

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**La musicoterapia en la promoción del
desarrollo socioemocional en un grupo
de adolescentes del colegio Unidad
Pedagógica, luego del periodo de
aislamiento por Covid-19**

Santiago Valderrama Gallego

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Artes, Maestría en Musicoterapia

Bogotá, Colombia

2023

La musicoterapia en la promoción del desarrollo socioemocional en un grupo de adolescentes del colegio Unidad Pedagógica, luego del periodo de aislamiento por Covid-19

Santiago Valderrama Gallego

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Musicoterapia

Director:

Mg. Mauricio Echeverri Echeverri

Línea de Investigación:

Musicoterapia en Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Artes, Maestría en Musicoterapia

Bogotá, Colombia

2023

Dedicado a Arlond, quien me inspira a seguir trabajando por la niñez de nuestro país.

¡Buena vida chico! y adiós a las etiquetas

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Firma

cc: 80090834

Fecha 30/07/2023

Agradecimientos

Le agradezco a mis padres Alvaro, Martha y a mi hermano Daniel, quienes me han apoyado incondicionalmente en este proyecto de trabajar y servir a través de la música. A mi maestro y asesor Mauricio Echeverri por su dedicación, generosidad y el amor contagioso que expresa por la musicoterapia. A Natalia Silva Ramón y a Inti Valderrama Silva por su compañía y apoyo durante el proceso. A Javier Cajiao y el Colegio Unidad Pedagógica por darme la oportunidad de realizar el abordaje que hoy me permite seguir creciendo en mi oficio.

Resumen

La musicoterapia en la promoción del desarrollo socioemocional en un grupo de adolescentes del colegio Unidad Pedagógica, luego del periodo de aislamiento por Covid-19

Esta investigación es el desarrollo de un abordaje musicoterapéutico realizado con un grupo de ocho estudiantes del Colegio Unidad Pedagógica, los cuales se encontraban en la etapa de la adolescencia temprana. El objetivo principal del proyecto fue la promoción del desarrollo socioemocional de los adolescentes, luego del periodo de aislamiento por Covid-19 con los retos que suscitaban sus cambios inesperados.

El trabajo fue realizado usando la metodología de Investigación Acción Participativa y sobre las bases del paradigma salutogénico desde el enfoque de la musicoterapia en educación. Se realizó el estudio sobre las siguientes categorías de análisis: a) desarrollo social, b) expresión/gestión emocional y c) comunicación asertiva, en una intervención de 17 sesiones en el desarrollo de tres etapas que se desarrollaron en las fases inicial, central y fase de cierre. El enfoque musicoterapéutico se apoyó principalmente de la musicoterapia plurimodal, en el desarrollo de los cuatro métodos en los que la musicoterapia acciona. Los instrumentos de recolección utilizados fueron la entrevista semiestructurada pre y post, los protocolos de seguimiento individual y las IAP's de Bruscia.

Se concluyó que el abordaje dejó un avance significativo en el desarrollo socioemocional de los adolescentes que participaron del proceso.

Palabras clave : habilidades socioemocionales- adolescentes- aislamiento por covid 19 - Estudiantes de bachillerato en aislamiento por covid – Musicoterapia.

Abstract

Music therapy in the promotion of socio-emotional development in a group of adolescents of the Unidad Pedagógica school, after the period of isolation by Covid-19

The development of this music therapy approach was carried out by a group of eight students from Colegio Unidad Pedagógica during their early adolescence. The main objective of the project was the promotion of the socio-emotional development, after the period of isolation due to Covid-19 with the challenges that their unexpected changes caused.

The Participatory Action Research methodology and the Salutogenic paradigm were used to follow the work from the perspective of music therapy in education. The study was carried out on the following categories of analysis: a) social development, b) emotional expression/management and c) assertive communication, in an intervention of 17 sessions in the development of three stages that were developed in the initial, central and phases.

During the development of the four methods in which music therapy works, the Plurimodal music therapy played a major role in supporting the music therapy approach. The user data collection instruments were the pre and post semi-structured interview, the individual follow-up protocols and the Bruscia's IAP's.

It was concluded that the approach left a significant advance in the socio-emotional development of the adolescents who participated in the process.

Keywords: social emotional skills- adolescents – Lockdown for COVID 19 - Middle school students in lockdown for COVID 19 – Music therapy

Contenido

<i>Resumen</i>	4
<i>Abstract</i>	5
<i>Contenido</i>	6
<i>Lista de figuras</i>	8
<i>Lista de tablas</i>	9
<i>Introducción</i>	11
1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Antecedentes	12
1.2 Justificación	15
1.3 Formulación del problema	18
1.3.1 Pregunta de investigación	18

1.3.2 Preguntas subordinadas	18
1.4	23
1.4.1	23
1.4.2	23
1.4.3	Objetivos del proceso musicoterapéutico
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1 Desarrollo socioemocional	20
2.1.1 Desarrollo de habilidades sociales	21
2.1.2 Desarrollo de habilidades emocionales	29
2.2 La adolescencia	36
2.2.1 La adolescencia temprana	37
2.2.2 Desarrollo social en la adolescencia	38
2.2.3. Desarrollo emocional en la adolescencia	40
2.2.4 Las emociones en la adolescencia	40
2.3 Impacto del covid 19 sobre estudiantes adolescentes	41
2.4 Musicoterapia	42
2.4.1 Musicoterapia en el desarrollo de habilidades socioemocionales	47
2.4.2 Musicoterapia en educación	48
2.4.3 Musicoterapia en educación con adolescentes	51
2.4.4 Diferencias entre el educador musical y el musicoterapeuta en educación.	55
2.4.6 La musicoterapia y la mirada salutogénica.	57
2.5 MARCO METODOLÓGICO	58
2.5.1 Enfoque musicoterapéutico	58

2.5.2	Fundamentación teórica de la metodología de investigación cualitativa	58
2.5.3	Consideraciones éticas	65
3	METODOLOGÍA	66
3.1	Diseño de investigación	66
3.2	Participantes	67
3.2.1	Criterios de selección	68
3.3	Instrumentos	68
3.3.1	Entrevistas semiestructuradas	68
3.3.2	Formato de preferencias sonoras y musicales	69
3.3.3	Planeación y Protocolos	69
3.3.4	Perfiles de valoración de las improvisaciones (IAP's- Modelo de Bruscia)	71
3.4	Procedimiento.	72
3.4.1	Etapas de planeación y revisión teórica	72
3.4.2	Etapas de socialización	72
3.4.3	Etapas de abordaje	72
3.4.4	Etapas de análisis de los resultados	74
3.5	Categorización.	74
3.5.1	Proceso de identificación de las categorías iniciales de investigación	74
3.5.2	Categorías de investigación establecidas	75
3.5.3	95	
3.5.4	Operacionalización de las categorías	81
3.5.5	Relación entre las categorías y los IAP's del modelo de Bruscia	82
4	RESULTADOS	85

4.1 Resumen de las fases del abordaje musicoterapéutico	85
4.1.1 Fase inicial	85
4.1.2 Fase de abordaje de las categorías	86
4.1.3 Fase de cierre	89
4.2 Resultados microanálisis de protocolos	90
4.3 Resultados de los perfiles de valoración IAP's.	110
4.4 Resultados de las entrevistas	132
5. ANALISIS Y DISCUSION	157
5.1 Discusión de los datos individuales	157
5.2 Discusión de los datos generales	172
6. CONCLUSIONES	179
7.RECOMENDACIONES	181
REFERENCIAS	182
<i>ANEXO A: consentimiento Informado</i>	196
<i>Anexo B: formato de preferencias sonoro- musicales y experiencia musical.</i>	197
<i>Anexo C :formato de entrevista semiestructurada pre</i>	199
<i>Anexo D: formato de entrevista semiestructurada post</i>	200
<i>Anexo E: diseño de sesiones y protocolos de seguimiento.</i>	201
<i>Anexo F: cuadros de microanálisis</i>	290

Lista de figuras

Figura 1.) Tres habilidades de cara al desarrollo social. McFall, (1982	23
Figura 2. La rueda de las emociones de Plutchik. (Conley, 2012)	30
Figura 3. Semáforo para el control emocional(Klerk, R y Le Roux, R. 2012)	37
Figura 4.La adolescencia en sus etapas. (Pérez, 2002)	39
Figura 5.Actores musicales en la escuela. (Wheeler, 2015)	52
Figura 6.Elementos de la IAP tomado de: La IAP , una apuesta por la comunicación y la transformación social, (Rocha 2016)	61
Figura 7.flujo en las etapas de la Investigación acción presentado por Kurt Lewis. Tomado de Investigación acción participativa (Valbuena ,2018)	62
Figura 8. Proceso de la Teoría Fundamentada. (Charmaz,2006)	63

Figura 9. Adaptación del modelo de Klerk, R Y Le Roux, R. (2012), a la expresión y gestión emocional. (elaboración propia)	81
Figura 10.- Correlación entre las categorías de análisis (adaptadas) en beneficio del desarrollo socioemocional (elaboración propia).	83

Lista de tablas

Tabla 1. Habilidades en el desarrollo social (Caballo, 1993)	24
Tabla 2. Diferencia entre alta y baja habilidad social (Caballo, 1993)	25
Tabla 3. Las habilidades sociales y cognitivas dentro del concepto de habilidades para vivir. Módulo de habilidades para la vida.(Camacho,2010)	27
Tabla 4. Analogía y relación modelo mindsight y asertividad. (Siegel, D y Bryson,T 2018)	30
Tabla 5.Los cuatro métodos o experiencias en musicoterapia. (Aldana, 2021)	47
Tabla 6.Principales Ámbitos de Intervención en Musicoterapia. Salud, Escucha y Creatividad tomado de (Gallego, P en Pellizzari, 2005)	48
Tabla 7.Áreas de intervención de la musicoterapia en educación (Maestría en Musicoterapia, Universidad Nacional 2013)	51
Tabla 8.Cuatro diferentes enfoques teóricos a la musicoterapia en las escuelas. Adaptado de (McFerran,2010)	52

Tabla 9.Comparación entre musicoterapia y la educación musical. (Bruscia ,2007)	58
Tabla 10. Formato de microanálisis. (elaboración propia)	71
Tabla 11. perfiles de valoración en relación con las categorías analizadas. (elaboración propia)	73
Tabla 12.Cuadro de convergencia entre los constructos: inteligencia emocional, habilidades para la vida y desarrollo social emocional basado en las tres categorías a analizar. (elaboración propia)	78
Tabla 13.Analogía y relación modelo mindsight y asertividad. (Siegel, D y Bryson, T. 2018)	79
Tabla 14.Herramienta para la Definición y Operacionalización de las Categorías (elaboración propia)	85
Tabla 15.Relación entre las categorías y los IAPs utilizados. (elaboración propia)	87

Introducción

La investigación que se presenta a continuación tuvo como objetivo principal implementar un abordaje musicoterapéutico para promover el desarrollo socioemocional de un grupo de estudiantes adolescentes del colegio Unidad Pedagógica de la ciudad de Bogotá. En dicho fin, se utilizó el modelo cualitativo de investigación acción participativa, basado en los principios de la musicoterapia en educación y la mirada salutogénica de la misma.

En el primer capítulo, se realizó una revisión bibliográfica de los estudios sobre desarrollo personal en adolescentes y los retos principales que muestran actualmente, esto evidenció la necesidad de fortalecer aspectos relacionados con su desarrollo socioemocional. Entendiendo los conflictos comunes en esta etapa, se encontró que las vicisitudes que provocó el aislamiento producto de la pandemia que generó el covid-19 con el distanciamiento social y la nueva forma de escolarización, amenazaron el bienestar adolescente aún más. Esta situación corroborada a nivel local y mundial, invitó a resolver la pregunta: ¿Cómo podría ayudar la musicoterapia en la posible prevención de problemas psicopatológicos potenciados por el aislamiento? De allí surgió la pregunta de investigación y los objetivos sobre los cuales se basó el abordaje.

De esta forma, el marco teórico resultó en una revisión bibliográfica sobre los postulados teóricos de Caballo (1993) y Goleman (1995), que ayudaron con sus constructos teóricos a entender e identificar el concepto de desarrollo socioemocional. Elemento que permitió conectar

estas teorías con el concepto adolescencia en las características propias del desarrollo humano en esta etapa. De igual manera la revisión bibliográfica sobre los efectos del covid 19 en los adolescentes y su vida escolar permitieron entender la situación concreta para posteriormente exponer el enfoque salutogénico de la musicoterapia en educación que fue utilizada con herramientas de la musicoterapia plurimodal y los postulados de Benenzon en la implementación del abordaje.

El segundo capítulo finaliza con el marco metodológico que explica el enfoque musicoterapéutico particularmente utilizado y la fundamentación de la metodología de investigación, así como las consideraciones éticas que se consideraron para la realización del presente estudio.

Finalizado el marco teórico, se presenta la metodología utilizada y los instrumentos que hicieron parte de la triangulación de la información basada en las categorías de análisis que aparecieron en el proceso (Desarrollo social, Expresión/gestión emocional y comunicación asertiva). Se amplía además la información sobre las etapas sucedidas en el procedimiento del abordaje de comienzo a fin.

El capítulo cuarto, referente a los resultados, da cuenta de la forma en que acontecieron las fases del abordaje realizado y expone los resultados del microanálisis de los protocolos de seguimiento tanto individuales como grupales. Así mismo, presenta los resultados de las entrevistas semiestructuradas pre y post y de los IAP's de Bruscia.

El capítulo siguiente, análisis y discusión, los resultados que se dieron de manera individual y grupal, en la triangulación de la información bajo el uso de los instrumentos de recolección de datos utilizados a lo largo del proceso.

Finalmente, se presentan las conclusiones del abordaje, como respuesta a la pregunta de investigación, preguntas subordinadas y objetivos inicialmente planteados. Acto seguido el autor presenta sus recomendaciones y sugerencias para próximos estudios que puedan verse referenciados en el mismo campo de acción.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

La musicoterapia tiene la versatilidad de trabajar con el ser humano en sus distintas etapas. La adolescencia no escapa a los beneficios que esta le puede brindar en relación con el bienestar y la salud integral. Dada la etapa tan enriquecida que ofrece la adolescencia para el desarrollo del ser humano, diferentes abordajes han permitido la promoción de la salud mental y la salud física. Es en este primer aspecto que el presente estudio busca ahondar y por ello se presentan a continuación algunos antecedentes relacionados.

Prueba de ello, es el estudio que en el año 2021, Jane Rempel desarrolla en su tesis para optar por el título de Doctor en psicología de la Universidad de Adler USA. La investigadora se propone dar cuenta de la evidencia de la efectividad de la musicoterapia para el trabajo con adolescentes. Busca también encontrar para cuáles tipos de problemas la musicoterapia puede ser más efectiva, teniendo en cuenta su trabajo con adolescentes con problemas físicos y mentales. Identificó también cual set de música puede ser el más efectivo en el abordaje musicoterapéutico con dicha población. (Rempel, 2021)

Algo similar sucedió en España en el año 2018, en un estudio realizado a través de la musicoterapia, con el objetivo de promocionar el desarrollo socioemocional en adolescentes en

contextos educativos. Los objetivos de la investigación fueron: a) Identificar si la participación en sesiones grupales de musicoterapia cambiaban relaciones existentes en grupos. b) Identificar mejoras en el desarrollo socioemocional diferenciando el grupo de control y el grupo experimental.

En el estudio participaron veinticuatro estudiantes (17 varones y 7 mujeres) del centro escolar de Madrid, divididos en grupo control y grupo experimental. Con el estudio se demuestra de manera estadísticamente significativa que las relaciones entre los participantes del grupo experimental se modifican. (Eizaguirre,2018).

Bajo la situación particular presentada por el covid-19, un estudio de la universidad de Coahuila en México, respecto al desarrollo socioemocional en jóvenes tras la pandemia, realizó un análisis descriptivo por género en una muestra representativa de 374 estudiantes de bachillerato, dando a conocer la percepción estudiantil sobre emociones y realidad atípica basada en sentimientos y visión de la emergencia sanitaria.

Durante el periodo de confinamiento, la socialización, comunicación e intercambio en la muestra seleccionada y en general de toda la población se redujo considerablemente, por lo que las habilidades tanto de pensamiento como sociales se vieron afectadas de forma negativa, lo que no permite acrecentar ni interiorizar el acervo de significados; aun así se desarrollaron otras de supervivencia y adaptación para continuar con las pocas actividades virtuales o de recreación.(Morlett-Villa, 2023)

Para el caso particular de los adolescentes Colombianos, el siguiente ejemplo de abordaje musicoterapéutico en el ámbito educativo realizado por Erick Cabrera en el año 2019 en su tesis de grado para optar por el título de magíster en musicoterapia de la universidad Nacional de Colombia, hace un recuento por medio de un estudio de caso fenomenológico, acerca de cómo

un proceso de musicoterapia influye en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en jóvenes estudiantes del colegio IPARM de Bogotá. Adicionalmente, se hizo una revisión de investigaciones que relacionaron la inteligencia emocional con educación musical y musicoterapia en el contexto educativo. Entre sus objetivos se encontraron además la realización de una evaluación de necesidades por medio de entrevistas de grupos focales, la descripción de las manifestaciones musicales y verbales de los participantes por medio de un protocolo integrador y el análisis de la herramienta IAPs, propia de la musicoterapia. Como resultado del estudio se hace un recuento de los análisis de los IAPs de cada participante, de los diarios de campo y entrevistas al grupo focal. Tanto de las sesiones de reconocimiento y valoración como de las sesiones de intervención. Finalmente se formuló una discusión que integró la triangulación de la información y brindó información del consenso existente entre las tres herramientas de recolección de datos para llegar a una conclusión de resultados. (Cabrera, 2019)

Continuando con la población adolescente de Bogotá Colombia, y buscando la promoción del desarrollo emocional, en el año 2016 Wilson Sastoque en su proyecto de grado para optar por el título como magister en musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia, hace una descripción del proceso musicoterapéutico realizado en el colegio El paraíso de Manuela Beltran, buscando potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional a través de un proceso enfocado en el abordaje plurimodal tomando como principal eje la improvisación referencial y la canción. Fue un proyecto enmarcado en la metodología cualitativa de la Investigación acción, donde logró fortalecer la autopercepción, autoestima, la comunicación e interacción entre los participantes adolescentes que hicieron parte del grupo con el que se trabajó. (Sastoque, 2016)

En consonancia con el compromiso de fortalecer las habilidades para la vida, promover la conciencia de sí mismo y la calma fueron los objetivos trabajados por Andrés Paz en su tesis de maestría para optar por el título de magister en musicoterapia de la Universidad Nacional de

Colombia en el año 2015. Mediante un modelo de investigación mixto, se identificó el porcentaje de ansiedad antes y después de realizada una intervención con estudiantes de sexto grado con extraedad escolar. Se implementó el diseño de los cuatro grupos de Solomon. Se emplearon dos grupos de control A y B con los que se usó musicoterapia. El grupo A recibió pretest y posttest, el grupo B solo post test. Un grupo C donde recibieron distintas actividades alternativas con el mismo objetivo terapéutico, como juegos grupales, actividades lúdico-artísticas, ejercicios teatrales y actividades proporcionadas por el equipo terapéutico. Este grupo C recibió también pretest y post test. El grupo D no recibió ningún tipo de intervención pero se le aplicó post-test. (Paz, 2015)

A continuación se mencionan estudios que dan cuenta de la necesidad de la promoción del autoconocimiento y desarrollo personal a través de la musicoterapia, los cuales han utilizado distintos enfoques en la búsqueda de dicho fin.

Marta Herraiz (2017) en su tesis para optar por el título de doctora en planificación e innovación educativa de la Universidad de Alcalá en España, utilizar la música bajo un estado no ordinario de conciencia con adolescentes, para potenciar el autoconocimiento. La musicoterapia GIM en busca de la exploración de la conciencia emocional con un grupo de siete adolescentes de secundaria en Madrid. Estudio cualitativo con metodología de investigación acción. Los resultados obtenidos revelan que el abordaje GIM en el contexto educativo, potencia en los estudiantes la autoconciencia de su exploración emocional y su conciencia social a través de la escucha profunda de la música.

Con un objetivo similar, se reúne una muestra de doscientos adolescentes en Irlanda, el diario de avances en enfermería publica un estudio realizado (Porter et al., 2012), para determinar si la terapia de improvisación musical conlleva una mejora significativa en la comunicación y

habilidades de interacción en un grupo de jóvenes adolescentes que experimentan problemas sociales y de comportamiento. Los objetivos del estudio fueron analizar con pruebas pre y post si aspectos como las habilidades de interacción, autoestima y depresión fueron mejorados al finalizar el abordaje musicoterapéutico. Adicionalmente se evaluaron los costos financieros del abordaje musicoterapéutico. El estudio cuantitativo que hizo uso de dos grupos. Grupo experimental y grupo de control.

Pese a que múltiples abordajes musicoterapéuticos tienen como objeto de estudio la población adolescente y ó estudiantes de secundaria a nivel mundial, no se encontraron estudios que entremezclen las necesidades de dicha población y que se tenga en cuenta la problemática que el aislamiento en la pandemia por Covid-19 trajo consigo.

1.2 Justificación

El brote epidémico que comenzó en diciembre de 2019, causado por el Coronavirus (Covid -19), propiciando uno de los síndromes respiratorios más agudos presentados en el último siglo, fue declarado como pandemia y urgencia de salud pública por la OMS.

Entre las medidas de prevención que se presentaron, estuvieron el distanciamiento social y el confinamiento, ambas amenazantes en el desarrollo integral para jóvenes en edad adolescente, en la medida en que los privó del contacto físico con sus pares y profesores, en una etapa de la vida en la que el desarrollo de la inteligencia intra personal, representa una de las mayores competencias a desarrollar a favor de las habilidades para la vida. (Palacio et al., 2020)

Es así que padres de familia, maestros y responsables en políticas de salud pública, se han visto llamados a entender el daño que se le hace a la población escolar con la suspensión de la oportunidad de congregarse a nuestros niños en el quehacer escolar, señala (Cajiao, 2020)

pues la pandemia por Covid -19 obligó a las instituciones educativas a privar de la presencialidad a sus estudiantes y esto conllevó el incremento de psicopatologías relacionadas con ansiedad, depresión, estrés y desregulación emocional.

