajo (B3.3).
- En esta propuesta didáctica, la sucesión de las cuatro fases no fue absolutamente lineal, ya que las fases 2 y 3 comportaron un proceso circular (se comienza a reflexionar en B3.3, en C1 se observa y se barajan las primeras hipótesis, en C2 se vuelve a observar y se reformulan las hipótesis anteriores, en C3 se hace una recapitulación de todo lo observado y se intenta llegar a algunas generalizaciones).
- También con respecto a las fases 2 y 3, es oportuno matizar, que el proceso fue más complejo y enriquecedor, por combinar el análisis de la experiencia basada en las composiciones del Trabajo grupal 1 (B3.3) con el análisis de otras obras musicales ya compuestas (D).
- El Trabajo grupal 2 (D1) se identifica con la fase 4, por la aplicación de las teorías propuestas a partir de la fase 3. Pero además, se podría sugerir que vuelve a comenzar el ciclo, constituyéndose esta experimentación activa en una nueva experiencia (fase 1) sobre la que se reflexiona (fase 2) en la última evaluación (D3).

A partir de estas precisiones, se puede sintetizar el proceso como se refleja a continuación:

1 – EXP. CONCRETA / 2-OBS. 3-REFL. 2- OBS. 3- REFL. / 4- EXPER. ACTIVA
⇕
1- EXP. CONCRETA / 2-REFL.

De esta manera, al utilizar el ciclo completo de aprendizaje, por una parte, se posibilitó que cada alumna/o pueda aprender desde su estilo predominante, aspecto importante teniendo en cuenta el planteamiento de que los alumnos aprenden mejor cuando la metodología del profesor coincide con su estilo de aprendizaje. Por otra, tanto por la presencia de las cuatro fases, como por la interacción entre pares con diferentes estilos de aprendizaje, se favoreció la incorporación o mejora de un mayor número de habilidades y estrategias de aprendizaje, contribuyéndose a “aprender a aprender”. A su vez, todo esto repercutió positivamente en los resultados del aprendizaje musical.

5 - CONCLUSIONES

Podríamos concluir que los objetivos de la propuesta didáctica fueron alcanzados, ya que se

consiguen aprendizajes musicales significativos, y se ha contribuido al desarrollo de la creatividad y de la inteligencia emocional. También por medio del proceso de aprendizaje experiencial expuesto, se ha favorecido la incorporación de habilidades propias de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje, repercutiendo ésto positivamente sobre la competencia de “aprender a aprender”.

Pero no debemos perder de vista que esta experiencia constituye solamente una pequeña aportación en relación al pensamiento creativo y a la mencionada inteligencia emocional que, más allá de considerarse positiva, es insuficiente para que éstos se desarrollen plenamente. Teniendo en cuenta la importancia que se les atribuye en la actualidad a ambos por su papel decisivo en el rumbo de las vidas de las personas, debemos plantearnos seriamente otorgarles un lugar más destacado en la enseñanza. Asimismo, debería cobrar mucha más relevancia en el contexto de nuestra sociedad actual, el dotar a los estudiantes de estrategias de aprendizaje extrapolables, en detrimento de prácticas docentes que puedan seguir centrándose en la acumulación de información, la repetición y la tendencia hacia la uniformidad.

6 - REFERENCIAS

- Alonso, C; Gallego, D. y Honey, P. (1994) *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. Bilbao
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. London: Fontana (traducción castellano, *Estructura de la Mente*. Barcelona: Paidós, 1995).
- (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*. 10ª. Traducción de D. Gonzáles Raga y F. Mora. Barcelona. Kairós
- González, N. y Riaño, M.E. (2010). *Saber sobre música: estrategias metodológicas*. En Giráldez, A. coord. (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona. Graó. Cap. 5, p. 109-134
- Gutiérrez, J.N., Barrio, J.A. y Borragán, A. (2002) *Estilos de aprendizaje y atención a la diversidad*. Santander. Centro Asociado de la UNED en Cantabria: Universidad de Cantabria, Departamento de Educación
- Honey, P. y Mumford, A. (ed.) (1986). *The Manual of Learning Opportunities*. Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.
- Keefe, J. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, Virginia. Nassp.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Rodríguez, C. R. (2004). *Creatividad y estilos de aprendizaje*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.