En un estudio presentado por la asociación de psiquiatría y salud mental en niños y adolescentes de Italia, el aumento de ansiedad por incertidumbre futura en un ambiente de distanciamiento social potenció el estrés relacionado con competencias sociales en adolescentes, donde procesos naturales en los jóvenes como: el inicio de las relaciones románticas, la presión de los pares y las necesidades de cumplir con las obligaciones online generaron retos aún mayores. Incluso aumentaron episodios de autolesiones, excesos de alcohol, agresividad y desórdenes alimenticios entre otros. (Pedrini, 2022)

Como otra prueba de la alarma por el distanciamiento social, el impacto en la calidad de vida de adolescentes en Alemania según un estudio presentado por la revista de psiquiatría infantil y adolescente *Europea*, revela que la ansiedad y la depresión representan los mayores aumentos durante el aislamiento. Factores como empezar a permanecer en un espacio limitado en un apartamento, representaron factores de riesgo significativo. (Ravens-Sieberer, 2022)

Ahora bien, los problemas de salud mental no fueron el único riesgo. El impacto de las restricciones por actividad física generaron una alarma inminente, los resultados arrojan que el hábito de ejercitarse o realizar actividades que involucren el movimiento decayó considerablemente. En una muestra de 23 adolescentes habituados a la actividad física, 17 dejaron de hacerlo y 16 de 17 cayeron en el sedentarismo. (Povšič, 2022)

En conclusión, la ansiedad, la depresión y el estrés siguen siendo los malestares más comunes en cuanto a salud mental se refiere. Un estudio realizado por UNICEF reportó que el 27% de la población atraviesa trastorno de ansiedad y 15% depresión (Hoslo, 2021). Sin embargo y pese a que hubo una desconexión física, las redes sociales y las herramientas tecnológicas permitieron en cierta medida un acercamiento, aunque trajeron consigo otros problemas involucrados en la forma de relacionarse.

Por su parte la revista Colombiana de psiquiatría reporta que factores como “una cuarentena prolongada, el temor a la infección, la frustración y el aburrimiento, la falta de contacto con profesores y compañeros, la falta de espacio en casa y las pérdidas de sus seres queridos, generan repercusiones psicológicas en los adolescentes” (Palacio et al., 2020, p. 280).

Adicionalmente el Journal Of Psychiatry Reserch, advierte que las adversidades que se presentan con mayor frecuencia en la adolescencia según datos del Diario de estudios psicológicos, son enfermedades de los padres (24%), dificultades económicas (22%), discordia familiar (18%) y consumo de alcohol paterno (17%). Durante la época de la pandemia es muy posible que estas adversidades se incrementen (Benjet et al., 2010)

Mencionado lo anterior, la pregunta que surge en la presente investigación es: ¿Cómo podría ayudar la musicoterapia en la posible prevención de problemas psicopatológicos potenciados por el aislamiento?

Existen múltiples evidencias sobre la influencia positiva que ejerce la musicoterapia en la calma interior, activación autoterapéutica y rebalanceamiento. También mitiga el estrés y rompe con estructuras obsesivo compulsivas. Particularmente en la musicoterapia analítica y terapias de arte expresivas y juegos de expresión catártica. La musicoterapia puede ayudar a jóvenes

tímidos y hostiles, puede incrementar su empatía y potenciar la comunicación y la creatividad. (Mastnak, 2020)

Conforme a que la adolescencia es un periodo donde el desarrollo genera novedosos cambios, sentimientos de inseguridad e incluso inestabilidad por la posibilidad de conocer nueva gente y sentir presión social. La musicoterapia puede ir directamente a abordar esas situaciones que la terapia tradicional como el “Counselling” trata cotidianamente. Sin embargo, al tratarse de música, los adolescentes la pueden percibir de una forma distinta y recibir más fácilmente. Se encuentra una gran ventaja en que los adolescentes no sienten que están en terapia, por el contrario sienten que están en una actividad de recreación. Por esta razón pueden llegar a las sesiones con menos inhibición y mayor disposición.(Clements-Cortès, 2006)

1.3 Formulación del problema

1.3.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera la musicoterapia promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en un grupo de adolescentes de bachillerato del Colegio Unidad Pedagógica luego del periodo de aislamiento a causa del Covid 19?

1.3.2 Preguntas subordinadas

¿Qué aportes realiza la musicoterapia a la asertividad, el desarrollo social, la expresión y la gestión emocional de los participantes, luego del abordaje?

¿ Qué métodos y técnicas usadas en el abordaje musicoterapéutico, favorecieron el desarrollo socioemocional de los participantes?

¿ Qué otros aportes brindó la musicoterapia al desarrollo integral de los participantes durante el abordaje?

1.4 Objetivos de Investigación

1.4.1 Objetivo General

Describir los aportes de un abordaje musicoterapéutico que busca promover el desarrollo socioemocional de un grupo de adolescentes de bachillerato del Colegio Unidad Pedagógica luego del periodo de aislamiento a causa del Covid 19.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Realizar una revisión de la literatura relacionada con los temas abordados en el presente estudio, con el fin de diseñar un abordaje musicoterapéutico pertinente para fortalecer el desarrollo socioemocional de los participantes, y que a su vez, permita establecer las categorías de análisis.
2. Determinar las categorías de análisis a utilizar en el trabajo de investigación y definir los instrumentos de observación y evaluación propios de la investigación cualitativa (Protocolos, entrevistas semiestructuradas y los IAP's), con el fin de realizar la triangulación de la información y poder sacar un resultado concreto sobre el desarrollo socioemocional de los participantes.

3. Definir la relación entre los perfiles de valoración en la improvisación (IAP's) con las categorías de análisis establecidas, con el fin de reconocer el aporte del método de improvisación al desarrollo socioemocional de los participantes.
4. Documentar el seguimiento individual y colectivo del proceso desarrollado, mediante instrumentos de observación y análisis que permitan evidenciar los resultados del abordaje, respecto al desarrollo socioemocional de los participantes.
5. Establecer las conclusiones y recomendaciones sobre el proceso musicoterapéutico adelantado, con el fin, de dar cuenta de los aportes al desarrollo socioemocional de los participantes.

1.4.3 Objetivos del proceso musicoterapéutico

Sesión 1

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico para promover el desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

- Realizar una valoración musicoterapéutica de los adolescentes participantes en el proceso.
- Dar a conocer a los participantes el encuadre musicoterapéutico que se utilizará en el abordaje.
- Comenzar a establecer el vínculo y la empatía con los adolescentes participantes.

Sesión 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar la valoración musicoterapéutica de los adolescentes participantes mediante el desarrollo de diferentes actividades musicales que involucren el movimiento y el uso de los instrumentos.
- Familiarizar a los participantes con el encuadre musicoterapéutico mediante el uso de diferentes medios expresivos usados en musicoterapia.
- Seguir estableciendo el vínculo y la empatía con los participantes a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la seguridad con el facilitador.

Sesión 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar el proceso de valoración musicoterapéutica de los niños participantes mediante el desarrollo de diferentes actividades musicales que involucren el movimiento y el uso de instrumentos y la voz.
- Fortalecer el vínculo y empatía a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la sensación de seguridad entre el grupo y entre el grupo y el musicoterapeuta
- Identificar los Modos Expresivos Receptivos de los participantes implícitos en su forma de musicar, de manera que se obtenga una base para la elaboración de objetivos musicoterapéuticos posteriores.

Sesión 4

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar identificando los Modos Expresivos Receptivos de los participantes implícitos en su forma de musicar, de manera que se obtenga una base para la elaboración de objetivos musicoterapéuticos posteriores.
- Indagar sobre sus sentires y opiniones acerca de lo que la pandemia y el aislamiento por covid 19 generó en los participantes.
- Favorecer las habilidades expresivas de los participantes mediante una improvisación referencial que permita expresar sus emociones a través de la música.

Sesión 5

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Potenciar la comunicación asertiva desde la exploración sonora musical, a través de un ejercicio de improvisación
- Estimular la comunicación no verbal mediante ejercicios que promuevan el uso del cuerpo como herramienta expresiva.
- Fortalecer el vínculo y empatía a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la sensación de seguridad entre el grupo y entre el musicoterapeuta

Sesión 6

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover la comunicación asertiva mediante actividades musicoterapéuticas que inviten al ejercicio de escucha y proposición.

- Estimular la resolución de problemas a través de actividades musicales que involucren la toma de decisiones.
- Fortalecer el vínculo y empatía a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la sensación de seguridad entre el grupo y entre el musicoterapeuta

Sesión 7

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva entre los pares a través de actividades musicoterapéuticas que involucren la escucha y la toma de decisiones.
- Propiciar la expresión de emociones y sentimientos relacionados con la experiencia de haber vivido el aislamiento propiciado por la pandemia del covid 19-

Sesión 8

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Propiciar la expresión de emociones y sentimientos relacionados con la experiencia de haber vivido el aislamiento propiciado por la pandemia del covid - 19
- Propiciar improvisaciones referenciales que permita continuar con la lectura de los modos expresivos , receptivos de los participantes.
- Estimular la comunicación entre pares a través del ejercicio de recrear una canción que invite a adoptar roles musicales y seguir una secuencia.

Sesión 9

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar estimulando la expresión de emociones a través de un ejercicio de composición que permita narrar reflexiones y experiencias personales.
- Promover el trabajo en equipo y la posibilidad de hacer consensos y sacar un resultado colectivo con la composición musical.
- Incentivar el canto en el juego como herramienta para la socialización y reconocimiento de cada participante como ser importante para el colectivo.

Sesión 10

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva usando el sonido como una metáfora del diálogo entre una o varias personas.
- Potenciar la comunicación asertiva entre pares a través de una actividad de improvisación musical.

Sesión 11

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva mediante un ejercicio de improvisación que invite a la construcción sonora de situaciones que puedan tener varias posibilidades de comunicación

- Potenciar la Gestión emocional mediante una actividad de improvisación musical que invite a la expresión.

Sesión 12

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva mediante el método receptivo a través de la escogencia de canciones relacionadas con las posibilidades comunicativas.
- Reflexionar sobre la mejor forma de gestionar las emociones humanas a través del análisis de letras de canciones del gusto de los participantes.

Sesión 13

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular el desarrollo de habilidades sociales mediante un ejercicio de improvisación músico-corporal que invite a la escucha y la proposición.
- Potenciar la autoconciencia y el desarrollo de la capacidad de reconocer virtudes propias en cada uno de los participantes.

Sesión 14

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la expresión emocional a través de un ejercicio de composición musical que invita a la asociación de ideas basada en la rima.

- Potenciar la capacidad de socializar las creaciones de los participantes a través de un ejercicio de interpretación musical sobre las creaciones de los demás participantes.
- Fomentar la metacognición a través de la composición de letras sobre las categorías trabajadas durante el abordaje musicoterapéutico.

Sesión 15

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la capacidad de dar y recibir de los demás a través de una actividad musicoterapéutica que involucra los métodos receptivo y de improvisación.
- Fomentar la expresión de emociones a través de la pregunta: ¿Como expreso yo y como regalo sonoramente?

Sesión 16

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar estimulando la capacidad de dar y recibir de los demás a través de una actividad musicoterapéutica que involucra los métodos receptivo y de improvisación.
- Seguir potenciando la capacidad de dar y recibir a través de la música con el método receptivo y de improvisación, como una forma de expresar y gestionar emocionalmente.

Sesión 17

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Dar un cierre a el abordaje musicoterapeutico realizando una reflexión basada una actividad con el método receptivo que invite a reconocer el proceso dado durante los tres meses anteriores.
- Seguir potenciando la capacidad de dar y recibir a través de la música con el método receptivo y de improvisación, como una forma de expresar y gestionar emocionalmente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Desarrollo socioemocional

“La persona buena es feliz y la persona feliz es buena, desde su perspectiva pues la felicidad y la bondad van de la mano” (Platón en Goleman, 2003)

El concepto de desarrollo social emocional se refiere al proceso mediante el cual las personas adquieren la capacidad de reconocer y regular las emociones propias y ajenas, establecer relaciones saludables con los demás, resolver conflictos de manera efectiva, tomar decisiones informadas y responsables, y trabajar en colaboración con otros para lograr objetivos comunes. (Coleman et al.,2000)

Luego de la revisión de literatura se deduce que para identificar las características del constructo desarrollo socioemocional, necesariamente se debe identificar lo que se entiende por desarrollo social independientemente del desarrollo emocional. En sus definiciones apartadas, se logra entender la correlación que existe entre las dos y los objetivos que se buscan en común.

2.1.1 Desarrollo de habilidades sociales

En los orígenes del desarrollo del concepto habilidades sociales, uno de los más importantes se apoya en el trabajo de Salter (1949) denominado reflejo condicional de la terapia, sobre la actividad nerviosa superior. Esta consiste en un modelo de terapia de comunicación ideal, que busca promover la expresión abierta del individuo, reduciendo la inhibición y promoviendo la acción. La terapia se centra principalmente en potenciar la expresión emocional del paciente.

Posteriormente a ello aparece el trabajo de Wolpe (1958) quien fué el primero en emplear el término “asertivo”. Por su parte Zigler (1960) incluyó el término competencia social para referirse al conjunto de habilidades que una persona debe poseer para tener un desarrollo interpersonal satisfactorio.

Posteriormente Combs, M y Slaby, conceptualizan las habilidades sociales como aquellas acciones y decisiones que son aceptables en términos de normas sociales y no son hirientes para otros. Advierten que estas deben cumplir con la característica de ser beneficiosas para el individuo y para los demás al mismo tiempo. (Combs y Slaby, 1977, citado en Caballo 2009)

Las anteriores menciones al origen del constructo, confluyen en la definición de Caballo (2009) quien aduce que las habilidades sociales representan un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, necesidades y derechos de una forma que no afecten ni al individuo ni a sus semejantes. Esta conducta generalmente resuelve los problemas inmediatos en la situación y minimiza la probabilidad de problemas en el futuro.

Basado en los anteriores antecedentes y conceptos, Caballo (1993) atribuye a las habilidades sociales tres componentes:

- Conductuales: componentes no verbales y Paralingüísticos en la comunicación eficaz con otros (Mirada , gestos y postura)
- Cognitivos: El habla y sus características para expresar seguridad y valía (Vocabulario, volumen , tono entre otros)

- Fisiológicos: Respuestas corporales como la presión sanguínea y la respiración en el manejo de emociones y el ejercicio comunicativo.

Por otro lado, Alberti (1977), contempla en las habilidades sociales las siguientes características:

- Es una característica de la conducta y no de las personas
- Es una característica específica a la persona y a la situación no universal
- Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo
- Está basada en la capacidad del individuo de escoger libremente su acción
- Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

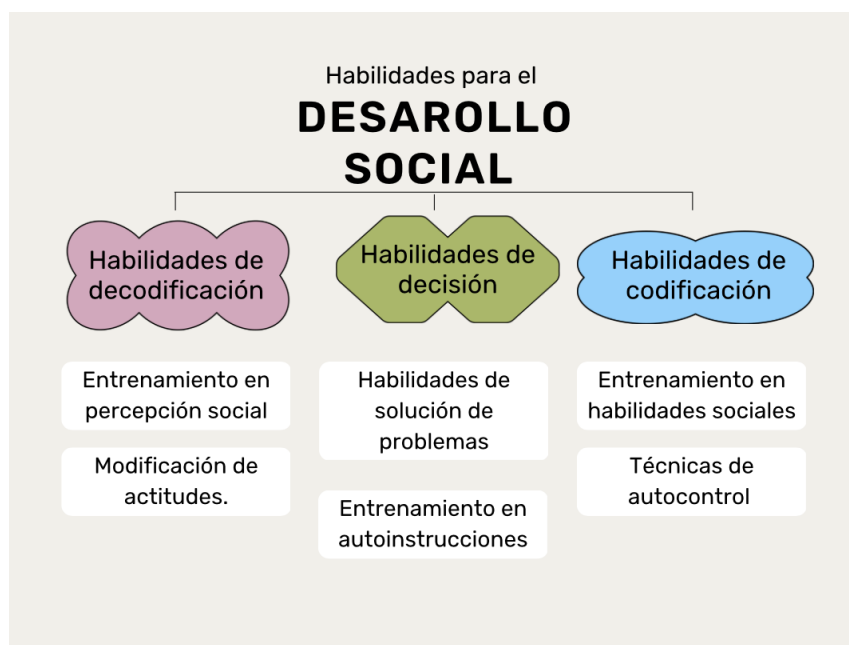


Figura 1.) Tres habilidades de cara al desarrollo social. McFall, (1982

Habilidades de decodificación	de	Habilidades de decisión	Habilidades de codificación
-Entrenamiento en percepción social	en	-Habilidades de solución de problemas	-Entrenamiento en habilidades sociales
-Modificación de actitudes.		-Entrenamiento en autoinstrucciones	-Técnicas de autocontrol

Tabla 1. Habilidades en el desarrollo social (Caballo, 1993)

Al ser las habilidades sociales, acciones que dependen necesariamente de la relación con los demás, se ha determinado que en la respuesta que da la persona a las interacciones, está el núcleo de lo que conlleva desarrollarlas. De esta manera para Caballo (1993), existen diferencias cognitivas encontradas en sujetos de alta y baja habilidad social:

Alta habilidad	Baja habilidad
-Expectativas más precisas sobre la conducta de la otra persona	-Más autoverbalizaciones negativas
-Expectativas de consecuencia más positivas	-Más ideas irracionales
-Visión de la situación desde múltiples perspectivas	-Menos confianza en sí mismos
	-Mayor recuerdo de la retroalimentación negativa que positiva

<p>-Más tolerancia con respecto a los conflictos</p> <p>-Más autoverbalizaciones positivas que negativas</p> <p>-Mayor conocimiento del contexto asertivo</p> <p>-Confían más en patrones internos que externos para la solución de problemas</p>	<p>-Patrones de actuación excesivos</p> <p>-Patrones patológicos de atribución de los éxitos o fracasos</p> <p>-Deficiencia en la decodificación de mensajes a partir de la comunicación no verbal.</p>
---	---

Tabla 2. Diferencia entre alta y baja habilidad social (Caballo, 1993)

De esta manera, el concepto de habilidades sociales, luego de revisar lo planteado por los autores citados anteriormente, se pueden definir como un set de habilidades cognitivas basadas en conocimiento emocional y en competencias de comportamiento, las cuales facilitan los procesos de adaptación del comportamiento, como la regulación emocional y las respuestas empáticas.

Harris (2022) menciona que las habilidades sociales han sido modeladas y medidas por el concepto de inteligencia interpersonal. Concepto que para Goleman (1995) está en la toma de decisiones, en todo el proceso que un individuo puede hacer para lograr en uso de su libertad, tomar opciones que lo lleven a buscar el bienestar personal y colectivo.

Como un importante complemento para el entendimiento de la inteligencia interpersonal , Siegel, D y Bryson,T (2014) afirman que en el proceso de la correcta toma de decisiones, “ciertas investigaciones respaldan la estrategia de implicar el cerebro de arriba en lugar de enfurecer al de abajo” (p.48). Representa así una analogía sobre el funcionamiento de la amígdala cerebral encargada de generar reacciones inmediatas y la corteza neo frontal donde se realiza un proceso de reflexión más detallado, en busca de controlar la impulsividad y lograr mejor comunicación entre semejantes.

En consonancia con las ideas anteriormente mencionadas, se encuentra el concepto de habilidades para vivir, con una gran similitud en los objetivos que buscan tanto la inteligencia interpersonal como las habilidades sociales dentro del marco del desarrollo socioemocional.

De acuerdo con ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS) concibe las habilidades para vivir como “Un medio para el desarrollo de competencias psicosociales, entendiendo estas últimas como la habilidad del individuo para enfrentar de manera efectiva las exigencias y retos de la vida diaria”. (OMS, 2023)

Como aporte significativo, la Organización Panamericana de la Salud (OPS,2020) plantea las siguientes características sobre el buen desarrollo de las habilidades sociales y las habilidades cognitivas dentro del desarrollo social.

Habilidades sociales	Habilidades cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidad de comunicación ● Habilidad de negociación rechazo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades de toma de decisiones ● Comprensión de las consecuencias de las acciones

<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidad de aserción ● Habilidades interpersonales para desarrollar relaciones sanas ● Habilidad de cooperación ● Empatía y toma de perspectiva 	<ul style="list-style-type: none"> ● Determinación de soluciones alternas a los problemas ● Habilidad de pensamiento crítico ● Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación. ● Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales ● Autoevaluación y clarificación de valores
---	---

Tabla 3. Las habilidades sociales y cognitivas dentro del concepto de habilidades para vivir. Módulo de habilidades para la vida. (Camacho, 2010)

2.1.1.1 Clases de habilidades sociales

Las clases de habilidades sociales se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. **Habilidades verbales:** estas habilidades incluyen la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, hacer preguntas, escuchar activamente, expresar sentimientos y opiniones de manera clara y adecuada, y negociar.
2. **Habilidades no verbales:** estas habilidades incluyen la capacidad de leer el lenguaje corporal de los demás, utilizar el propio lenguaje corporal de manera efectiva (por ejemplo, contacto visual, postura, gestos), y reconocer las señales no verbales de los demás.
3. **Habilidades de resolución de conflictos:** estas habilidades incluyen la capacidad de identificar el problema, generar soluciones creativas, negociar un acuerdo y comprometerse.

4. Habilidades de empatía: estas habilidades incluyen la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, comprender sus sentimientos y necesidades, y responder de manera adecuada.
5. Habilidades de autocontrol: estas habilidades incluyen la capacidad de controlar las emociones y comportamientos propios en situaciones sociales, regular el estrés y la ansiedad, y manejar la ira y la frustración de manera constructiva.
6. Habilidades de asertividad: estas habilidades incluyen la capacidad de expresar los sentimientos y opiniones propias de manera clara y respetuosa, defender los derechos personales, y decir "no" cuando sea necesario. (Caballo, 2009)

2.1.1.2 La comunicación asertiva

Dicho lo anterior, la presente investigación ahonda en la comunicación asertiva que se considera una habilidad social importante a desarrollar, porque al permitir expresarse de manera efectiva, se pueden establecer relaciones saludables y prevenir conflictos que afecten al individuo y a la sociedad. Al desarrollar esta habilidad durante la adolescencia, los jóvenes estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos sociales y emocionales que aparecerán durante las siguientes etapas de sus vidas.

Ser asertivo se ha definido como: “ El hecho de defender los derechos personales y expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de maneras directas, honestas y apropiadas sin que al hacerlo se viole los derechos de otras personas” (Hare, 1988, p. 15).

Por su parte, en el módulo de habilidades para la vida, publicado por (Antioquia, 2010), como una guía para el trabajo con adolescentes y jóvenes, se explica la comunicación asertiva como: “ la respuesta oportuna y directa, que respeta la posición propia y la de los demás, la cual es honesta y mesurada para con los involucrados”

En consecuencia con lo anterior, en lo que se refiere a la comunicación, existen otras dos formas de comunicar distintas a la asertividad. Estas son la agresión y la no afirmación. Es posible tanto evitar confrontar los sentimientos y deseos de comunicar y hacer valer los derechos propios, como reaccionar violentamente para enfatizar en que se requiere ser tenido en cuenta y así prevenir el atropello. En ambas situaciones distintas a la asertividad, se estará logrando ya sea salir herido o lastimar a los demás. Si bien nadie está exento de salir herido y es parte de la vida, pero es posible buscar un tipo de comunicación que afecte lo menos posible a los demás y al individuo mismo, en aras de mantener buenas relaciones y armonía.

De acuerdo con Rosemberg (2006) se puede entender la asertividad bajo la idea de una interacción que promueva la observación tanto del otro como de sí mismo y el reconocimiento de validar y expresar necesidades que parten de una aceptación de los sentimientos propios, para luego desembocar en un mensaje que tiene que cumplir su objetivo de ser transmitido. Sobre la base de lo anteriormente planteado, algunos elementos como el juzgamiento a priori y las comparaciones, desalientan la capacidad de ser compasivos con el otro. De acuerdo con éstos cuatro componentes expuestos, se puede ver desde la expresión honesta y la recepción empática.

Siegel, D y Bryson ,T (2018) plantean la analogía de las tres zonas: roja, verde y azul, donde la primera denota el agresivo, la segunda el asertivo y la tercera el pusilánime. En esta última se deja claro que “hay personas que tienden a hacer algo parecido a la zarigüeya que al verse en peligro finge estar muerta y elimina cualquier intención de manifestar sus necesidades”.
(p.57)

Zona roja	Agresivo- Egoísta	cerebro reptil
Zona verde	Asertivo-Empático	Corteza Neo frontal
Zona azul	Pusilánime- No afirmativo	Bloqueo

Tabla 4. Analogía y relación modelo mindsight y asertividad. (Siegel, D y Bryson, T 2018)

2.1.2 Desarrollo de habilidades emocionales

Las habilidades emocionales se refieren a la capacidad de reconocer, comprender, expresar y regular nuestras emociones y las emociones de los demás. Las habilidades emocionales también incluyen la capacidad de utilizar nuestras emociones de manera efectiva para guiar nuestro pensamiento y comportamiento. (Goleman, 1995)

La emoción es una reacción física interna a un estímulo que se experimenta. Por consiguiente, un estímulo es algo que se percibe a través de los sentidos y de lo que se hace una interpretación. Es así como las emociones son netamente internas y en sí mismas poseen energía que invita a la movilización. Las emociones no son solamente experimentadas en la mente, todo el cuerpo resulta involucrado en ellas. Pueden ser ocasionadas por factores internos o externos, por lo cual en ellas están presentes factores genéticos, alteraciones hormonales y reacciones a la alimentación u otras condiciones que experimenta el cuerpo. En cuanto al factor externo, pueden estar influenciadas por razones como la situación económica, sobrecarga de roles, criminalidad y demás agentes externos que pueden modificar la tranquilidad. (De Klerk-Weyer, 2012)

2.1.2.1 Las emociones humanas.

Conley (2012) considera el miedo, la ira, la tristeza, el disgusto, la sorpresa y la alegría como las emociones básicas. Sin embargo se presentan listas de emociones que van desde las 558 a más de 800 si subdividimos las emociones primarias. El psicólogo Robert Plutchik (2012) planteó la siguiente rueda de emociones extendiendo las básicas mencionadas anteriormente.

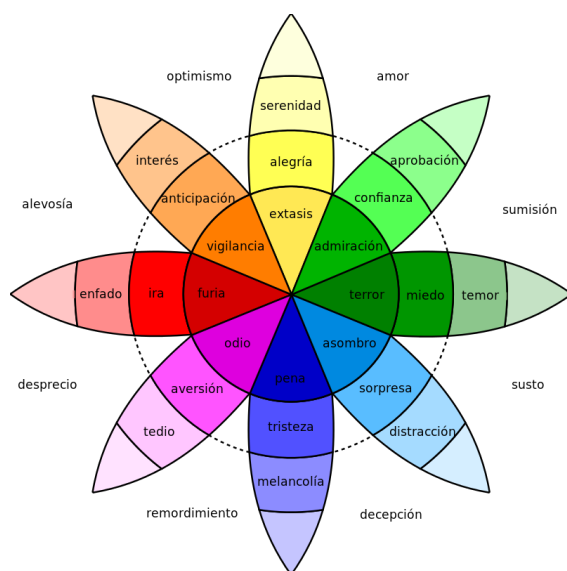


Figura 2. La rueda de las emociones de Plutchik. (Conley, 2012)

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Goleman (2003). Plantea la existencia de las “ emociones destructivas; que son aquellas que dañan a los demás o a nosotros mismos” (p.87). No obstante al hablar de gestión emocional y expresión emocional entramos en una dicotomía al hablar de emociones destructivas, pues se asume que no está mal sentir ningún tipo de emoción, el dilema está es en gestionarlo de la manera correcta para que el individuo no resulte afectado mientras experimentamos dichas emociones.

2.1.2.2 La Inteligencia emocional

Desde el Modelo de Mayer y Salovey (2008) de la inteligencia emocional, el aprendizaje en la inteligencia emocional comprende el uso adaptativo de las emociones y la aplicación de estas en nuestro pensamiento facilitando la convivencia. Comprende un modelo de cuatro habilidades básicas que en el campo educativo involucran tanto a estudiantes como docentes en un ejercicio convivencial. De esta forma, la lectura de las emociones aparece como la primera habilidad, donde el docente puede tener la capacidad de descifrar si el estudiante está desmotivado y puede existir alguna estrategia de activación cognitiva que implique el cambiar el ritmo de la clase, incluir algún tipo de anécdota o movimiento en su dinámica.

La segunda habilidad es la facilitación emocional. Nuevamente aparecen los activadores cognitivos cuando en alguna instancia se usa la música como potenciador de actividades que requieran composición plástica, invitación al descanso etc.

En tercer lugar tenemos la comprensión emocional, la cual nos permite ir más a fondo en entender el comportamiento tanto intra como interpersonal. Un ejemplo conciso nos permite entender que en los celos por ejemplo existe un componente de amor al mismo tiempo que de miedo. La comprensión emocional es una invitación inevitable al ejercicio empático.

Paralelamente al planteamiento de Goleman aparecen estrategias para llevar la educación emocional al aula de clase. Dependiendo de la edad de los estudiantes, se presentan distintas actividades que generalmente suelen suceder en un espacio curricular ofrecido específicamente para el fortalecimiento de dicha inteligencia. Las experiencias que susciten la conciencia emocional y que ofrezcan la posibilidad de experimentar emociones, para luego hacer reflexiones sobre ellas, son una competencia inamovible en la adolescencia. Se puede sin

embargo realizar esta intervención en la educación de una forma transversal, es decir donde no haya un solo espacio dedicado a el tema sino que pueda aparecer como tema a tratar desde todas las áreas.

La necesidad del ser humano en ser escuchado y poder expresar sus emociones ha dado espacio a generar ideas en el aula de clase como: 1. El buzón donde cada uno escribe su sentir. 2. El juego de la receta emocional, donde desacuerdo a la emoción el cocinero puede condimentar su experiencia y gestión emocional. 3. Los ejercicios que invitan a abordar una situación teniendo en cuenta que hay tres formas de comunicar: Asertivo, agresivo y sumiso. 4. El ejercicio de la expresión de los afectos. Espacio para manifestar afecto por los compañeros del grupo. (Bisquerra, 2012).

2.1.2.3 Clases de habilidades emocionales

Las cinco habilidades emocionales que plantea (Goleman,1995) son las siguientes:

- Autoconciencia emocional: la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y cómo nos afectan.
- Autorregulación emocional: la capacidad de manejar nuestras emociones de manera efectiva y evitar comportamientos impulsivos.
- Empatía: la capacidad de comprender y ponerse en los zapatos de los demás.
- Motivación emocional: la capacidad de ser resiliente frente a los problemas y encontrar soluciones creativas, buscando las cosas en la vida que generan alicientes para vivir.
- Habilidad social: la capacidad de manejar conflictos y problemas emocionales de manera efectiva.

Para (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008) las habilidades emocionales se dividen en:

1. Manejar emociones para llegar a metas específicas
2. Capacidad de comprender la complejidad emocional y los cambios de las emociones a lo largo del tiempo
3. Usar emociones para facilitar el pensamiento
4. Percibir emociones en uno mismo y en los otros de forma exacta, incluso en la lectura de la comunicación gestual.

2.1.2.4 La gestión emocional

En la presente investigación la gestión emocional es tomada como una de las categorías a desarrollar , teniendo en cuenta que en la etapa de la adolescencia, al ser el periodo en el que se desarrolla la identidad, el ayudar a los jóvenes a comprender, expresar y regular sus emociones les permite desarrollar una identidad sólida y establecer relaciones positivas que los lleven a un bienestar mental y emocional adecuado. A continuación se define el concepto: la regulación emocional es el proceso dinámico intrínsecamente ligado a los esfuerzos conscientes de controlar los comportamientos, sentimientos y emociones para que algún objetivo sea alcanzado (Gratz, 2004)

Al conocer las emociones propias, se pueden manejar de forma adaptativa, en este proceso ser capaz de adaptar el estado emocional, se considera regular adecuadamente la emoción. De esta forma, la autorregulación emocional se define como: “ La capacidad de los individuos para modificar su conducta en función de las demandas de situaciones específicas” (Peñafiel y Serrano, 2010, p. 34).

Desde la inteligencia emocional, Salovey (1990) concibe la autorregulación emocional como la capacidad de mantener bajo control las emociones perturbadoras que desequilibran a

los individuos. La regulación de los impulsos producidos por emociones y la tolerancia al estrés son los factores determinantes.

Para Vallés (2003) ya que las emociones tienen tres niveles de expresión (Conductual, cognitivo y psicofisiológico), la autorregulación emocional atañe a los tres niveles cuando la experiencia emocional se ajusta a las metas deseadas por el individuo.

En el modelo de autorregulación emocional de Bonano (2001) se señalan tres categorías que son las siguientes:

- **Regulación de control:** comportamientos automáticos de respuesta como la disociación emocional, la supresión emocional , expresión emocional y la risa
- **Regulación anticipatoria:** escribir, hablar acerca de sucesos angustiosos. De esta forma se pueden anticipar los futuros desafíos.
- **Regulación exploratoria:** cuando no se tienen necesidades inmediatas, se puede trabajar en adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener la tranquilidad emocional.

Para Peñafiel y Serrano (2010), el proceso de autorregulación se enmarcaría en las siguientes fases:

- **Selección de la situación:** acercarse o evitar ciertas personas, lugares o cosas que puedan influir en las emociones y que el individuo sienta que lo puedan superar en su manejo emocional.
- **Modificación de la situación:** buscar adaptarse a la situación para modificar su impacto emocional, puede verse como una estrategia de afrontamiento.

- **Despliegue atencional:** un buen ejemplo para definirlo es distraerse de la conversación, cuando esta aburre, o tratar de pensar en otras cosas cuando se está preocupado.
- **Cambio cognitivo:** elegir deliberadamente un significado en una situación.
- **Modulación de respuesta:** inhibir la respuesta emocional intencionalmente.
(Peñafiel, 2010)

Para De Klerk-Weyer, R & Le Roux, R. (2012), el concepto de control emocional, resulta idéntico que en la definición de regulación emocional. Concuerta con la definición de Arrabal (2018) en cuanto se busca validar cada emoción, no negarla como un paso impostergable para la posterior labor de controlar la emoción y poder tomar decisiones satisfactorias. Se aclara que es importante entender que se puede perder el control emocional de vez en cuando. Los mencionados autores plantean entonces 4 items en promoción del control de emociones:

- **Ser emocionalmente consciente:** El conocimiento de las emociones, sus nombres y aquellas derivadas de las primarias permite identificar con conciencia lo que se está sintiendo en aras de una gestión adecuada.
- **Realizar movimiento físico:** Las emociones se asocian a cambios fisiológicos del cuerpo, es por ello que el pensar racionalmente no mitiga los síntomas físicos. Los químicos liberados en el organismo tras la actividad física y el movimiento pueden generar bienestar y así promocionar la buena gestión emocional.
- **Pensar lógicamente:** Al distanciarse de los sentimientos y observarlos como si se viviera desde fuera, se puede lograr entender lógicamente y gestionar con más objetividad.

- **Diálogo interior (metacognición):** Lo que se verbalice en el momento de experimentar la situación, es crucial para determinar la intensidad de las emociones.

En un proceso adecuado de gestión emocional se plantean los siguiente estadios mediante la técnica del semáforo para el control emocional:

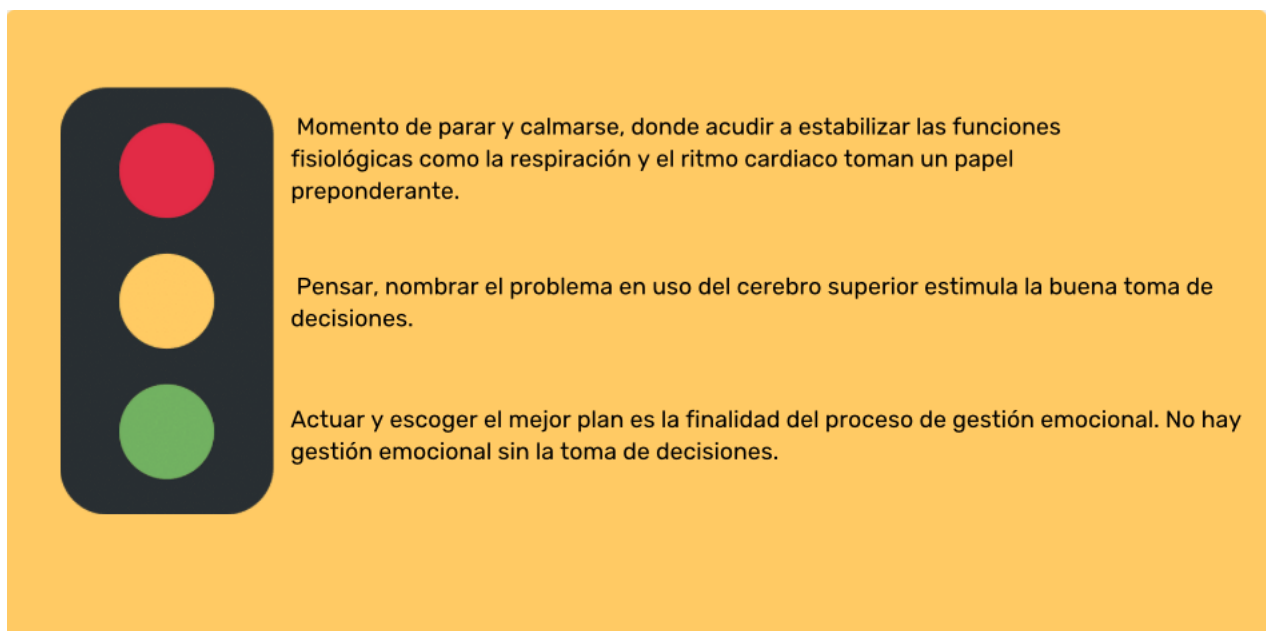


Figura 3. Semáforo para el control emocional. Inteligencia emocional(Klerk, R y Le Roux, R. 2012)

Mencionada la anterior información respecto al desarrollo socioemocional en el ser humano, es importante en el presente trabajo indagar sobre la adolescencia, la cual representa el grupo objetivo principal con el que se realiza el abordaje.

A continuación se realiza un análisis detallado sobre el concepto adolescencia y sus características principales.

2.2 La adolescencia

El término adolescente, proviene de la raíz latina *adolescere*, que significa además *carecer*, lo cual esboza muy bien la situación del paso entre la infancia y la adultez. Sin embargo hoy en día el término *adolescente* posee significados aún más profundos que el mencionado anteriormente, pues se considera como una etapa dentro del proceso del desarrollo humano, única en la especie humana. (Gil et al., 2012)

La adolescencia es definida como una transición del desarrollo, la cual implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que va a asumir diferentes formas dependiendo del entorno social, cultural y económico en que se encuentre el individuo (Garassini, 2020).

Para Pérez y Santiago (2002) es la etapa entre la niñez y la edad adulta que comienza con la pubertad y tienen cambios biológicos, psicológicos y sociales, muchos de ellos generadores de crisis y conflictos. Es además la fase hacia la independencia psicológica y social, donde es difícil establecer límites cronológicos rígidos, aún cuando para la Organización Mundial de la Salud (OMS) ocurre entre los 10 y los 19, donde se reconocen dos fases comprendidas entre los 10-14 (adolescencia temprana) y 15 a 19 (adolescencia tardía).

Las características del contexto son entonces determinantes en el proceso que experimenta el individuo al pasar de la niñez a una etapa no definida, donde comparte rasgos del adulto, como la maduración sexual, aún cuando otros aspectos de su vida no encajan del todo en ningún grupo específico. La transición adolescente puede ser agrupada en tres sub etapas o

fases que duran un promedio de tres años cada una. La adolescencia temprana de los 10 a los 13 años; la adolescencia media desde los 14 a los 17 y la adolescencia tardía de los 18 a los 21.(Silber, T y Castells, P. 2003).

2.2.1 La adolescencia temprana

Durante la adolescencia temprana y media, para (Gelvez Gafaro et al., 2020). Entre los cambios que implica, está la maduración de la psiquis y el desarrollo de las emociones, que son de carácter personal, por lo cual suele considerarse como una etapa problemática, ya que en sus desafíos se gesta la incompreensión de sí mismo y de su entorno, adicionalmente, es el periodo en el que el individuo pasa de la dependencia física y emocional de sus padres a una búsqueda de independencia adulta, que conlleva un proceso de crecimiento que lo transita de un estadio a otro.

La subetapa adolescencia temprana es concebida por (Águila Calero et al.,2017) como la etapa entre los diez y los trece años, la cual se ubica cronológicamente después de la etapa escolar tardía. En esta etapa el individuo se esfuerza por saber quien es y quien quiere ser. Quiere conocerse a sí mismo y elaborar los ideales de una vida futura. Hay un replanteamiento del individuo en la sociedad

El presente estudio se realizó con participantes en la etapa de adolescencia temprana, la cual comparte las las siguientes similitudes y diferencias con la adolescencia tardía:

ADOLESCENCIA TEMPRANA	ADOLESCENCIA TARDÍA
Crecimiento y desarrollo somático acelerado	Ha culminado gran parte del crecimiento y desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de los cambios puberales y caracteres sexuales secundarios • Marcada curiosidad sexual 	<ul style="list-style-type: none"> • En algunos casos ya hay madurez sexual • Marcada curiosidad sexual
Preocupación por los cambios físicos	Similitud física con el adulto joven
Torpeza motora	Mayor confianza en su cuerpo con rasgos adultos
Búsqueda de autonomía e independencia	Momento de toma de decisiones importantes en su vida educacional y ocupacional
Mayores conflictos con maestros , padres y otros adultos	Mayores conflictos con maestros , padres y otros adultos
Inicio de cambios bruscos en su conducta y emotividad.	Mayor control de impulsos y maduración de identidad

Figura 4. La adolescencia en sus etapas. (Pérez, 2002)

2.2.2 Desarrollo social en la adolescencia

En la transición de la adolescencia temprana a la adolescencia tardía se constituye un momento de reestructuración del esquema corporal y la reorganización de la personalidad. Además de estos cambios, se suman los escolares, pues, es el periodo en el cual el adolescente

debe pasar de la escuela primaria a la escuela de nivel medio. (Griffa y Moreno, 2005). Es entonces importante al definir las habilidades sociales, tener en cuenta que ellas deben estar enmarcadas en una etapa evolutiva debido a las exigencias del entorno, es por eso que las características del ambiente no poseen la misma significancia en las distintas etapas de la vida como niñez, adolescencia o adultez. (Ramírez-Corone et al., 2020).

Es sumamente necesario identificar las habilidades sociales vinculadas a comportamientos violentos y comportamientos de aislamiento. Los comportamientos de aislamiento se presentan generalmente asociados con la depresión y en algunos casos suicidio. (Contini de González, 2008).

Cuando se habla de la sociabilidad versus la baja sociabilidad, en la primera dimensión se encuentra el polo negativo que sería la agresividad . En la segunda dimensión se incluye el liderazgo, donde está la conducta agresiva y la conducta prosocial. En la baja socialización se localizan los problemas de ansiedad social y retraimiento. Cabe anotar que la agresividad per se no es negativa, más en la respuesta que se dé a esa agresividad está la habilidad social. (Ramírez-Corone et al., 2020).

La ansiedad social ha sido planteada por (Nobre y Freitas, 2021), como el más resaltado desorden producido por la falta de habilidades sociales que pueden presentar los adolescentes en el contexto actual. Afecta la adaptabilidad y está directamente relacionada con la facilidad de entablar interacciones sociales.

El desorden de ansiedad social o fobia social es presentado en el DSM-5 como excesivo miedo y ansiedad que persiste en encarar situaciones sociales donde el individuo es expuesto a extraños y puede ser observado y evaluado. El desorden de ansiedad social es usualmente

asociado con las habilidades sociales, pues está directamente relacionado con las dificultades de la interacción social. (Williams y First, 2013)

Por su lado, la agresividad es definida por (Buss y Perry, 1992) como la conducta violenta y destructiva que se dirige a otras personas o en contra del ambiente. Es además el hábito de atacar un hábito o sistema de hábitos y la agrupa de acuerdo con las características y estilos como: a) físico-verbal, b) activa, c) pasiva, d) directo, e) indirecto.

2.2.3. Desarrollo emocional en la adolescencia

El desarrollo emocional en la adolescencia abarca los mismos factores presentes en el desarrollo emocional adulto, con algunas características que se presentan en nuestro contexto actual. Dos retos han sido detectados en la población a trabajar: el riesgo de violencia cibernética y la agresividad

Entre los retos que ha mostrado el desarrollo de habilidades emocionales en la época actual, y teniendo en cuenta que la principal forma de socialización en los adolescentes es a través del internet, aparece el **grooming** como un tipo de agresión cibernética. En el grooming se genera una manipulación emocional por parte del adulto quien en primera instancia genera un vínculo con sentimientos positivos en sus posibles víctimas, luego aprovecha cualquier descuido para generar ansiedad, culpa y miedo. En este aspecto (Fragoso-Luzuriaga y Ramírez-Santiago, 2022) sugiere que el uso de habilidades blandas, como la inteligencia emocional, funcionan como un factor protector ante los embates de cualquier acosador.

2.2.4 Las emociones en la adolescencia

El adolescente presenta entonces un manejo muy particular, pues suele magnificar todo cuanto le sucede, así como sus capacidades y flaquezas. El sentimiento que rige el momento gobierna su vida hasta que un nuevo acontecimiento haga aflorar otro sentimiento que desaparezca al anterior (Gelvez Gafaro et al., 2022)

Dos emociones se hacen mucho más presentes que en la etapa infantil anterior a la adolescencia. Estas son la agresividad y la depresión, por consiguiente las crisis de irritabilidad con las rabietas y la cólera, y los llantos inmotivados, así como los cuadros depresivos y los cambios de humor también sufren una evolución con la entrada a la adolescencia. La extraversión aumenta con la edad en ambos sexos pero más en las niñas que en los niños. (Silber, T y Castells, P. 2002).

Otra característica que atañe al desarrollo de las emociones tiene que ver con que en dicha etapa se produce la transición desde la dependencia del núcleo familiar hacia la independencia, a través de las relaciones interpersonales y sociales. Se altera el mundo afectivo personal, es una etapa en la que los sistemas que integran las emociones en las decisiones aún están madurando.

En términos neurocientíficos la corteza prefrontal se encuentra en desarrollo e inmersa en el proceso de llevar las emociones a un plano de reflexión más profundo. Es por ello que la impulsividad tiene protagonismo en gran parte de sus reacciones. (Garassini, 2020).

Acorde con lo mencionado sobre el desarrollo emocional de los participantes, es preciso considerar en el presente estudio, cuáles fueron los impactos del covid 19 sobre los estudiantes adolescentes para poder considerar su incidencia en el desarrollo emocional a partir del presente abordaje.

2.3 Impacto del covid 19 sobre estudiantes adolescentes

Uno de los daños colaterales más significativos de la pandemia del COVID-19, mencionado por el World Health Organization en el año 2020, fue el deterioro de la calidad de vida del adolescente. Con esta enfermedad llegaron el confinamiento social obligatorio, el cierre de los centros educativos, la prohibición a desarrollar actividades de recreación social, etc., situaciones que generan, necesariamente, mayores niveles de estrés, ansiedad, temor, desconcierto y pánico, nunca vistos en la historia reciente. (Xiang et al.,2020)

Es de resaltar que el Covid 19 representó una emergencia de salud pública en la medida que generó una elevada tasa de mortalidad, además de las repercusiones económicas y psicosociales. Los adolescentes representaron un grupo de alta vulnerabilidad, por lo cual algunos de los cambios significativos que representó fueron: pérdida de hábitos saludables, violencia intrafamiliar, el abuso y mal uso de las nuevas tecnologías.

Sánchez (2021) resalta especialmente la importancia de atender las consecuencias del estrés psicosocial que produjo el cierre de instituciones educativas, la disminución de la capacidad adquisitiva y el consumo de alcohol y drogas por parte de los progenitores, que en casos elevados desencadenó en situaciones de maltrato físico y emocional hacia los cónyuges y adolescentes.

Los adolescentes y niños son un grupo especial de la población que tiene diferente “psiquis” , más específicamente los que están entre los 13 y los 19, pues ellos tienden a experimentar emociones más intensamente. Teniendo adolescentes confinados en sus casas 24/7 la atención de sus padres y la supervisión pueden crear un gran grado de irritación ya que no estaban acostumbrados a esa situación. Más aún, los adolescentes encuentran muy difícil practicar el distanciamiento social. Encuentran muy difícil entender qué está pasando en el mundo y tienen una inherente sugestión para seguir los rumores y mitos de los medios de comunicación relacionados con el COVID-19. Todo esto puede llevar a excesivas preocupaciones, miedo y ansiedad. (Grover et al., 2020)

Por otro lado, un estudio desarrollado en Perú, determinó una relación entre la adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en tiempos de coronavirus, dada por los estudiantes de educación secundaria y básica regular de una institución pública. Adicionalmente, los altos índices de procrastinación se incrementaron por la modalidad en la educación online a distancia, debido a que algunos estudiantes no se comprometían con el manejo responsable de los dispositivos con accesibilidad a internet. (Yana-Salluca et al; 2022).

Dado el decrecimiento de las actividades al aire libre y el incremento del tiempo en pantalla en casa, los adolescentes de todos los grupos experimentan un número de problemas de salud incluidos depresión, ansiedad y enfermedades oculares entre otras. Los efectos dañinos de esta crisis universal serán de por vida. Como respuesta sanitaria a la pandemia del covid 19 se estableció un aislamiento social. Un factor decisivo en cuanto a calidad de vida en condiciones de aislamiento es el sentimiento de soledad, entendido como un sentimiento

subjetivo y negativo asociado a la percepción de falta de apoyo social a la ausencia de un deseo específico de compañía (Grover et al., 2020).

2.4 Musicoterapia

A continuación se presentan algunas definiciones de musicoterapia por autores que se ubican en diferentes enfoques y modelos:

La Asociación Nacional de Musicoterapia, la define como “ El uso de la música en búsqueda de lograr objetivos terapéuticos, restauración, mantenimiento y mejora de la salud física y mental. Es la aplicación sistemática de la música dirigida por un musicoterapeuta en un ambiente musicoterapéutico para traer cambios deseables en el comportamiento” (Bruscia,1998)

Por su parte, la Federación Mundial de Musicoterapia, WFMT (2011) define la musicoterapia como “el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en entornos médicos, educacionales y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y el entrenamiento clínico en musicoterapia están basados en estándares profesionales acordes a contextos culturales, sociales y políticos”.

Para (Bruscia,1998), “la musicoterapia es un proceso sistemático de intervención, donde el terapeuta ayuda al cliente a conseguir llegar a la salud, utilizando experiencias musicales y las relaciones que evolucionan por medio de ellas como fuerzas dinámicas de cambio” (p. 20). Añade

que es de naturaleza interdisciplinar pues mantiene una combinación dinámica con muchas otras disciplinas y en ello se evidencia la complejidad de definirla.

Por otro lado, uno de los pioneros en la musicoterapia en latinoamérica es Rolando Benenzon, quien define la musicoterapia como: “ Una psicoterapia que utiliza el sonido, la música y los instrumentos corporo-sonoro-musicales para establecer una relación entre musicoterapeuta y paciente o grupos de pacientes, permitiendo a través de ella mejorar la calidad de vida, recuperando y rehabilitando al paciente para la sociedad” (Benenzon, 2000, p. 25)

Desde la visión de Even Rudd (2010) destacado profesor de la Universidad de Oslo en Noruega y quien ha realizado aportes significativos a la musicoterapia comunitaria, describe la labor profesional como “ el uso de la música para dar nuevas posibilidades de acción”(p.124). A esta concreta definición añade que el concepto de enfermedad y salud adquieren una importancia esencial en la musicoterapia, ya que la definición del término delimita el campo de acción.

Por otra parte, se cita la definición de la Brasileira Lia Barcellos aduciendo que la musicoterapia es el uso de la música y sus elementos integrales como un objeto intermediario en una relación que permite el desarrollo de objetivos terapéuticos movilizando reacciones biopsicosociales en el proceso individual con el propósito de minimizar problemas y facilitar la integración / reintegración en el ambiente social.

(Barcellos, citado en Bruscia, 1998).

Para Alley, la musicoterapia en la escuela es el uso funcional de la música para lograr el progreso de los pupilos en la academia en los aspectos: social, motor y en el área del lenguaje. La musicoterapia para los niños especiales trata con comportamientos inapropiados o

discapacidades. Es esencial para el beneficio de niños con necesidades especiales (Alley citado en Bruscia 1998)

La musicoterapia trabaja con cuatro métodos, los cuales han aportado la posibilidad de desarrollar los objetivos en promoción de la salud que se buscan con el oficio. Según Kenneth E. Bruscia (1998), los cuatro métodos principales de la musicoterapia son los siguientes:

Método recreativo: Se centra en la experiencia musical activa y participativa del individuo, donde el usuario aprende, canta o interpreta música compuesta previamente. Este método fomenta la autoexpresión y la comunicación. El terapeuta o facilitador, guía las actividades musicales, adaptándolas a las necesidades y metas terapéuticas del individuo.

Método receptivo: En este método, la música pregrabada o en vivo se utiliza como estímulo para la relajación, la visualización, la meditación y la introspección. El terapeuta selecciona cuidadosamente la música y guía al individuo en la escucha atenta y receptiva, enfocándose en las respuestas emocionales y las imágenes mentales que surgen. Se busca promover la relajación, el bienestar emocional y la autorreflexión, entre otros objetivos que pueden ser usados en todos los ámbitos del trabajo musicoterapéutico.

Método de improvisación: Sucede cuando el participante crea música de forma inmediata y en el momento presente. Debe ser espontánea y puede ser de carácter libre o basada en algún referente que el terapeuta previamente indique. A estas dos formas de improvisar se les conoce como improvisación referencial y no referencial. Así mismo, se puede dar de forma individual o grupal.

Método de composición: En éste método el participante con ayuda del terapeuta crea su propia música instrumental, vocal o letras de canciones. No se da en el momento inmediato sino que pasa por un proceso de arreglo y reflexión, lo cual la distingue de la improvisación.

A continuación se mencionan las experiencias musicales que surgen del trabajo con los cuatro métodos de la musicoterapia:

EXPERIENCIAS EN MUSICOTERAPIA				
Métodos	Improvisación	Recreativas	Composición	Receptivas
Actividad	Creación espontánea solo, en dúo o grupal a través de cualquier medio musical	Reproducir música de forma vocal o instrumental compuesta previamente	Escribir canciones, letras o piezas instrumentales	El usuario escucha y responde de forma silenciosa, verbal u otra.
Forma de la actividad	-No referencia -Referencial -Vocal -Corporal -Con medios mixtos	-Parodias o reconstrucción de canciones -Producción musical -Recreación instrumental o vocal	-Escribir letras de canciones en distintos géneros -Composición instrumental -Collages musicales	-Autoescucha -Escucha imaginativa -Escucha somática -Relajación musical

			Actividades de notación	-Regresión por canciones.
Horizonte	-Establecer un canal no verbal de comunicación para crear un puente para la comunicación verbal -Promover un medio de autoexpresión satisfactorio -Explorar varios aspectos del yo en relación con los otros.	-Desarrollo de habilidades sensoriomotoras -Estimular el comportamiento adaptativo ordenado - Mejorar la adaptación orientación en la realidad	-Desarrollar habilidades organizacionales y de creación -Resolución creativa de problemas -Documentar y comunicar experiencias interiores	Evocar reacciones corporales específicas - Promover la receptividad - Evocar reacciones corporales específicas -Estimular o relajar a la persona

Tabla 5. Los cuatro métodos o experiencias en musicoterapia. (Aldana, 2021)

Basado en los cuatro métodos mencionados anteriormente , la musicoterapia opera en los siguientes tres ámbitos:

CLÍNICO	COMUNITARIO	EN EDUCACIÓN
Prevención y promoción Tratamiento y rehabilitación Hospitales, centros de salud y consultorios privados... Psicopatologías (psicosis, autismo, trastornos neurológicos y sensoriales) Enfermedades terminales Discapacidad	Prevención y promoción Programas en salud para la comunidad Programas socio-culturales Barrios Asociaciones Instituciones Ansiedad y Estrés Conductas agresivas y antisociales Crisis socioeconómica: desempleo, aislamiento, caos social	Prevención, promoción y tratamiento Instituciones educativas (jardines infantiles, colegios, universidades, academias de música.) Docentes, padres de familia y estudiantes. Dispositivos básicos de Aprendizaje Dificultades socio- emocionales Déficit de atención, hiperactividad

Tabla 6.Principales Ámbitos de Intervención en Musicoterapia. Salud, Escucha y Creatividad tomado de (Gallego, P en Pellizzari, 2005)

2.4.1 Musicoterapia en el desarrollo de habilidades socioemocionales

La promoción de la inteligencia emocional desde un ejercicio musicoterapéutico resulta pertinente, puesto que la disciplina en sí al ir en promoción de salud, no es ajena al desarrollo de la educación emocional. En la diversidad de prácticas, estilos y ligamientos con la psicología, la musicoterapia puede ser practicada bajo los 4 métodos propios, más ligada a un enfoque en particular. Si el objetivo con la inteligencia emocional es enseñar a desarrollarla, y la musicoterapia es sanar a través de la música, se observa como el agente sonoro lograría lo que la sola palabra no logra en la educación emocional.

Al hablar de la musicoterapia en el ámbito de la educación nos encontramos con dos vertientes que son “la educación para personas especiales y la educación corriente o por tendencia mayoritaria. En esta última categoría se habla de lo que conocemos como niños y niñas regulares. La musicoterapia resulta casi siempre en este contexto usada como una forma de desarrollar comunicación personal y fortalecimiento de facultades socioemocionales, de manera alternativa a la enseñanza musical” (Tomlinson, 2012, p.11).

El abordaje a realizar busca un alto componente de empatía, lo cual sucede automáticamente con la música. Es en fomento de la salud y aparece como un proceso sistemático que ocurre en el tiempo, donde hay sesiones de repetición y evaluación de procesos.

Al trabajar con un cliente, paciente, participante o estudiante. Se piensa entonces en un sujeto como alguien que está aprendiendo a crecer. Al buscar el bienestar individual se ayuda

a crear un bienestar global. Como sostiene Kenneth Bruscia (1998) que además de los grupos y comunidades la sociedad puede ser una beneficiaria de la terapia.

Una actividad musical estructurada , puede generar un entorno donde el terapeuta modela conductas sociales apropiadas y los participantes las siguen. Los parámetros de habilidades sociales y emocionales se pueden aplicar en conjuntos musicales y actividades creativas, de igual forma en actividades como el análisis de canciones y la evocación de emociones que produce la escucha adecuada. Este tipo de actividades ofrece oportunidades para trabajar en resolución de conflictos , cooperación y empatía. (Gfeller, 1984)

Si bien, la escuela secundaria reconoce el desarrollo socioemocional como uno de los objetivos a desarrollar, a continuación se explica el significado de la musicoterapia en educación y las características que resultan de dicho enfoque

2.4.2 Musicoterapia en educación

La musicoterapia en educación tiene sus orígenes en el ámbito de la educación especial, (Alvin, 1965), pero se consolida en la educación regular con el planteamiento de la escuela nueva y el entendimiento del aprendizaje de cada niño en contexto. Según (Karpov, 2009, citado en Wheeler, 2015), es decir que al proporcionar alternativas al aprendizaje donde se reconoce al ser en su diferencia y donde se prioriza el desarrollo holístico del individuo y no solamente el desarrollo intelectual, se da espacio a reevaluar la labor de la escuela como impartidor de un currículo general, buscando dar forma a las experiencias de aprendizaje. (Wheeler, 2015)

Como lo señala (Strange et al., 2011) “El valor de la musicoterapia en escuelas regulares se ha consolidado por el porte que la disciplina ha realizado en el trabajo con dificultades

relacionadas con la comunicación, interacción, problemas sensoriales, problemas emocionales y de comportamiento así como el déficit de atención” (p.131).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es allí donde las nuevas pedagogías que conciben a los niños y niñas como seres biopsicosociales, dan espacio a la musicoterapia en educación en un mundo de posibilidades terapéuticas dentro del contexto escolar.

Si bien en el contexto escolar se trabaja de manera grupal, Bruscia(1998) plantea que “los objetivos planteados son casi siempre individualizados, para adecuarse a las necesidades singulares de cada estudiante, dado que esto implica comprender problemas de naturaleza personal que afectan al aprendizaje” (p.156)

El pensador Sir Ken Robins (Robinson, 2007). Da a entender que la creatividad como el elemento más importante en la educación, prepara para entender el error como la forma de correr el riesgo de ser creativo. Basado en la anterior premisa, la musicoterapia en educación presenta las siguientes cuatro alternativas de trabajo en el aula de clase como una forma alternativa de usar la música en beneficio del participante en la escuela:

Musicoterapia en Educación			
Áreas de intervención			
(Desarrollo integral)			
Necesidades sensoriales y físicas	Necesidades comunicativas verbales y no verbales	Necesidades cognitivas	Necesidades socio emocionales

Tabla 7. Áreas de intervención de la musicoterapia en educación (Maestría en Musicoterapia, Universidad Nacional 2013)

Los efectos de la música a nivel emocional han sido aclarados por Betes De Toro (2000), concretando ciertas competencias que (Gallego, 2012) expresa de la siguiente manera:

- Comunicar y expresar un estado emocional (miedo, tristeza, alegría, rabia...)
- Ayudar a la expresión de emociones profundas
- Modificar el estado de ánimo
- Despertar, evocar, provocar emociones y sentimientos
- Desarrollar la sensibilidad
- Mejorar la autoestima y la autoconfianza
- Liberar tensiones
- Mantener el autocontrol y la disciplina

De esta forma las competencias socio emocionales se encierran dentro de varias categorías entre las que se encuentran: La comunicación, la expresión emocional, la gestión emocional y el desarrollo de la autoestima. En el ejercicio de aplicar la musicoterapia en la escuela se ha planteado la influencia de ciertas corrientes teóricas más comunes las cuales son:

Marco teórico	Humanista	Psicodinámico	En desarrollo	Ecológico
Rol de la música	Expresa identidad	Refleja el mundo interno	Motiva comportamiento	Fomenta conexiones
Intención del terapeuta	Ofrece aceptación	Fomenta la comprensión	Facilita el aprendizaje	Estimula la participación
Postura terapéutica	Comprometida	analítica	organizada	Partidaria

Tabla 8. Cuatro diferentes enfoques teóricos a la musicoterapia en las escuelas. Adaptado de (McFerran, 2010)

El presente proyecto de investigación se basa en la teoría humanista en donde el terapeuta adopta una postura de compromiso y ofrece aceptación de cualquier expresión de la identidad musical del joven. La musicoterapia en educación puede ser observada como un árbol donde aparece la música como elemento principal y es apoyada por ciertos actores colaboradores como se expresa en la siguiente imagen:

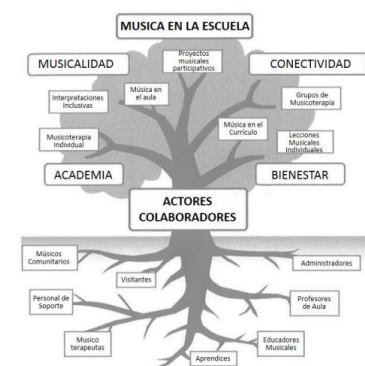


Figura 5. Actores musicales en la escuela. (Wheeler, 2015)

2.4.3 Musicoterapia en educación con adolescentes

Ser adolescente no es fácil, como indica (González - Anleo y Lopez Ruiz, 2018). Es la etapa donde el individuo debe adaptarse a la sociedad ya formada, en un momento acompañado por tres duelos: el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por la identidad infantil y el duelo por los padres de la infancia. Mientras esto sucede, la escuela es el espacio donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo. Es por eso que Amparo Moreno (2007) explica, cuál debería ser el papel frente a esta realidad, centrándose en el desarrollo personal de los adolescentes inmerso en cuatro aspectos que son: atención a las necesidades evolutivas, adaptación de sus metas, desarrollo de la autoestima y progreso de pautas de socialización. Conforme a lo

planteado en el párrafo anterior, La musicoterapia en educación representa un campo de acción idóneo en el propósito de abordar la adolescencia en dichos aspectos, ya que ofrece la posibilidad de trabajar con un lenguaje de expresión alternativo, pues el sonido y el movimiento además de la palabra se presentan como puentes de unión entre el adolescente y su mundo interior, de cara al desarrollo de los aspectos propuestos por Moreno (2007).

Está comprobado que no existe una sola forma de expresión, el lenguaje atraviesa al cuerpo, pasa por los sentidos y se puede expresar mediante lo visual, lo corporal y el sonido. Es precisamente en esta característica de la condición humana, que la musicoterapia en educación encuentra la oportunidad de trabajar en el desarrollo personal en las comunidades educativas, a través de ese lenguaje alternativo. Conforme a que lo que pasa a través de la experiencia tiende a generar un aprendizaje más significativo que cuando se salta el paso de la vivencia y se lleva únicamente a un plano intelectual.

Así mismo, la musicoterapia en educación se ubica en un ambiente donde la práctica de las nuevas pedagogías encajan adecuadamente en la filosofía y modo en que su abordaje resulta propicio.

Se toma como ejemplo una niña del colegio Unidad pedagógica en Bogotá Colombia que dice: “Yo en primaria me la pasé jugando, y luego vine a descubrir que sabía muchas cosas, no me había dado cuenta que todo eso lo aprendí jugando” (T.Fornaguera, comunicación personal, 30 de noviembre de 2022). De esta forma da a entender que los ambientes propicios para el desarrollo de la inteligencia racional y más aún los métodos para su práctica encuentran en el ejercicio de la lúdica un ambiente perfecto. Es posible imaginar entonces nuevos ambientes de aprendizaje en el desarrollo de la inteligencia emocional y la terapia en promoción de la salud emocional. Partiendo de la siguiente hipótesis: con las pedagogías alternativas existe la

posibilidad de aprender jugando. Imaginemos que mientras jugamos también vamos sanando y ó promocionando el buen vivir depende del caso. Un ambiente en pedagogía que no contemple los distintos ritmos de aprendizaje o que carezca en la estimulación de conocer el mundo a través de los sentidos, estaría limitando posibilidades en la propuesta salutogénica de la musicoterapia en educación.

Además de lo mencionado anteriormente, es preciso entender que la musicoterapia se presenta como accesible a todos, en cuanto no evalúa o pretende educar en la música, más que dejar que actúe con fines terapéuticos. El reconocido pedagogo musical Argentino Guillermo Graetzer expresa que la música es en sí bella y por eso “ En la sesión musical debe haber un momento por lo menos en que el niño diga: que lindo”(Graetzer y Yepes. 1961) Y aunque la música produce belleza en sí, ya sea en el ambiente que se produzca y generada desde el más básico al más complejo nivel de experticia. La belleza que nace en la música, como bien lo dice (Ospina, 1997, citado en Zuleta, 2008) “ aparece con la misma naturalidad que la sociedad de mercado produce basura” En consecuencia, la musicoterapia difiere de la educación musical en que no busca esa belleza únicamente, pues su objetivo principal radica en su naturaleza terapéutica, donde aprovecha además la música en su simpleza, su imperfección y su democratización para buscar objetivos que promuevan el bienestar de los estudiantes. Esto no quiere decir que en la desatención por factores como la perfección, la métrica, la afinación y demás características de la música, la musicoterapia no encuentre la belleza del sonido.

Concluimos así que la musicoterapia en educación potencia el proceso cognitivo (habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención) al mismo tiempo que favorece la identificación y expresión de emociones y con ello el descubrimiento y el entendimiento del ser haciendo accesible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que se encuentran relacionados con el aprendizaje (Albornoz, 2009).

La musicoterapia en adolescentes dentro de escuelas regulares, se ha consolidado principalmente en el desarrollo de necesidades emocionales y de comportamiento. “Con la musicoterapia los adolescentes logran interesantes nuevas formas de comunicarse, con sus pares y una forma nueva de identificarse a sí mismo dentro de la sociedad. El estereotipo de estudiante malhumorado, monosilábico, y despistado, es usualmente reemplazado por el creativo” (Strange et al., 2011,p.195)

“Muchos estudiantes disfrutaban la libertad del acto del “jammin” o libre improvisación, cuando sienten que lo que hacen suena bien. Y dentro de esa improvisación surgen nuevos modelos como el Beat boxing , el trabajo con la flauta irlandesa o con los instrumentos de percusión menor. (Strange et al., 2011,p.199)

La musicoterapia en educación con población adolescente ha presentado préstamos de las pedagogías musicales activas principalmente en la adaptación de los siguientes métodos:

Adaptación al método:

Orff: A partir de ejercicios progresivos , estimulación, estructuración, regularización emocional y psicomotriz, y placer por el juego musical, constituyen parámetros interesantes en un marco musicoterapéutico. Esta dinámica puede ser explotada con un objetivo de socialización . Los instrumentos de percusión y la invitación a la percusión corporal, el trabajo sobre la pulsación pregunta respuesta y estructura de las improvisaciones de forma ABA ABABA

Dalcroze: El apoyo del movimiento y el cuerpo se utiliza cuando el trabajo del cuerpo esté especialmente indicado, teniendo en cuenta que los métodos de improvisación, composición y recreación se pueden llevar al cuerpo como instrumento sonoro y de movimiento.

Willems: Centrado en el desarrollo de la calidad de la escucha y la musicalidad. Se enfoca en el desarrollo auditivo, vocal rítmico y expresivo de los participantes. Su principal fundamento se basa en la escucha interior, que es la capacidad de escuchar y comprender internamente incluso antes de ejecutarla físicamente. (Lecourt, 2010)

2.4.4 Diferencias entre el educador musical y el musicoterapeuta en educación.

La principal diferencia en el rol que ocupa un educador y un musicoterapeuta en educación, radica en que “la musicoterapia pretende lograr cambios en el ser humano en beneficio de su equilibrio psicosocial, mientras que en la educación musical, se enfatiza en procesos formativos” (Castrillón, 2015)

El musicoterapeuta entonces trabaja en el diseño de programas de promoción e intervención con objetivos terapéuticos que si bien se mueve dentro de actividades muy similares a las que puede aprovechar la educación musical, están netamente inmersas dentro de los cuatro métodos en que la musicoterapia trabaja (Bruscia, 1998)

Jan Hall explica cómo en una misma actividad musical puede ser usada tanto en la educación musical como en la musicoterapia en educación . Lo que debe cambiar son los objetivos planteados y lo que se espera obtener de dicha actividad. Añade que “ El hecho que los niños y niñas al mismo tiempo desarrollen habilidades musicales, de ninguna forma va en

detrimento del proceso musicoterapéutico. Pueden suceder simultáneamente” (Strange et al., 2011, p. 76).

Bruscia (1998) en su libro *Métodos y prácticas* plantea la diferencia entre el musicoterapeuta y profesor de música aduciendo que en educación el objetivo es la adquisición de conocimientos y habilidades, por lo cual la materia aprendida es impuesta. De igual manera, la relación maestro estudiante toma una diferencia de status cuando en la musicoterapia el rol del facilitador se muestra como un estimulador en el alcance de su bienestar independientemente de su resultado académico, Añade: “Cualquier esfuerzo que un educador especial de música hiciera para tratar las necesidades de los estudiantes de un modo terapéutico sería interpretado como inapropiado o intrusivo” (p.152). Las diferencias entre estos dos roles se pueden observar elocuentemente en la siguiente tabla:

Educación musical	Musicoterapia
Adquisición de conocimientos y habilidades musicales	Medio para lograr salud y bienestar
Aprendizaje: General y no particular del individuo (Conocimiento del mundo)	Aprendizaje: Personal y autobiográfico (Conocimiento de cómo estar en el mundo)
Mundo universalmente compartido de la música	Mundo de la música que pertenece a la persona de forma privada

Tabla 9. Comparación entre musicoterapia y la educación musical. (Bruscia, 2007)

2.4.6 La musicoterapia y la mirada salutogénica.

“Ayudar a la sociedad es ayudar a la salud en general. Un individuo no puede estar sano de mente cuerpo y espíritu si su sociedad no está sana”. (Bruscia, 1998, p. 233)

Cuando se plantea una intervención desde la musicoterapia, se asume que hay un problema de salud a solucionar, si bien en la intervención a maestras de preescolar podemos ver que la población tanto de maestros como de los niños y niñas puede haber presentado alguna de las características en las que la orientación patogénica denota enfermedad como es el caso del trauma, el trastorno, déficit etc. También podemos ver que si lo vemos en pro de la prevención, o más aún si asumimos que la enfermedad no es un acontecimiento anormal, podríamos estar hablando de una intervención que ve en la orientación salutogénica un campo de acción en la intervención que se quiere plantear, donde la salud es una elección activa, no una condición que nos sucede. (Bruscia, 1998) “Lo que define la salud es hasta donde cada individuo alcanza su propio potencial en el estadio de desarrollo en que se encuentra”(Bruscia, 1998, p. 74) “ Esto quiere decir que una persona con esquizofrenia puede ser más saludable que una persona que atraviesa una crisis espiritual, lo que define la salud no es la gravedad del problema , sino el modo en que la persona usa sus potencialidades en el momento de enfrentar el problema.

2.5 MARCO METODOLÓGICO

2.5.1 Enfoque musicoterapeutico

La presente investigación con el propósito de trabajar en la promoción del bienestar estudiantil, posee un enfoque salutogénico que contempla al ser en sus dimensiones social, espiritual, física y psicológica. Se basa principalmente en el planteamiento de la musicoterapia plurimodal partiendo del modelo humanista que se centra en cada usuario en particular (Shapira et al.,2007). El planteamiento de este proyecto nace de la musicoterapia en educación propuesta inicialmente por Juliete Alvin y Patricia Sabatella en concordancia con los aspectos centrales de la fundamentación de la terapia en educación de la línea de profundización en musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia (Echeverri et al., 2014).

En su faceta práctica, se desarrolló usando los cuatro métodos empleados en la musicoterapia que son: receptivo, improvisación, recreativo y composición. Estos métodos fueron aplicados con alternancias en adaptaciones que el autor realizó de juegos teatrales musicalizados y actividades comúnmente utilizadas en la metodología musical Orff, con adecuaciones para los objetivos musicoterapéuticos.

2.5.2 Fundamentación teórica de la metodología de investigación cualitativa

El desarrollo de esta investigación se da en la modalidad cualitativa haciendo uso del modelo IA. (Investigación acción). Logrando un espiral en la elaboración de objetivos que partieron de la respuesta del grupo con el transcurrir de las sesiones. Se tomaron elementos de categorización y microanálisis de la teoría fundamentada y se utilizó la etnografía desde la observación y el uso de la entrevista semiestructurada. A continuación se exponen las características y fundamentación teórica del presente diseño.

2.5.2.1 Investigación Acción (IA)

La investigación acción es una metodología o proceso que es muy pertinente utilizar en la investigación tanto educativa, como en la musicoterapia en educación. De igual forma se usa en la psicología y sociología. Su objetivo principal es convinar la investigación con la acción práctica, con el fin de abordar problemas en contextos reales. (Zapata y Rondán, 2016)

2.5.2.2 Elementos importantes de la (IA)

1. Ciclo de feed back o retroalimentación: La IA se basa en un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión.
2. Participación activa de los actores del abordaje: los participantes son los principales actores en el problema a investigar. Esto incluye a los profesores, estudiantes y miembros de la comunidad.
3. Mejora continua: el objetivo es lograr una mejora continua con el desarrollo del espiral mencionado en el punto No 1.
4. Colaboración: La comunicación y la colaboración entre los investigadores y los actores es decisiva, ya que fomenta la discusión y el intercambio de ideas para encontrar efectividad en las soluciones.
5. Cambio social y transformación: busca generar cambios concretos en la práctica o la situación investigada

Cabe anotar que el término INVESTIGACIÓN ACCIÓN fue acuñado por Kurt Lewis, y lo hizo por primera vez durante la segunda guerra mundial en una intervención para cambiar los hábitos alimenticios producto de la escasez. Pero el verdadero origen de esta metodología de investigación se apoya en el movimiento de la escuela nueva de John Dewey donde se pretendió

ligar el enfoque experimental con un programa que respondiera a problemáticas sociales. (Vidal y Rivera, 2007)



Figura 7 Ciclos de la investigación acción. (Elliott, 1990)

2.5.2.2 Teoría Fundamentada

El método construido por Corbin y Strauss conocido como Teoría fundamentada, recolecta y analiza datos obtenidos de los instrumentos usados en la investigación cualitativa. La recopilación sistemática genera codificaciones Abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 1997).

La codificación abierta parte de observar sin ningún preconcepto lo que sucede. se convierte en una fase exploratoria. La codificación axial, relaciona categorías con subcategorías, además de especificar las propiedades y dimensiones de la categoría. Esta fase es realmente la selección del material. La codificación selectiva estipula cuales son las categorías centrales de análisis. (Charmaz, 2006)

Proceso de codificación

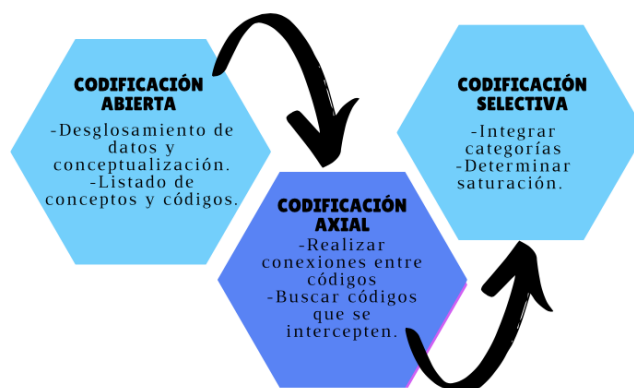


Figura 8. Proceso de la Teoría Fundamentada. (Charmaz, 2006)

En el desarrollo que se da con la teoría fundamentada se destacan los siguientes procesos:

Recolección de data: Apertura en el enfoque de lo particular a lo general. Es inductiva

Análisis inmediato de los datos:

Codificación y comparación: Todo el proceso de codificación. Redacción de memos y elaboración de diagramas: Se utilizan para registrar el desarrollo de los analistas.

Saturación teórica: En la investigación cualitativa es el punto en el que los investigadores no escuchan nada nuevo de parte de los participantes. (Whiteside et al., 2012)

2.5.2.3 Etnografía

La palabra etnografía proviene del griego “ethnos” (tribu , pueblo) y de “grapho” (escribir) . Por ende se utiliza para referirse a la descripción del modo de vida de una comunidad o grupo de individuos. (Woods, 1987).

La etnografía es definida como “las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe”.(González, 2003,p. 45)

En busca de la descripción detallada y fiel de los eventos, evitando ser viciada por interpretaciones ajenas a la realidad, la etnografía se vale de los siguientes principios:

- La triangulación, que es la observación permanente de espacio, tiempo y método.
- Recogida de materia para contrastar información.
- Coherencia interna del informe de investigación.
- Comprobaciones de los participantes.

Adicionalmente el método de etnografía, según (Murillo, 2010) presenta características que la diferencian de los demás métodos cualitativos

1. Posee carácter fenomenológico: Busca obtener un conocimiento interno de la vida social dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social.

2. Requiere la permanencia relativamente persistente por parte del etnógrafo en el grupo o escenario objeto de estudio por dos razones: para ganarse la aceptación y confianza de sus miembros y para aprender la cultura del grupo.
3. Es holística y naturalista. Un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno (el de los miembros del grupo) y una perspectiva externa (la interpretación del propio investigador).
4. Es de carácter inductivo. Se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. A partir de aquí se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.

El presente estudio usó como una de su tres herramientas principales la entrevista semiestructurada y en la observación del abordaje se realizaron protocolos de seguimiento en la sistematización de la experiencia. Tal como lo menciona (Hernández, 2016). Además de la observación se pueden utilizar otras modalidades de recolección de información como lo son: entrevistas, reuniones grupales (grupos focales estructurados) Biografías, análisis de datos secundarios. Instrumentos proyectivos como imágenes, grabaciones en audio y video , recopilación de documentos (diarios , mapas, charlas, etc.)

2.5.3 Consideraciones éticas

El código ético de la asociación americana de musicoterapia AMTA, resume los valores que describen al profesional idóneo en la práctica de la musicoterapia en una forma responsable, justa y confiable. En concordancia con estos principios, el presente trabajo se realizó desde el

trato amable, la responsabilidad social, la dignidad y el respeto, así como la igualdad, la excelencia, la integridad y el coraje para mantener y respetar los valores humanos.

Estos valores son reflejados en los cinco principios éticos contemplados por la institución American Music Therapy Association. (AMTA, 2019)

1. Respeto de la dignidad y los derechos de todos.
2. Actuar con compasión
3. Responsabilidad
4. Demostración de integridad y veracidad
5. Búsqueda de la excelencia

El anterior código ético es basado en ocho valores estructurales que son: 1. Amabilidad, 2. Responsabilidad social, 3. Respeto y dignidad, 4. Igualdad, 5. Responsabilidad, 6. Excelencia, 7. Integridad, 8. Coraje

Adicionalmente y en total sintonía con la confederación europea de musicoterapia, EMTC, la presente investigación se adiere a la responsabilidad social y legal del ejercicio terapéutico y la relación terapeuta paciente. El abordaje realizado comparte los principios del código ético de la EMTC, a favor de proteger al paciente / participante de prácticas no éticas en el comportamiento profesional.

Dentro de las responsabilidades específicas con los pacientes/ participantes la (EMTC, 2005) se enumeran las siguientes:

1. El terapeuta debe ser consciente del grado de dependencia inherente en la relación terapeuta paciente. Por ninguna circunstancia debe actuar enfocado en satisfacer sus intereses personales de orden emocional, sexual, social o económico.
2. El terapeuta debe ser claro en el acuerdo con los pacientes/ participantes en cuanto a información sobre la orientación del abordaje, tiempo de duración del mismo, la orientación musicoterapéutica, la confidencialidad de la información recogida .
3. El musicoterapeuta debe ser responsable por la seguridad física de los participantes durante el proceso. En caso de que alguno requiera atención médica urgente.

3 METODOLOGÍA

3.1 Diseño de investigación

,En el presente trabajo se utilizó principalmente la metodología de la Investigación Acción Participación (IAP) en cuanto se mantuvo una constante dinámica de espiral en el planteamiento de objetivos y la implementación de nuevos propósitos partiendo de la respuesta y retroalimentación de los participantes con el pasar del proceso. Se utilizaron también herramientas de la etnografía en la observación y recolección de información, así como se hizo uso de algunos de los aspectos centrales de la teoría fundamentada en la categorización y microanálisis de los datos recogidos. Para el abordaje musicoterapéutico se utilizaron tres herramientas que fueron: la entrevista semiestructurada, los IAP's de Bruscia y la sistematización de protocolos. Todos ellos, en función de los principios fenomenológicos de la investigación cualitativa.

Asimismo, la presente investigación se basó en el enfoque salutogénico de la musicoterapia y la concepción del ser biopsicosocial, así como la visión de la musicoterapia plurimodal adaptada a la musicoterapia en educación con herramientas eclécticas de otras corrientes como el modelo de Benenzon (2000), las técnicas de improvisación de Kenneth Bruscia, dentro del diseño que el autor de la presente investigación adaptó basado en actividades y dinámicas propias de la educación musical, el psicodrama musical y el quehacer teatral.

3.2 Participantes

El presente estudio se realizó con un grupo conformado por estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo del colegio Unidad Pedagógica. El número de participantes que asistieron

a las sesiones fue de 15 en total (6 niñas, 8 niños y 1 niño¹) identificado con el género fluido). Para la elaboración del presente trabajo se escogieron solo 8 participantes de los 15 que asistieron a las sesiones. El grupo de estudio se conformó de la siguiente manera: 1 niña de 8° grado, 2 niños de 8° grado, niño de 8° grado, 1 niña de 7° grado, 1 niño de 7° grado y 2 niñas de 6° grado. Los participantes se encontraban entre las edades de 12 a 15 años. Adicionalmente los profesores y profesoras directores de grupo, participaron diligenciando la entrevista pre y post que dio a conocer el estado inicial y final en que encontraron a los participantes a través del abordaje. Los padres y madres de los participantes diligenciaron el consentimiento informado (Ver anexo A)

3.2.1 Criterios de selección

El proceso se realizó en el horario establecido por el colegio para los “talleres de artes y oficios”. Espacio destinado al desarrollo de habilidades creadoras en la búsqueda de la adquisición de herramientas para la construcción de formas personales de expresión, los cuales presentaron la siguiente oferta de talleres: carpintería, cerámica, artes plásticas, escrituras creativas, capoeira y tejidos en fibra, además de musicoterapia. (Unidad Pedagógica, 2023). Teniendo en cuenta la disposición de los estudiantes a participar de espacios extra académicos, se realizó el abordaje con un grupo que por voluntad propia quiso hacer parte del proyecto de musicoterapia en educación, expuesto a principio del segundo semestre de 2022.

Para la escogencia de los 8 participantes que hicieron parte del estudio, se tuvo en cuenta el criterio del orientador convivencial, quien colaboró compartiendo información académica y

¹ Niñe: término acuñado al morfema no marcado -e (niñes) para referirse a niños o niñas que se denominan como “no binarios” y no se identifican como niños o niñas exclusivamente.

personal de los estudiantes, con miras a encontrar los 8 candidatos que presentarán retos interesantes en la promoción de su desarrollo socioemocional.

3.3 Instrumentos

Para realizar la triangulación de la información se utilizaron tres instrumentos que fueron: entrevistas semiestructuradas pre y post, análisis de los IAPs de Bruscia (2011) y planes de sesión elaborados como resultado de cada sesión.

3.3.1 Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron dos entrevistas: pre (ver Anexo C) y entrevista post (ver Anexo D) a los maestros directores de grupo de los participantes. Las entrevistas se efectuaron al iniciar el proceso y al finalizarlo, donde las preguntas tuvieron una relación directa sobre las siguientes cuatro categorías de análisis: Comunicación asertiva: (1 pregunta) . Gestión emocional: (2 preguntas). Expresión emocional: (1 pregunta). Desarrollo social: (1 pregunta)

3.3.2 Formato de preferencias sonoras y musicales

El formato mencionado se realizó con el fin de conocer los Modos Expresivos Receptivos (MER), propuestos por (Shapira, 2007), para obtener información de los participantes y que ésta arrojará información para entender qué elementos musicales podrían ser adecuados en el trabajo con canciones y otras actividades propias de la musicoterapia que generarán gusto y motivación en los integrantes del grupo. (Ver Anexo B)

Las preguntas realizadas a los adolescentes fueron las referentes a sus canciones preferidas, saberes previos musicales, géneros musicales predilectos y sonidos que les disgustaban o les perturbaban.

3.3.3.Planeación y Protocolos

- . Se realizó un formato de planeación para cada sesión, donde se plantearon objetivos particulares desde el inicio, divididos en etapa de valoración y etapa de aplicación del abordaje teniendo en cuenta el modelo IAP. Las sesiones fueron planeadas bajo tres momentos que fueron: caldeamiento, fase central y fase de cierre. (Ver Anexo E)
- A. Para lo referente a la evaluación de lo sucedido en las sesiones, se utilizó el protocolo de análisis de sesión usado en la línea de musicoterapia en educación, el cual cumplió la función de hacer un recuento de tres procesos durante las sesiones que fueron: aspecto sonoro musical, desarrollo social y desarrollo emocional. (Ver Anexo E)
- B. Por último, con el objetivo de sistematizar los aspectos relevantes de cada categoría consignados en los protocolos de análisis, se diseñó un cuadro de microanálisis por cada participante. (Ver Anexo F). Los cuadros mencionados se elaboraron de la siguiente manera:

Ejemplo:

Categoría	Sesión	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance
Desarrollo social	1	Caldeamiento	En la actividad que invita al canto, lo hace tímidamente ,	Método de improvisación Juego musical	Grupal	< >

			pero se atreve a hacerlo			
2	Fase central	Se reúne con Liz con quien no habla habitualmente y comparten su gusto por Soda Stereo	Recreación de canciones	Grupal	<	
3	Fase central	Decide tomar el micrófono para cantar de primera.	Recreación de canciones	Grupal	<	
5	Fase central	Le gusta lanzarse a ser la primera en hablar cuando se hace una pregunta a todo el grupo.	Verbalización posterior a la actividad de recreación de canciones.	Individual	<	
6	Fase central	Interactúa con un participante de otro curso y se observa cómo éste le muestra cómo tocar el violín.	Recreación de canciones	Grupal	<	

CONVENCIÓN:

De 0. hasta 0.7 : ASPECTO POR FORTALECER

De 0.8. hasta 1.4 : AVANCE MODERADO

De 1.5 hasta 2 : AVANCE SIGNIFICATIVO

3.3.4. Perfiles de valoración de las improvisaciones (IAP`s- Modelo de Bruscia)

Como tercer instrumento de análisis se utilizaron los IAP`s de Kenneth Bruscia (1999), como herramienta para observar las tres categorías de análisis propuestas para la investigación. Se realizaron un total de 12 improvisaciones de las cuales 4 fueron individuales y 8 grupales. Los perfiles de valoración en relación con las categorías analizadas fueron los siguientes:

Tensión	Expresión y gestión emocional
Congruencia	Expresión y gestión emocional
Saliencia distinción	Comunicación asertiva
Autonomía	Desarrollo social

Tabla 11. perfiles de valoración en relación con las categorías analizadas. (elaboración propia)

3.4 Procedimiento.

3.4.1 Etapa de planeación y revisión teórica

Durante esta primera etapa, basado en los principios de la investigación acción participativa, se realizó una revisión bibliográfica que conllevó la primera apuesta por trabajar tentativamente con algunas categorías que la literatura sugería en cuanto a los retos principales de los adolescentes. Esta indagación llevó a pensar en la categoría emocional, social y comunicativa. Adicionalmente en la pesquisa sobre la población, el señor Javier Cajiao, rector del colegio Unidad Pedagógica, sugirió la necesidad de trabajar temas relacionados con el periodo de aislamiento por el covid 19, añadiendo que la comunidad en general se había visto retada por esta situación.

3.4.2 Etapa de socialización

Una vez terminada la revisión bibliográfica y luego de haber escuchado al rector del colegio con su inquietud sobre el covid 19 y la reiterada preocupación por maestros y otros

directivos, se procedió a realizar la presentación oficial del abordaje al cuerpo directivo del colegio, quienes intervinieron además en la redacción del consentimiento informado en pro de sensibilizar a los padres sobre la pertinencia del estudio, más no alertar o crear confusiones con la idea de realizar “terapia” en un ambiente escolar. Se condujo entonces a entregar el consentimiento informado a las familias de los participantes.

3.4.3 Etapa de abordaje

La primera sesión del abordaje se realizó el 12 de agosto de 2022 y la última sesión el 11 de noviembre de 2022, por lo cual la realización del abordaje duró 3 meses. El horario establecido para las sesiones se dio de 9:30 am a 10:30 am y de 10:45 a 11:45 am los días viernes, es decir se realizaron dos sesiones diarias con los participantes dando un espacio de descanso de 15 minutos entre sesión y sesión.

3.4.3.1 fase inicial

La fase inicial se realizó en 4 sesiones, donde se buscó realizar la valoración musicoterapéutica de los participantes, así como realizar el encuadre que se establecería específicamente para dicho abordaje. Las primeras sesiones sentaron bases para el establecimiento del vínculo entre los participantes y el facilitador, así como un ambiente de tranquilidad y respeto entre ellos y ellas. Esta fase dio la opción de realizar la entrevista semiestructurada pre por parte de los directores de grupo y comenzar a utilizar la herramientas IAP`s para identificar tanto la forma de musicar de los participantes, como su relación con las categorías que se abordarían posteriormente.

3.4.3.2 Fase del abordaje de las categorías

Luego de la valoración realizada en las primeras 4 sesiones, se procedió a realizar la fase de abordaje de las categorías seleccionadas. Esta fase se realizó en 9 sesiones donde se pudieron abordar todas las categorías planteadas. Es de anotar que dada la naturaleza de la presente investigación, basada en la metodología de la investigación acción participativa, las planeaciones que se iban realizando semanalmente siempre se daban basadas en los emergentes que salían producto de los intereses y necesidades de los participantes.

3.4.3.3 Fase de cierre

La fase de cierre se llevó a cabo en 3 sesiones, durante las cuales se logró hacer un recuento de lo trabajado durante el proceso y hacer conciencia de lo que esto conllevó para todos los participantes en cuanto a aprendizajes significativos y crecimiento personal. En la fase final se dio espacio también para realizar la entrevista semiestructurada post a los docentes directores de grupo de los participantes y para realizar un cierre emotivo con el compartir de un souvenir y un snack.

3.4.4 Etapa de análisis de los resultados

Mientras se realizó el abordaje, se sistematizaron los protocolos de cada sesión simultáneamente. Con la ayuda de los videos de las sesiones se pudo comenzar a realizar el análisis de los perfiles de improvisación IAP`s. De igual forma, al comenzar y finalizar el abordaje se realizaron las entrevistas semiestructuradas pre y post. La realización del microanálisis y análisis de resultados de las herramientas utilizadas en la investigación se empezó a realizar dos meses después del abordaje musicoterapéutico. Dichos resultados serán presentados en los siguientes capítulos.

3.5 Categorización.

3.5.1 Proceso de identificación de las categorías iniciales de investigación

En el proceso de identificación de las categorías iniciales, se partió de la experiencia que el facilitador, quien también había sido docente de la institución por varios años, tenía al respecto del trabajo con adolescentes y sus necesidades socioemocionales. Además de ello, en la institución se habían realizado reuniones periódicas durante el primer semestre del año 2022, con objeto de proporcionar un acompañamiento adecuado a los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado, quienes luego de la emergencia sanitaria por covid 19 venían presentando dificultades a nivel convivencial y emocional principalmente, producto del desajuste que produjo el cambio drástico en la rutina escolar durante la época de aislamiento preventivo.

Adicionalmente y como gran complemento, el facilitador tuvo una reunión con el rector del colegio quien expresó su profunda preocupación por el desarrollo social de los estudiantes, ya que en el primer semestre de 2022 se presentaron situaciones convivenciales significativas que dejaron ver la necesidad inminente de un acompañamiento eficaz.

Otro elemento que aportó a la búsqueda de las categorías de análisis, fue la reunión que se realizó con el orientador de bachillerato, quien expuso problemáticas puntuales de estudiantes de bachillerato medio, lo cual vaticinó que un abordaje musicoterapéutico con objetivos en el desarrollo de habilidades sociales podría beneficiar considerablemente a la comunidad educativa.

3.5.2 Categorías de investigación establecidas

En la aplicación de la investigación acción participativa, luego de la revisión inicial que se dio a la literatura, la población y habiendo observado a los participantes, se establecieron las presentes categorías. Una primera conclusión se dio al entender que el grupo se mostraba poco expresivo en las sesiones. Adicionalmente, las entrevistas a los maestros directores de grupo de

los participantes seleccionados, dejaban ver que a algunos de ellos se les dificultaba la expresión de sus emociones. Así mismo, la socialización que se dio entre estudiantes de distintos cursos reflejó un ambiente donde no se percibía un trabajo en equipo tan eficiente y en el que los grupos de trabajo eran pequeños y muy cerrados. De esta forma, se estableció la categoría desarrollos social a lo que se le sumó la comunicación asertiva, adelantándose a problemas de comunicación evidentes y propios de la etapa de desarrollo de los participantes. Una cuarta categoría emergió de las reacciones de frustración y relatos sobre la pandemia que los participantes contaron, al no saber cómo gestionar sus emociones de forma adecuada.

El siguiente es un cuadro de convergencia sobre las categorías trabajadas basada en los tres constructos principales que se revisaron en la bibliografía con relación al desarrollo socioemocional.

	Categorías a analizar	Inteligencia emocional	Habilidades para la vida	Desarrollo social emocional
	Gestión y expresión emocional	Toma de decisiones en la estimulación a usar el cerebro superior.	Monitoreo interno Control del sentimiento y respuesta que genere bienestar.	Capacidad de decidir, logrando el mayor beneficio personal y armonía con los demás.
	Comunicación asertiva	Uso del cerebro superior en la respuesta balanceada entre la agresividad y la no afirmación.	Habilidad de negociación y rechazo reconociendo necesidades propias y de los demás.	Habilidades de decodificación, codificación y decisión.
	Desarrollo social	Inteligencia interpersonal	Reconocimiento de sí mismo y necesidades en negociación con otros.	Capacidad de vivir en armonía social

Tabla 12. Cuadro de convergencia entre los constructos: inteligencia emocional, habilidades para la vida y desarrollo social emocional basado en las tres categorías a analizar. (elaboración propia)

Sobre el perfil de gestión y expresión emocional, en los tres constructos aparecen conceptos que hacen intersección y que explican el proceso de la habilidad a desarrollar: **Toma de decisiones**: es en este punto donde el presente trabajo hizo énfasis. Para el perfil de comunicación asertiva el concepto nuclear corresponde al **respetar el bienestar propio y común**. Concepto clave en la comunicación asertiva. En términos del desarrollo social el **conocimiento personal** representa un elemento importante a la hora de relacionarse con los demás.

3.5.2.1 Comunicación asertiva:

La presente investigación ha adoptado la siguiente definición de asertividad al encontrarla clara y de fácil explicación a los participantes adolescentes del abordaje:

Siegel & Bryson (2018) Plantean la analogía de las tres zonas: Roja, verde y azul, donde la primera denota el ser agresivo, la segunda el asertivo y la tercera el pusilánime. Esta última dejando claro que “hay personas que tienden a hacer algo parecido a la zarigüeya que al verse en peligro finge estar muerta y elimina cualquier intención de manifestar sus necesidades”. (p.57). El autor ha modificado los colores, reemplazándolos por los colores propios del semáforo, con el fin de lograr unidad conceptual y poder organizarlos de forma clara en la explicación a los adolescentes.

Analógia	Reacción	Organo cerebral involucrado
Zona roja	Agresivo- Egoísta	cerebro reptil
Zona verde	Asertivo-Empático	Corteza Neo frontal
Zona azul	Pusilánime- No afirmativo	Bloqueo mental

Tabla 13. Analogía y relación modelo mindsight y asertividad. (Siegel, D y Bryson, T. 2018)

3.5.2.2 Expresión y gestión emocional

En el presente estudio, la expresión emocional es entendida como la forma en la que el individuo manifiesta sus emociones a través de distintos canales como el verbal, expresivo facial (comunicación corporal). Todo esto con el fin de poder gestionarlas de la forma más adecuada.

Adaptado de las fuentes mencionadas en el marco teórico, en el presente abordaje se aplica la promoción en la gestión emocional entendiéndose como el proceso de reconocer, comprender y manejar las emociones propias de manera efectiva y en pro de la adaptabilidad. En este proceso, la gestión emocional involucra decisiones que buscan el bienestar individual pero también el bienestar común. (Goleman, 1995)

De la convergencia entre los constructos de inteligencia emocional (Goleman, 1995), y el semáforo para el control emocional de (Klerk, R & Le Roux, R. 2012) se establecen los siguientes principios:

1. Autoconciencia emocional: la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y cómo nos afectan.
2. Autorregulación emocional: la capacidad de manejar nuestras emociones de manera efectiva y evitar comportamientos impulsivos.
3. Empatía: la capacidad de comprender y ponerse en los zapatos de los demás.
4. Motivación emocional: la capacidad de ser resiliente frente a los problemas y encontrar soluciones creativas, buscando las cosas en la vida que generan alicientes para vivir.
5. Habilidad social: la capacidad de manejar conflictos y problemas emocionales internos de manera efectiva.

En este propósito, el autor ha adaptado los anteriores principios al modelo del semáforo planteado por Klerk, R Y Le Roux, R. (2012) de la siguiente manera:

La analogía que representa el color rojo y hacer un alto en el camino está relacionado con el principio 1. La analogía de prepararse para accionar con el color amarillo, representa los principios 2 y 3 . La analogía con el color verde y accionar se relaciona con los principios 4 y 5.



Figura 9. Adaptación del modelo de Klerk, R Y Le Roux, R. (2012), a la expresión y gestión emocional. (elaboración propia)

3.5.2.3 Desarrollo social

Se toma el concepto de desarrollo social como el proceso de adquisición de competencias para interactuar y relacionarse efectivamente con los demás en su entorno social, obviamente sin pasar por encima las necesidades individuales de realización y crecimiento. Este aprendizaje social implica normas convivenciales, roles, valores y comportamientos que son aceptados y esperados dentro de la sociedad. De dicho concepto se extraen y aplican principalmente los siguientes parámetros planteados por (Caballo, 2007)

1. **Habilidades verbales:** estas habilidades incluyen la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, hacer preguntas, escuchar activamente, expresar sentimientos y opiniones de manera clara y adecuada.

2. Habilidades no verbales: estas habilidades incluyen la capacidad de leer el lenguaje corporal de los demás, utilizar el propio lenguaje corporal de manera efectiva (por ejemplo, contacto visual, postura, gestos), y reconocer las señales no verbales de los demás.
3. Habilidades de resolución de conflictos: estas habilidades incluyen la capacidad de identificar el problema, generar soluciones creativas, negociar un acuerdo y comprometerse.
4. Habilidades de empatía: estas habilidades incluyen la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, comprender sus sentimientos y necesidades, y responder de manera adecuada.
5. Habilidades de autocontrol: estas habilidades incluyen la capacidad de controlar las emociones y comportamientos propios en situaciones sociales, regular el estrés y la ansiedad, y manejar la ira y la frustración de manera constructiva.
6. Habilidades de asertividad: estas habilidades incluyen la capacidad de expresar los sentimientos y opiniones propias de manera clara y respetuosa, defender los derechos personales, y decir "no" cuando sea necesario.

3.5.3 Correlación entre las categorías

La siguiente gráfica representa la dinámica en que se encuentran las categorías en la presente investigación. En primera instancia, se presenta una figura en forma de **Ying Yang** que explica cómo el desarrollo socio emocional consolida un todo que no puede ser desligado uno del otro, de igual forma el desarrollo social tiene inmerso un componente emocional y el desarrollo emocional tiene el componente social. La comunicación asertiva representa una dinámica de bienestar que alimenta el tránsito entre los dos hemisferios mencionados y genera un pasaje adecuado entre el mundo interior y el mundo social.

Las dos flechas paralelas entre la expresión emocional y la gestión emocional, explican cómo las dos se complementan, dando espacio a que no haya una, sin la presencia de la otra.

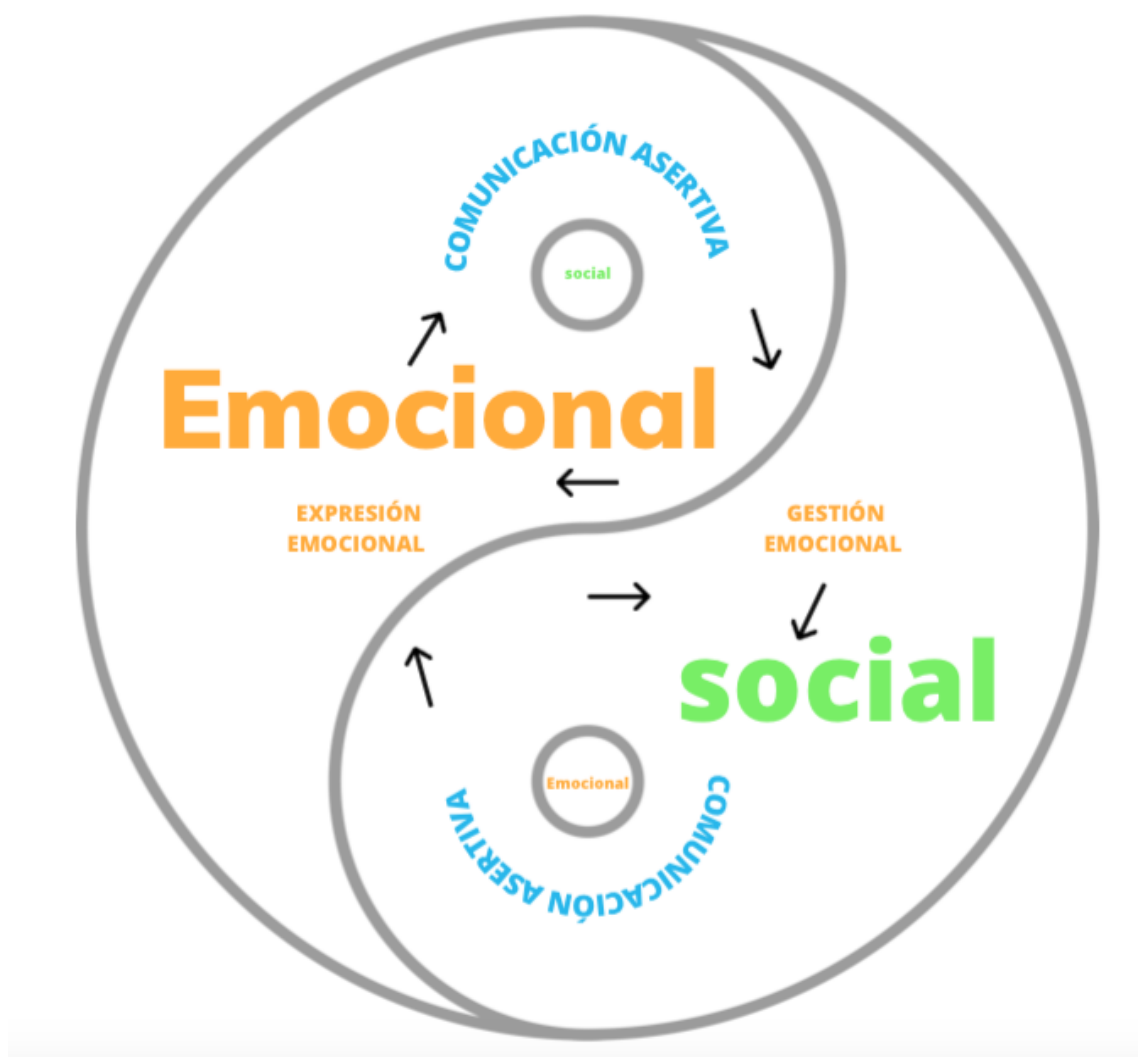


Figura 10.- Correlación entre las categorías de análisis (adaptadas) en beneficio del desarrollo socioemocional (elaboración propia).

3.5.4 Operacionalización de las categorías

	Desarrollo social	Expresión y gestión emocional	Comunicación asertiva
Definición de trabajo	Relacionarse eficazmente y mostrar habilidad en el manejo de interacciones sociales.	Expresión emocional: Capacidad de expresar sus emociones con el fin de liberarlas de una forma beneficiosa para el individuo. Gestión emocional: habilidad de reconocer, comprender y autorregular las emociones propias y de los demás en pro del bien común y la adaptabilidad.	La respuesta oportuna y directa, que respeta la posición propia y la de los demás, la cual es honesta y mesurada para con los involucrados
Etimología	Desarrollo: derivado de <i>arrollar</i> (V.). De la familia etimológica de <i>rueda</i> (V.). Social: del latín <i>socialis</i> y significa "perteneciente a la comunidad de personas"	Expresión: del latín <i>expression</i> , <i>expressionis</i> , nombre de acción formado a partir del supino <i>expressum</i> , del verbo <i>exprimere</i> , el mismo que nos dio la palabra <i>exprimir</i> . Gestión: Préstamo (s. XIX) del latín <i>gestio</i> , <i>gestionis</i> 'acción de llevar a cabo (algo)', derivado del supino de <i>gerere</i> 'ejecutar'. De la familia etimológica de <i>gesto</i> (V.). Emocional: con raíces latinas y significa "relativo a una intensa y pasajera alteración de ánimo". Sus componentes léxicos son: el prefijo <i>ex-</i> (hacia fuera), <i>movere</i> (mover), <i>-tio</i> (-ción, acción y efecto), más el sufijo <i>-al</i> (relativo a). Ver: prefijos, sufijos, otras raíces latinas, emoción	Comunicación: del latín <i>communicatio</i> y significa "acción y efecto de transmitir y recibir un mensaje". Sus componentes léxicos son: el prefijo <i>con-</i> (enteramente, globalmente), <i>munus</i> (carga, deber, ocupación), <i>-icare</i> (convertir en), más el sufijo <i>-ción</i> (acción y efecto). Asertiva: del latín <i>assertivus</i> y significa "afirmativo, que expresa certeza". Sus componentes léxicos son: el prefijo <i>ad-</i> (hacia), <i>serere</i> (entretrejer, entrelazar, encadenar), <i>-tus</i> (participio, que ha recibido la acción), más el sufijo <i>-ivo</i> (relación pasiva o activa).
Palabras relacionadas	Crecimiento social, comportamiento positivo en las relaciones Antónimos: disminución, retroceso o empeoramiento en el comportamiento, social y/ o en relaciones sociales.	Sinónimos: Gestión: tramitar, diligenciar, ejecutar, dirigir, administrar, resolver, encargar, mandar, negociar, autorregular Expresión: declaración, manifestación, exteriorización, revelación, especificación, prueba, señal, testimonio Emocional: humanitario, impresionable, sensible, sensitivo. Antónimos: Gestión: Abstención, delegación Expresión: Ocultación, silencio	Sinónimos: Asertivo: efectivo, eficaz, objetivo, directo, firme, claro, correcto. Comunicación: unión, enlace, conexión. paso, vía, canal. Antónimos: Comunicación: aislamiento, apartamiento, desconexión, incomunicación, retiro. Asertivo: negativo, dudoso, incierto, inseguro.

		Emocional: cerebral, duro, insensible. afectivo, anímico	
Observación y análisis en musicoterapia	Se relaciona con la forma de interactuar con otros participantes tanto en el musicar, como en el diálogo que antecede el proceso creativo o recreativo de la música. Es observable en el diálogo musical que se entabla a nivel de las cualidades del sonido. También observable en la dinámica pregunta respuesta desde la sonoridad.	Se ve reflejado en el flujo de energía que se imprime en el musicar y sus características comunicativas. Muy elocuente en la ejecución instrumental y vocal donde el sonido refleja el sentir del participante. En la gestión a través del musicar se ve	Se evidencia en los siguientes aspectos: Nivel de escucha: atención frente al musicar de otros. (Capacidad de poner atención y reconocer al otro en su sonido) Nivel de respuesta: La capacidad de emitir sonido y ó música en una dinámica comunicativa de pregunta respuesta. Analogía entre el musicar y producción sonora sin caer en la no afirmación o la reacción agresiva.
Definición por analogía	-uno para todos y todos para uno -Estoy bien y eso me permite estar bien con los demás -Al ser consciente de mis limitación, soy consciente de las de los demás	- Para no estallar , voy vaciando el vaso paulatinamente - Observo las cartas que tengo para realizar una buena jugada. -	-Expresar necesidades y opiniones de forma pacífica. -Mi comunicación está en equilibrio

Tabla 14.Herramienta para la Definición y Operacionalización de las Categorías (elaboración propia)

3.5.5. Relación entre las categorías y los IAP`s del modelo de Bruscia

Los IAP`s de Bruscia o Improvisation Assessment Profiles, que traducido al español significa Perfiles de evaluación en la improvisación, representan la herramienta de análisis en musicoterapia que se empleó en el presente estudio para observar la respuesta a las categorías analizadas desde el método de improvisación, el cual es usado en la musicoterapia. Al realizarse improvisaciones tanto grupales como individuales, se da la oportunidad de analizar las categorías que toman en cuenta los aspectos sociales e individuales. En palabras de Goleman (1995) en el campo interpersonal e intrapersonal. Los perfiles seleccionados fueron: tensión, congruencia,

distinción/saliencia y autonomía. Cada uno de estos perfiles sostienen una relación directa con una de las categorías trabajadas como se explica a continuación:

TENSIÓN Acumulable, mantenida y liberada	Bajo Medio Alto Medio Bajo	Hipotenso Calmó / Tranquilo Cíclico Tenso (Algún grado de tensión) Hipertenso (Tensión extrema)	<i>GESTIÓN EMOCIONAL</i>
CONGRUENCIA Coherencia entre la tensión de los diversos elementos de la improvisación	Bajo Alto Alto Medio Bajo	Sin compromiso Congruente / Coherente Centrado / Término medio Incoherente (algún grado de incoherencia) Polarizado (Incoherencia total)	<i>EXPRESIÓN DE EMOCIONES</i>
DISTINCIÓN/ SALIENCIA Elementos que predominan por encima de otros.	Bajo Medio Alto Medio Bajo	Retroceder / Sumiso Conformarse / Concordante Contribuir / Contribuyente Controlar / Controlador Dominar / Opresivo	<i>COMUNICACIÓN ASERTIVA</i>
AUTONOMÍA relación que el usuario ejerce en una improvisación grupal.	Bajo Medio Alto Alto Bajo	Dependiente Seguidor Compañero Líder Resistente	<i>DESARROLLO SOCIAL</i>

Tabla 15. Relación entre las categorías y los IAPs utilizados. (elaboración propia)

El perfil de TENSIÓN, fue considerado como el más idóneo en el análisis de la gestión emocional, debido a que sus gradientes explican la forma en cómo el participante responde a

situaciones confrontantes analizables desde la parte social y emocional. Es así como el estar hipotenso, calmo , tranquilo o por el contrario tenso o hipertenso, dan indicios de gestionar emocionalmente no desde el centro o el equilibrio personal. De esta forma el perfil cíclico representa el perfil ideal.

Con respecto al perfil de CONGRUENCIA, visto desde la expresión emocional, se puede observar, que tan genuino puede ser su musicar respecto a lo que siente en improvisaciones tanto referenciales como abiertas. Se toma en cuenta que con miras a una gestión emocional adecuada, la autoconciencia emocional planteada por Goleman (1995), reflejada la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias, se presenta como un camino en la gestión emocional adecuada.

En el perfil de SALIENCIA/ DISTINCIÓN, se muestra una relación directa con la forma en que el participante se comunica con los demás. Recordando que en el concepto expuesto por Siegel (2018), la comunicación asertiva presenta tres estadios que son: la no afirmación, la reacción agresiva y la respuesta asertiva, el paralelo con retroceder/ ser sumiso, conformarse, o por el contrario ser controlador o opresivo, representan las analogías adecuadas a la no afirmación o la agresividad. De esta forma el gradiente contribuir se presenta como el lugar en que el participante se muestra asertivo.

Con respecto al perfil de AUTONOMÍA, se puede encontrar la relación con la categoría desarrollo social en la medida en que explica adecuadamente si el participante es capaz de desenvolverse adecuadamente en procesos que involucran trabajar en colectivo mostrándose como compañero, o por el contrario si se va a los extremos dependiente, seguidor, o líder resistente que en este caso son las alternativas de los extremos superiores.

4 RESULTADOS

4.1 Resumen de las fases del abordaje musicoterapéutico

4.1.1 Fase inicial

La fase inicial del presente abordaje, se realizó en 4 sesiones, en las cuales se estableció el objetivo general que fue: “Implementar un abordaje musicoterapéutico para promover el desarrollo socioemocional de adolescentes entre los 12 y los 14 años del colegio Unidad Pedagógica”. Los objetivos planteados para las primeras dos sesiones buscaron realizar una valoración musicoterapéutica de los adolescentes participantes, dar a conocer el encuadre a los participantes y comenzar a establecer el vínculo entre facilitador y participantes así como sentar bases de confianza, buen ambiente y respeto entre ellos y ellas. Un objetivo crucial en el desarrollo de la fase inicial fue el de indagar sobre sentires y opiniones acerca de la pandemia y aislamiento por COVID 19 que tuvo lugar entre el 25 de Marzo del 2020 y aproximadamente a mediados del primer semestre de 2021. Del mismo modo las primeras sesiones permitieron identificar los MER (Modos expresivos receptivos) de los participantes, producto de la observación de su forma de musicar y la información recogida en el formato de gustos e información musical. Si bien antes del abordaje se había hecho una selección de instrumentos musicales para utilizar, en esta primera fase del proceso el grupo mostró agrado por unos instrumentos musicales en especial, tales como: el violín, el bajo eléctrico y la guitarra. Otros participantes se ofrecieron traer sus propios instrumentos motivados por integrarlos en los ensambles e improvisaciones colectivas.

Otro elemento importante en la fase inicial, fue la realización de la entrevista semiestructurada pre, la cual dio información importante sobre la visión inicial de los directores de grupo al respecto de las categorías que se trabajarían posteriormente.

En esta fase se generaron acuerdos convivenciales dentro del abordaje, tales como el establecimiento de un momento para ir al baño, cumplimiento de la hora de inicio y un diálogo sobre la actitud esperada por todos para el buen desarrollo del abordaje.

La valoración inicial del uso de los IAP's se dio con la presentación musical que cada participante hizo de sí mismo, y se continuó con improvisaciones grupales que dieron la posibilidad de observar su respuesta bajo el análisis de las categorías trabajadas.

4.1.2 Fase de abordaje de las categorías

La fase de abordaje de categorías sucedió entre las sesiones 5 y 13 para un total de 9 sesiones. De esta forma se realizó el abordaje musicoterapéutico diseñado con base en experiencias que buscaron promover el desarrollo de todas las categorías de análisis escogidas. El criterio principal para la orientación del abordaje fue el objetivo principal de desarrollo socioemocional a los adolescentes, y haciendo uso de la metodología IAP y teniendo en cuenta que la musicoterapia aprovecha los emergentes que van saliendo en el proceso, se realizó la fase que se presenta a continuación.

La primera sesión de la fase de abordaje de categorías tuvo como objetivo estimular la expresión de emociones a través de un ejercicio de composición que permitió narrar reflexiones y experiencias personales. De esta forma se empezó a ahondar en el sentir de los participantes sobre sus vivencias a raíz de el aislamiento originado por el COVID-19. De igual forma durante ésta primera sesión se trabajó la categoría de desarrollo social buscando como objetivo el promover el trabajo en equipo y la posibilidad de hacer consensos y sacar un resultado colectivo con la composición musical. De esta forma con el incentivo del canto y el juego como herramienta

para la socialización y reconocimiento de cada participante como ser importante para el colectivo, se dio inicio al trabajo con la comunicación asertiva.

Durante las sesiones 6 y 7, el promover la comunicación asertiva mediante actividades musicoterapéuticas que invitaran al ejercicio de escucha y proposición fue el objetivo primordial. El ejercicio de estimular la escucha sentó bases para trabajar con las categorías que promocionaron la buena comunicación. Así mismo, la categoría gestión emocional toma protagonismo en estas dos sesiones en la medida en que se buscó estimular la resolución de problemas a través de actividades musicales que involucraron la toma de decisiones. Todo esto sucedió mientras las planeaciones musicales fortalecieron el vínculo y empatía a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales a favor de la confianza y la sensación de seguridad entre el grupo entres sí y con el musicoterapeuta.

Durante las sesiones 8 y 9, el énfasis se dio en propiciar la expresión de emociones y sentimientos relacionados con la experiencia de haber vivido el aislamiento propiciado por la pandemia del covid – 19. Para ello se realizaron improvisaciones referenciales y no referenciales individuales por primera vez en el piano, lo cual arrojó información relevante y dio espacio a aprovechar emergentes que salieron de dicho ejercicio personal.

Para este momento del abordaje, las actividades de recreación de canciones estimulaban la comunicación entre pares e invitaban a adoptar roles musicales y seguir una secuencia de trabajo. El trabajo con composición de letras, dio la oportunidad de reflexionar sobre temas de interés adolescente que ellos previamente habían planteado en socializaciones. El tema más sobresaliente entre sus inquietudes fue el enamoramiento y las relaciones de pareja.

Durante las presentes sesiones, el incentivo del canto y el juego musical como herramienta para la socialización y reconocimiento de cada participante, permitió seguir afianzando vínculos dentro del grupo.

Entre las sesiones 10 y 11, la estimulación para usar la comunicación asertiva se dio usando el sonido como una metáfora del diálogo entre una o varias personas. De esta forma se apeló también a potenciar la comunicación asertiva entre pares a través de actividades de improvisación musical.

Aprovechando los emergentes y una situación concreta sobre incomodidad que sentían los participantes con decisiones adoptadas por el colegio a raíz de temas convivenciales de la institución, se realizó un ejercicio de improvisación que invitó a la construcción sonora de situaciones que podían tener varios desenlaces de comunicación. Esto con el fin de ejercitar el expresar de forma asertiva en situaciones de agobio emocional.

Finalmente en las sesiones 12 y 13 , el estimular la comunicación asertiva mediante el método receptivo a través de la escogencia de canciones relacionadas con las posibilidades comunicativas afianzó el concepto de asertividad y permitió además reflexionar sobre la mejor forma de gestionar las emociones humanas a través del análisis de letras de canciones del gusto de los participantes.

Finalmente y para cerrar la fase de abordaje de categorías, las actividades grupales basadas en el método de improvisación y en especial las que incluyeron el cuerpo como herramienta sonora y expresiva, potenciaron la autoconciencia y el desarrollo de la capacidad de

reconocer virtudes propias en cada uno de los participantes, así como la expresión de la gratitud por el proceso.

4.1.3 Fase de cierre

La fase de cierre se llevó a cabo durante las sesiones 14, 15, 16 y 17; En las cuales se continuó estimulando la expresión emocional a través de un ejercicio de composición musical que invitó a la asociación de ideas basada en la rima. Con esta actividad que nació del gusto que los participantes mostraron por la música RAP, estilo que ofreció múltiples herramientas terapéuticas, se logró potenciar la capacidad de socializar las creaciones de los participantes a través de un ejercicio de interpretación musical sobre las composiciones de los demás. En esta medida también se fomentó la metacognición a través de la composición de letras sobre las categorías trabajadas durante el abordaje musicoterapéutico.

En las últimas dos sesiones del abordaje, el centro del trabajo fue el estimular la capacidad de dar y recibir de los demás a través de una actividad musicoterapéutica que involucrara los métodos receptivo y de improvisación. Con ellos se buscó responder la pregunta: ¿Como expreso y como regalo sonoramente?

El día de la despedida, el objetivo fue el de dar un cierre al abordaje musicoterapéutico realizando una reflexión basada en una actividad con el método receptivo que invitara a reconocer el proceso experimentado durante los tres meses anteriores. De igual manera el seguir potenciando la capacidad de dar y recibir a través de la música con el método receptivo y de improvisación, como una forma de expresar y gestionar emocionalmente.

4.2 Resultados microanálisis de protocolos

El siguiente es el resultado obtenido del proceso de microanálisis. Aquí se sistematizó la información consignada en los protocolos de análisis realizados por cada sesión. Las observaciones se hicieron por cada una de las categorías de investigación cuando se observaron cambios significativos. Los cuadros resumen del microanálisis, reúnen los resultados cualitativos por cada categoría, los cuales ilustran visualmente los cambios a lo largo del proceso. Las zonas sombreadas corresponden a las sesiones en las que no asistió el participante o observaciones que no se hicieron de todas las categorías en algunas sesiones.

El único microanálisis completo que se incluye en este apartado es el de la participante Soé como un ejemplo para que de manera sencilla, se encuentren las coincidencias entre los cuadros resumen y lo descrito en el cuadro detallado. Los demás cuadros de microanálisis se encuentran en el (Anexo F)

Microanálisis Participante Soé						
Categoría	Se s	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinám ica	Indicador de avance
Desarrollo social	1	Caldeamiento	En la actividad que invita al canto, lo hace tímidamente, pero se atreve a hacerlo	Método de improvisación Juego musical	Grupal	< >

2	Fase central	Se reúne con Liz con quien no habla habitualmente y comparten su gusto por Soda Stereo	Recreación de canciones	Grupal	<
3	Fase central	Decide tomar el micrófono para cantar de primera.	Recreación de canciones	Grupal	<
5	Fase central	Le gusta lanzarse a ser la primera en hablar cuando se hace una pregunta a todo el grupo.	Verbalización posterior a la actividad de recreación de canciones.	Individual	<
6	Fase central	Interactúa con un participante de otro curso y se observa cómo éste le muestra cómo tocar el violín.	Recreación de canciones	Grupal	<
10	Inicio	Al encontrar la batería electrónica en el salón, fue la primera persona en explorar su sonido.	Exploración sonora	Individual	<
11	Fase central	En el juego de la silla vacía, se lanza de primera a cantar un cover	Método de improvisación	Individual	<

				Psicodrama musical		
	12	Fase central	Dice que la persiana habla de un amor imposible o un amor no correspondido lo discute con sus compañeros.	Método de composición	Grupal	<
	16	Fase central	Es quien toma la iniciativa de cambiar de un ambiente a otro realizando un redoble mezzo forte	Método de improvisación	Grupal	<
Expresión emocional	1	Cierre	Expresa con emoción que le gusta el rock.	Verbalización posterior a la actividad de improvisación	Individual	<
	2	Cierre	Se pone feliz cuando se habla de montar una canción de Soda Stereo.	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	<
	3	Cierre	Dice que le gusta mucho cantar.	Recreación de canciones	Grupal	<
	4	Fase central	Se alegra mucho de tener que	Improvisación referencial	Grupal	<

			hacer la improvisación referencial con Alejandro JF.			
6	Cierre		Sigue sintiendo emoción al cantar.	Recreación de canciones	Grupal	<
7	Fase central		Se postula voluntariamente a que su grupo sea el primero en realizar la muestra de su creación.	Composición grupal	Grupal	<
10	Fase central		Ríe constantemente, expresa cuando algo le parece chistoso.	Método de improvisación	Individual	<
12	Cierre		Habla sobre el amor y la curiosidad que despierta en ella el tema.	Verbalización posterior a la actividad de improvisación	Individual	<
13	Fase central		Se mueve al ritmo de la música buscando hacer movimientos chistosos para la persona que hace de su pareja en la actividad.	Método de improvisación corporal	Grupal	<

	16	Fase central	Ríe en las socializaciones y se muestra seria a la hora de musicar.	Método de improvisación	Individual	< >
	17	Fase central	Comenta sobre las canciones que van sonando. Expresa cuando le gusta alguna.	Verbalización luego del método receptivo	Individual	<
Comunicación asertiva	1	Cierre	Comunica al facilitador y compañeros sobre sus gustos musicales.	Método de recreación	Individual	<
	2	Cierre	Se le pide que cante pero no lo hace en la improvisación, dice que no sabe cómo. Se acerca al facilitador y expresa en privado su intención de montar la canción de música ligera.	Método de improvisación Conversatorio sobre gustos musicales.	grupal	<
	3	Cierre	manifiesta sentirse cómoda con la tonalidad en la que se canta	Método de recreación de canciones.	Individual	<

4	Introducción- Caldeamiento	Decide tomar el micrófono para cantar cosa que nadie más hizo.	Recreación de canciones	grupal	<
9	Cierre	Toma la vocería en mostrar el producto de la composición colectiva	Método de composición	Grupal	<
10	Cierre	Es la primera en socializar su experiencias sobre el twister.	Método de improvisación	Grupal	<
11	Fase central	Pide cantar una canción más y que sea acompañada por un compañero. Tiene muy clara a la persona a la que le quería dedicar la canción.	Recreación de canciones y ó improvisación como regalo musical	Grupal	<
12		Propone con vehemencia montar la canción: eres para mi de Julieta Venegas.	Recreación de canciones.	Grupal	<
13	Fase central	Se sigue postulando para hablar de primera cuando sus compañeros no lo hacen.	Verbalización sobre la actividad receptiva	Individual	<

	16	Fase central	Refuta respetuosamente propuestas de sus compañeros	Método de improvisación	Grupal	<
Total						<

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante Soé																				
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional	
Desarrollo social	< >	<	<		<	<				<	<	<				<		<	<	
Expresión emocional	<	<	<	<		<	<			<		<	<			< >	<	<		
Comunicación asertiva	<	<	<	<					<	<	<	<	<			<		<		

Sobre la categoría desarrollo social, se observa que la participante Soé, comenzó el proceso dando muestras de no sentirse segura de su interactuar con los demás participantes. Sin embargo, a medida que transcurrió el proceso logró desarrollar habilidades sociales que proporcionaron satisfacción personal para ella. Un dato importante a mencionar es el liderazgo que adquirió con las actividades propuestas desde el método recreativo, donde tuvo la oportunidad de tomar el micrófono y mostrarse como un miembro importante dentro del colectivo, al mismo tiempo que logró compenetrarse con los demás participantes que participaron en la recreación de canciones y ser colaboradora. Otros aspectos relevantes de su desarrollo social en el microanálisis, dejan ver que para las sesiones de la fase de abordaje, Soé toma la iniciativa en explorar nuevos instrumentos, pues fue la primera en realizar improvisaciones. Además de ello, participó constantemente en las verbalizaciones que se dieron posteriores a las actividades.

En la categoría expresión y gestión emocional, su dedicación e interés en las creaciones musicales dieron cuenta de la necesidad de expresión que siempre mostró en el proceso. Fue recurrente verla expresando alegría y gratitud frente a las actividades realizadas con los cuatro métodos. En cuanto a la comunicación asertiva, Soé mostró desde el principio una comunicación clara y eficaz. Sin embargo, avanzó aún más en la etapa de abordaje de categorías y fase final, ya que su comunicación no solo la limitó al facilitador y su círculo más cercano de compañeros, también lo hizo con participantes de otros grupos donde expresó no solo acuerdos, sino desavenencias también.

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante Alejandro JF																				
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional	
Desarrollo social	>		< >	< >		< >			<	<	<	< >				<		< >	< >	
Expresión emocional	<	>	< >	>		<			<	>	<	<					<	< >		
Comunicación asertiva	>	<	<			<			< >	<			<			<		<		

El desarrollo social en el microanálisis de Alejandro JF fue en ascendencia con el transcurrir de las fases del abordaje.

En principio su comunicación se limitaba a un solo participante, con el pasar de las sesiones, las improvisaciones grupales

generaron en él un mayor grado de comunicación incluso con participantes de otros cursos. La toma de iniciativa en las actividades musicales grupales dejaron ver el desarrollo en sus habilidades sociales y su capacidad de negociar decisiones en las actividades musicales. Su participación en verbalizaciones grupales fue el aspecto en el que se le vio menos seguro.

Su expresión emocional se desarrolló en gran medida influenciada por el gusto que le produjo tocar la guitarra en actividades propias de los cuatro métodos de la musicoterapia. Para las verbalizaciones Alejandro se mostró callado y poco expresivo durante todo el proceso. Su expresión se dio principalmente desde su musicar. En este aspecto se presentó una intermitencia entre sesión y sesión. En algunas fue poco expresivo, y en otras se dispuso a contar tanto verbalmente como musicalmente lo que sucedió con sus emociones.

Su risa constante y tono de voz bajo fue una de las primeras características distinguibles en el microanálisis desde el aspecto comunicativo, sin embargo, su comunicación en actividades grupales fue siendo cada vez más clara en su expresión de necesidades y opiniones. Las actividades que involucraron el uso del cuerpo fueron un reto para él, el cual asumió con entrega y donde logró escuchar y proponer adecuadamente.

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante Fénix																				
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional	
Desarrollos social	< >	< >		>	<	< >					>				<	<		< >	<	
Expresión emocional	<		<	<		<			<	<						<	>	<		
Comunicación asertiva	>	>	<		<				<	<	>	<	< >	<	<			<		

La observación del microanálisis para la categoría desarrollo social, refleja como el participante en un principio limitaba mucho su parte verbal en las sesiones. Su comunicación se limitaba a sus compañeros más cercanos, en las actividades musicales poco a poco comenzó a participar con instrumentos que complementarían el ensamble grupal. Su comunicación sonora le permitió participar de actividades musicales basadas en los cuatro métodos de la musicoterapia. Su afinidad con el bajo eléctrico lo motivó a hacer parte de la recreación de canciones y sentirse integrado con el grupo. Es importante resaltar que su capacidad de interacción social sigue mostrando la necesidad de adquirir más herramientas en función de lograr mayores relaciones interpersonales.

En cuanto a su expresión y gestión emocional, se vio un crecimiento constante en la forma en que expresa sus emociones a través de la música. En sus intervenciones musicales el movimiento corporal siempre estuvo presente, especialmente el

movimiento de su cabeza en su musical estilo rock. Su expresión verbal presentó un avance en la fase de abordaje de las categorías, llegando incluso a expresar emociones antes no se atrevió a expresar en el colegio.

Respecto a su comunicación asertiva, Fénix tiene la tendencia a omitir sus opiniones cayendo así en la no afirmación, aun cuando las últimas sesiones del proceso mostraron que logró comunicar mejor sus opiniones y necesidades.

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante Karen																				
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional	
Desarrollos social	<		<	< >	<	< >	< >	<	<					< >	<	<		<	<	
Expresión emocional	<	<	<	>			<	<		<	>	>	>	<	<		<	< >		
Comunicación asertiva	<	<	<		<		<			<		<	<	<		<		<		

El microanálisis de la participante Karen, refleja que su desarrollo social en la fase de abordaje presenta un avance significativo, en cuanto se reunió y planeó con sus compañeros en las actividades grupales. Con el pasar de las sesiones entabló

contacto visual con pareja de trabajo e interlocutores. De igual manera, lideró la composición de la estrofa de una canción que escribieron en grupo y aunque propuso, también se dejó guiar con tranquilidad cuando otros proponían. Al final del abordaje, se acopló a la atmósfera en la improvisación grupal de forma muy coherente con el timbre, la dinámica y el tempo propuesto por el colectivo.

Las discusiones sobre gustos musicales produjeron euforia en ella. Su risa fue recurrente en las primeras sesiones, así como su expresión de preocupación y tristeza al final del abordaje. Todas estas expresiones emocionales se dieron de forma genuina. Sus improvisaciones referenciales fueron elocuentes y muy expresivas, ya que usó todo el registro del piano.

Respecto a su comunicación asertiva, es de notar que desde un principio respondió con tranquilidad a preguntas hechas por el facilitador. Fue relevante ver como la recreación de canciones la impulsó a comunicarse con participantes que no eran de su círculo cercano. En las verbalizaciones de la fase final sus respuestas fueron congruentes con su musicar.

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante María de los Andes																				
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional	
Desarrollos social	<	<	< >	< >	< >	< >			<	<				<	<	<		<	<	
Expresión emocional	< >	<		<		<			<	<				<	>	<		<		
Comunicación asertiva	<		<		<				<	<				<	<	<		<		

El desarrollo social de la participante María de los Andes, se dio en avance a través del proceso. En las primeras sesiones aunque participativa y jocosa, mostraba una clara tendencia a querer congraciarse con los demás participantes. Los observaba constantemente en búsqueda de aprobación cuando hacía comentarios y su comunicación directa se limitaba a una o dos compañeras cercanas. En la fase de abordaje de las categorías, se le percibió más dada al trabajo en equipo con participantes de otros cursos. Es de resaltar su buena expresión en el juego del director, y la forma de observar y tomar su tiempo de comunicar lo que quería que sonara. Logró al final del abordaje una comunicación muy efectiva con los demás participantes cuando se realizó el baño sonoro.

En cuanto a la categoría expresión y gestión emocional se percibió un cambio significativo, ya que en principio se cubría el rostro constantemente al hablar, y no postuló canciones en la socialización sobre gustos musicales. Además de ello, permanecía callada gran parte de la sesión. En la fase de abordaje de categorías reaccionó efusiva en algunos momentos y moderada en otros. Un elemento importante, fue la forma en que adoptó el agradecer al facilitador por el espacio musical a partir de la sesión de cierre de la fase de abordaje de las categorías. Finalmente culminó el abordaje expresando gusto por el musicar de sus compañeros y compañeras.

En cuanto a la comunicación asertiva, fue constante el hacer preguntas sobre las instrucciones y consignas que se dieron para las actividades. Además de ello, manifestó molestias y opiniones. Se le observó en la fase de abordaje dando ideas para la creación de las letras de las canciones compuestas en grupos. Su escucha fue atenta y no interrumpió en las verbalizaciones cuando no tuvo el turno de la palabra.

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante Ant																				
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional	
Desarrollo social	<	< >	< >	>	■	>	■	■	< >	■	< >	■	■	< >	<	<	<	< >	< >	
Expresión emocional	■	<	■	■	>	■	■	■	>	<	■	>	>	■	< >	<	■	< >		
Comunicación asertiva	>	■	>	>	■	<	■	■	<	<	■	<	■	<	<	■	■	< >		

En la categoría de desarrollo social, su interacción social era muy esporádica al comienzo del abordaje y se limitaba solamente al contacto con una compañera. Fue muy notorio ver que el volumen de su habla y sus gestos queriendo no ser visto (Taparse la cara con el cabello, ponerse el tapabocas cada vez que lo miraban), era una constante en sus interacciones al principio del abordaje. Durante la fase de abordaje, la forma en que se incorporó a las improvisaciones y las actividades de recreación de canciones, lo impulsaron a compenetrarse y buscar un sonido que fuera acorde a lo que sucedía. Para el final del abordaje Ant destapa más su rostro y se lanza a hacer intervenciones verbales con más frecuencia.

En cuanto a la categoría de expresión y gestión emocional, Ant comenzó musicando a muy bajo volumen y deteniéndose repentinamente. En varias ocasiones manifestó verbalmente que sonaba mal lo que hacía. En la fase de abordaje decidió explorar el violín en las improvisaciones y mostró motivación por controlar su sonido. Por otro lado, en las conversaciones sobre

gustos musicales, el participante dejó ver su gusto por canciones que cuyas letras hablaban de autorrechazo y baja autoestima. Fue muy genuino en la expresión de sus gustos musicales. Para el final del abordaje la exploración de instrumentos en las improvisaciones colectivas fue mayor, resultando en más tranquilidad a la hora de participar sonoramente y en un acople mayor al colectivo.

Como se mencionó anteriormente, sus participaciones iniciales en principio fueron cortas y en un tono de voz bajo casi imperceptible, un rasgo característico de la comunicación no asertiva. Con el pasar de las sesiones empezó a mostrar más volumen y contacto visual. Expresó frustración durante las sesiones iniciales al no poder empezar la recreación de la canción al tiempo que sus compañeros y se negó a cantar canciones que sabía de memoria. Hacia el final del abordaje, expresó con más tranquilidad incluso su negativa a participar del baño sonoro y otras actividades.

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante Liz																			
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional
Desarrollos social	>	< >	<		>	< >	<		< >	< >	<	<		< >	< >	<		< >	< >
Expresión emocional	<	< >	<	>			<	<	< >	< >						<		< >	
Comunicación asertiva	<			>	>			<		<	<	<	>	>	<		<	< >	

Al principio del abordaje la participante solo se dirigía al facilitador, tendía a esconder su cuerpo y a buscar el celular todo el tiempo, como forma de evadir el contacto social. A partir de la sesión 6 se comunicó con otro grupo de participantes de un curso arriba, esto la motivó a llegar a las sesiones un poco más efusiva. En la primera canción que se recreó en conjunto por el grupo, Liz tuvo la oportunidad de cantar y aunque lo hizo a volumen bajo, mostró un grado comunicación mayor con los demás participantes. En la fase de abordaje abrió su círculo, pero lo volvió a cerrar en la fase final. Volvió a su compañero inicial en un círculo cerrado. Al final continuó manifestando que se sentía insegura.

Con respecto a la expresión y gestión emocional, Liz expresó inicialmente su gusto por el rock, dio abrazos y mostró expresiones de cariño a los demás participantes luego de experiencias donde se hizo música, adicionalmente, expresó

emoción y gratitud luego de la composición de la letra de la canción. En la fase de abordaje se le percibe más espontánea con sus compañeros. En su improvisación referencial en el piano fue bastante recursiva, usó un amplio registro del piano y realizó una improvisación de varios minutos. En la última sesión del abordaje se mostró más expresiva que en todas las anteriores.

Respecto a su comunicación asertiva, parecía no querer ser escuchada en su musicar. Prefirió no acercarse al micrófono para cantar y cuando hablaba, constantemente se autocensuraba, o repetía la frase: “ no sé”.

En las actividades grupales respetó turnos, aun cuando no se atrevió mucho a participar. Se mostró interesada en el tema de la comunicación asertiva y tomó la iniciativa al hablar de la actividad receptiva de cierre del abordaje.

Cuadro Resumen del Microanálisis de la participante Tom																				
Sesión #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Valoración por categoría	Desarrollo socioemocional	
Desarrollos social	<	<			< >			<	< >		<	<			<	<		<	<	
Expresión emocional	>	<			< >			<			<				<	<	<	<		
Comunicación asertiva	<	<				<			<		<	<			<	<		<		

En cuanto al desarrollo social de Tom, Inicialmente buscó ponerse de acuerdo para musicar con sus compañeros, entendió que hacer música requiere de comunicación y esto la invitó a mediar y dialogar. En las improvisaciones colectivas tomó un poco de distancia de quienes no son sus amigos cercanos, sin embargo, para la fase de abordaje se le vio más integrado, a dialogar con estudiantes de otros cursos y hacer música con ellos. En las actividades basadas en el método recreativo, usó su conocimiento en armonía musical para lograr acuerdos con los demás participantes. En el baño sonoro mostró liderazgo a la hora de musicar y proponer, buscando los instrumentos adecuados y el equilibrio sonoro.

En la categoría gestión y expresión emocional, fue evidente como desde el principio expresó timidez al improvisar, dijo que prefiere tocar algo que ya sabe seguro. Un aspecto importante a mencionar fue que le comentó al facilitador que se había sentido mejor de ánimo en los pasados días, puesto que manifestó al principio del abordaje que había tenido una crisis en

vacaciones de mitad de año de 2022. Reconoció en la fase de abordaje que sus compañeros de la percusión le ayudaron a llevar el tiempo, lo cual lo hace más consciente de la necesidad de trabajar en grupo. Durante algunas sesiones se le percibió ensimismado, pero fue algo momentáneo. Manifestó que tuvo días difíciles durante la época del abordaje y en algunas sesiones que quiso estar aislado. Se ofreció a ser la persona que escribió la letra de la canción que se compuso en grupos. Quiso presentar frente a los demás participantes una canción que expresaba sus sentimientos. Expresa al final del abordaje que ha podido improvisar sin sentirse tan asustado. Al final de todo el abordaje en la última sesión se quedó de último para agradecer al facilitador por todo.

Respecto a su comunicación asertiva, en un comienzo se mostró dado a comunicar y planear el musicar colectivo. Su negociación con los demás participantes siempre fue tranquila y dejando ver sus necesidades y opiniones. Las actividades relacionadas con comunicación asertiva generaron en él interés y siempre las efectuó dando lo mejor de sí.

4.3 Resultados de los perfiles de valoración IAP's.

A continuación se presentan los resultados encontrados en los perfiles de valoración de las improvisaciones IAP's, observados en cada uno de los participantes del abordaje y sistematizados en cuadros individuales. Para los resultados se tomaron en cuenta 8 improvisaciones grupales y 4 individuales, las cuales se realizaron en la mayoría de sesiones del abordaje. En las que no se realizó improvisación aparece la referencia "*No se realizó*".

Los análisis realizados sobre los perfiles buscan dar cuenta de las veces que el participante se acercó o logró ubicarse en el gradiente ideal, de igual forma se anota la tendencia que tuvo el participante a ubicarse en un gradiente específico o las intermitencias y diferencias que hubo entre una y otra improvisación.

Las convenciones que se tuvieron en cuenta para el análisis de los IAP's fueron las siguientes:

< (avance significativo), < > (avance moderado), > (aspecto por fortalecer).

Participante: SOÉ		Fase inicial			Fase abordaje de categorías									Fase de cierre			Indicador de cambio							
Perfil	Escala	Sesión 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16							
Tensión/Gestión emocional	Hipotenso			NO SE REALIZÓ		X	NO SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ						NO SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ		< >						
	Calmo	X																						
	Cíclico																X							X
	Tenso		X			X											X				X			
	Hipertenso																							
Congruencia/Expresión emocional	Sin compromiso			NO SE REALIZÓ			NO SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ						NO SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ		<						
	Congruente	X												X						X				
	Centrado					X											X							X
	Incoherente																							
	Polarizado																							
	Retroceder					X						N/A												

Participante: SOÉ		Fase inicial		Fase abordaje de categorías						Fase de cierre		Indicador de cambio		
Saliencia o Distinción/Comunicación asertiva	Conformance	X	I M P R O V I S A C I O N		I S A C I O N	A S I S T I O	I M P R O V I S A C I O N				Ó	<		
	Contribuir			X					X	X			X	
	Controlar													
	Dominar													
Autonomía/Desarrollo social	Dependiente				X		N/A				<			
	Seguidor	X												
	Compañero		X			X		X	X	X				
	Lider													
	resistente													
Total											<			

Observaciones Soé

- En el perfil de tensión la participante tuvo una predominancia en el gradiente *tenso* (4 sesiones). No obstante hacia el final del proceso se evidenció un avance moderado, ya que en las últimas improvisaciones alcanzó el gradiente *cíclico*

que es el ideal al momento de expresar su nivel de tensión en la música, por lo que se acomoda a las circunstancias de la improvisación que se genera en el grupo.

- En cuanto al perfil de congruencia se observa que la participante se mantuvo entre los gradientes de *centrado* y *congruente*, lo que se puede establecer como un avance significativo dado que aprovechó las improvisaciones para expresarse emocionalmente según lo requerido por ella o por el grupo. Su avance fue moderado también en este aspecto.
- Con respecto al perfil de saliencia- distinción y autonomía, la participante mostró un avance significativo, ya que en la mayor parte del proceso sus improvisaciones se ubicaron en el gradiente *contribuir* y *compañero* respectivamente, lo que evidencia en ella una gran capacidad de comunicarse asertivamente y generar acuerdos con los demás participantes. Es importante mencionar, que en la sesión 5 se presentó un gradiente *retroceder* y *dependiente*, ya que en ésta sesión en particular se sentía indispuesta.

Participante : MARIA DE LOS ANDES		Fase inicial			Fase de abordaje de categorías						Fase de cierre			Indicador de cambio	
	Contribuir			M			M						X	X	<
	Controlar			P			P					X			
	Dominar			R		X	R								
Autonomía / /Desarrollo social	Dependiente			O			O								
	Seguidor	X		V			V	X							
	Compañero			I			I					X	X		
	Líder			S		X	S				X				
	resistente			A	X		A								
Total														<	

Observaciones María de los Andes:

- En el perfil de tensión la participante tuvo una predominancia en el gradiente *calmo* (5 sesiones). En la fase inicial del proceso presentó una improvisación que se ubicó en el gradiente *hipotenso* y en la fase de cierre logró alcanzar el gradiente *cíclico* en una improvisación. Si bien se mantuvo siempre cerca del gradiente ideal, incluso logrando ubicarse en él en una ocasión, su avance fue moderado.

- En su respuesta al perfil de congruencia se observa que la participante durante la fase inicial se ubicó en el gradiente *sin compromiso*. En las últimas dos sesiones de la fase de abordaje alcanzó en el gradiente *congruente* y para el cierre del abordaje realizó dos intervenciones ubicadas en el gradiente *centrado*. Su avance fue progresivo con relación al acercamiento hacia el gradiente centrado, por lo tanto mostró un avance significativo.
- En el perfil de saliencia hubo una tendencia durante la fase inicial del proceso y la fase de abordaje, a ubicarse en el gradiente *conformarse*. Durante la fase de cierre hubo un giro hacia el gradiente *contribuir*, mostrando así que su comunicación y escucha se vio reflejada en sus improvisaciones. Su avance fue significativo.
- Con respecto al perfil de autonomía, sus improvisaciones oscilaron entre los gradientes *seguidor* y *líder*, los cuales están próximos al gradiente ideal que es *compañero*. En la fase de cierre logró ubicarse en el gradiente *compañero* en dos ocasiones consecutivas, lo que demuestra que su avance en el desarrollo social se vio reflejado en sus intervenciones musicales. Su avance fue significativo.

Participante : ALEJANDRO JF		Fase inicial				Fase de abordaje de categorías								Fase de cierre			Indicador de cambio	
Perfil	Escala	S 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Tensión/Gestión emocional	Hipotenso																	< >
	Calmo	X	X		X						X							
	Cíclico									NO	X						X	
	Tenso									SE				X				
	Hipertenso									REALIZÓ								
Congruencia/Expresión emocional	Sin compromiso	X																
	Congruente				X						X			X				
	Centrado											X					X	< >
	Incoherente																	
	Polarizado																	
Saliencia o Distinción/ Comunicación asertiva	Retroceder											N/A						
	Conformance		X		X						X							
	Contribuir													X			X	<

Participante : ALEJANDRO JF		Fase inicial				Fase de abordaje de categorías						Fase de cierre		Indicador de cambio	
	Controlar														
	Dominar														
Autonomía / Desarrollo social	Dependiente									N/A					<
	Seguidor								X						
	Compañero	X									X			X	
	Lider				X										
	resistente														
Total														<	

Observaciones Alejandro JF:

- En su respuesta al perfil de tensión el participante se ubicó mayormente en el gradiente *calmo*, realizando improvisaciones donde mostró cierto grado de tranquilidad. Durante las sesiones de abordaje y cierre logró realizar improvisaciones ubicándose en el gradiente *centrado*, mostrando una expresión emocional más genuina y logrando un avance moderado.

- En el perfil de congruencia su primera improvisación se ubicó en el gradiente *sin compromiso* y poco a poco sus improvisaciones giraron en torno al gradiente ideal, ubicándose en *congruente*. Al finalizar el abordaje realizó dos improvisaciones que alcanzaron el gradiente ideal *centrado*, demostrando un avance moderado.
- Con respecto al perfil de saliencia, el usuario permaneció por la mayoría de sus intervenciones en el gradiente *conformarse*, paulatinamente logró ubicarse en el gradiente *contribuir*, con el cual finalizó su última improvisación mostrando un alto grado de escucha y buena comunicación con los demás participantes mostrando un avance significativo.
- En el perfil Autonomía la mayoría de veces se mantuvo en el gradiente *compañero* demostrando un nivel de comunicación y seguridad en su desarrollo social. Su avance fue significativo.

Participante: FENIX		Fase inicial			Fase de abordaje de categorías								Fase de cierre			Indicador de cambio							
Perfil	Escala	S 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16						
Tensión/Gestión emocional	Hipotenso	X		NO SE REALIZÓ			NO SE REALIZÓ			NO SE REALIZÓ		NO REALIZÓ						< >					
	Calmo		X											X						X		X	
	Cíclico																						
	Tenso					X					X									X		X	
	Hipertenso																						
Congruencia/Expresión emocional	Sin compromiso	X		NO SE REALIZÓ		N/A	NO SE REALIZÓ			NO SE REALIZÓ		IMPROVISACIÓN						< >					
	Congruente												X				X			X	X		
	Centrado																				X		
	Incoherente					X																	
	Polarizado																						
Saliencia o Distinción/ Comunicación asertiva	Retroceder	N/A		IMPRO		X	IMPRO			IMPRO		IMPROVISACIÓN						<					
	Conformance		X											X		X							
	Contribuir																X			X			

Participante: FENIX		Fase inicial			Fase de abordaje de categorías					Fase de cierre			Indicador de cambio	
	Controlar			O V I S A C I Ó N			V I S A C I Ó N							
	Dominar				X									
Autonomía / Desarrollo social	Dependiente				X									< >
	Seguidor	X						X		X	X	X		
	Compañero												X	
	Lider													
	resistente				X									
Total													< >	

Observaciones Fenix:

- En el perfil de tensión, el participante comenzó ubicándose en el gradiente hipotenso, poco a poco fue oscilando entre calmo y tenso, si bien hubo un avance, nunca alcanzó el gradiente ideal cíclico. Por lo tanto su avance fue moderado.
- En cuanto al perfil de congruencia, se observa que empezó sin compromiso e incoherente. Luego pasó a ubicarse más cómodamente en el gradiente congruente y logró al final del abordaje realizar una improvisación ubicándose en el gradiente centrado.

- Con respecto al perfil de saliencia, se ubicó la mayoría de veces en el gradiente conformarse y en la fase de cierre logró dos improvisaciones en el gradiente ideal contribuir. En este aspecto sí se presentó un avance significativo.
- En el perfil autonomía, empezó ubicándose en el gradiente seguidor, en la sesión 4 se ubicó en resistente, sin embargo, luego continuó seguidor hasta la última que fue el gradiente ideal compañero. En este aspecto su avance fue moderado.

Participante: KAREN		Fase inicial					Fase de abordaje de categorías										Fase de cierre				Indicador de cambio
Perfil	Escala	S 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
Tensión/Gestión emocional	Hipotenso																	<			
	Calmo	X	X		X	X					X										
	Cíclico								X			NO			X	X	X				
	Tenso									NO				X							
	Hipertenso									SE		REALIZÓ									
Congruencia/Expresión emocional	Sin compromiso				X													<			
	Congruente	X																			
	Centrado								X		X			X	X	X	X				
	Incoherente																				
	Polarizado																				
Saliencia o Distinción/ Comunicación asertiva	Retroceder								N/A									<			
	Conformarse		X		X												X				
	Contribuir										X			X	X	X					

Participante: KAREN		Fase inicial				Fase de abordaje de categorías						Fase de cierre			Indicador de cambio
	Controlar			M	X	M			A		N				
	Dominar			P		P			C						
Autonomía / Desarrollo social	Dependiente			R		R			I						<
	Seguidor	X		O	X	O			S				X		
	Compañero			V		V			A	X		X	X	X	
	Lider			I	X	I			C						
	resistente			O		O			N						
Total															<

Observaciones Karen

- En el perfil de tensión, la participante comenzó marcando el gradiente calmo en cuatro sesiones consecutivas, para la octava sesión se ubicó en el gradiente ideal cíclico y luego continuó con calmo por una sesión más. En las tres últimas sesiones marcó el gradiente ideal cíclico, mostrando un avance significativo corroborado por la forma en que concluye el abordaje en el gradiente ideal.

- Respecto al perfil de congruencia, comenzó ubicándose en el perfil congruente. Para la mitad de las sesiones empezó a marcar centrado consecutivamente hasta el final del abordaje. Su avance fue significativo
- En el perfil de saliencia - distinción. Comenzó en las dos primeras improvisaciones ubicándose en el gradiente conformarse, seguido de una tercera improvisación que se ubicó en controlar, para las seis últimas sesiones marcó el gradiente ideal contribuir excepto en la última que volvió a ubicarse en conformarse. Su avance fue significativo, ya que logra desde el abordaje ubicarse la mayoría de improvisaciones del final en el gradiente ideal.
- Con relación al perfil de autonomía la participante comenzó oscilando entre los gradientes seguidor y líder, los cuales están inmediatos al gradiente ideal compañero. A partir de la sesión diez se ubicó en el gradiente ideal compañero la mayoría de veces logrando un avance significativo.

Participante: TOM		Fase inicial				Fase de abordaje de categorías										Fase de cierre			Indicador de cambio
Perfil	Escala	S 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Tensión/ Gestión emocional	Hipotenso																	< >	
	Calmo		X														X		
	Cíclico											X			X				

Participante: TOM		Fase inicial			Fase de abordaje de categorías						Fase de cierre			Indicador de cambio				
	Tenso	X				X							X					
	Hipertenso																	
Congruencia/Expresión emocional	Sin compromiso	X			NO SE REALIZÓ ASISTIVO		NO SE REALIZÓ IMPROVIS		NO SE REALIZÓ IMPROVIS		NO ASISTIVO			< >				
	Congruente																X	
	Centrado											X					X	X
	Incoherente							X										
	Polarizado																	
Saliencia o Distinción/ Comunicación asertiva	Retroceder	N/A			NO ASISTIVO		NO ASISTIVO		NO ASISTIVO	N/A				<				
	Conformance		X					X										
	Contribuir															X	X	X
	Controlar																	
	Dominar																	
	Dependiente	N/A								N/A								

Participante: TOM		Fase inicial			Fase de abordaje de categorías							Fase de cierre			Indicador de cambio
Autonomía / Desarrollo social	Seguidor		X	A C I Ó N		X	A C I Ó N		Ó N						<
	Compañero											X	X	X	
	Lider														
	resistente														
Total															<

Observaciones Tom:

- En el perfil de tensión, el participante se mostró oscilando entre calmo y tenso y en dos oportunidades marcó cíclico. Para el final del abordaje, se logró ubicar en el gradiente calmo, demostrando un avance moderado.
- En cuanto al perfil de congruencia: Comenzó localizado en el gradiente sin compromiso, luego marco incoherente y tres veces consecutivas centrado. Finaliza ubicándose en el gradiente congruente y demostrando un avance moderado.
- Con respecto al perfil de saliencia, arrancó ubicándose en el gradiente conformarse. Para las tres últimas marcó contribuir el gradiente ideal, por lo cual y teniendo en cuenta que se ubicó tres veces seguidas en el gradiente ideal, su avance fue significativo.

- Sobre el perfil autonomía, comenzó ubicándose en el gradiente seguidor. Para las tres sesiones finales logró ubicarse en el gradiente ideal compañero. Similar a lo que sucedió en el perfil anterior. Sus últimas sesiones demuestran que su cambio fue notorio, por lo cual su avance fue significativo en este aspecto.

Participante: LIZ		Fase inicial																Indicador de cambio
Perfil	Escala	S1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Tensión/Gestión emocional	Hipotenso				X													< >
	Calmo								X		X				X		X	
	Cíclico																	
	Tenso		X					X						X		X		
	Hipertenso	X																
Congruencia/Expresión emocional	Sin compromiso	X			N/A						X							< >
	Congruente							X	X					X	X	X	X	

Participante: LIZ	Fase inicial			Indicador de cambio
Total				< >

Observaciones Liz:

- En el perfil de tensión se ubicó entre tenso y calmo durante todo el abordaje, la oscilación entre estos dos gradientes no evidencia ni un avance significativo ni un retroceso. Por lo tanto su avance fue moderado.
- En cuanto al perfil congruencia, la participante comenzó ubicándose en el gradiente sin compromiso y luego su gradiente de predilección fue congruente. Esto demuestra que su avance fue moderado.
- Con respecto al perfil de saliencia. Preferentemente se ubicó en el gradiente conformarse y algunas veces retroceder. Nunca logró el gradiente ideal, pero se observa un avance moderado en la medida que se mantiene en los gradientes que limitan con el ideal.
- Para el perfil autonomía. La participante comenzó ubicándose en el gradiente dependiente y resistente. En algunas ocasiones marcó en seguidor pero finalizó dependiente. Esto representa para ella un avance moderado.

Participante: ANT		Fase inicial												Indicador de cambio				
	Polarizado			E A L I Z O		E A L I Z O		R E A L I Z O										
Saliencia o Distinción/ Comunicación asertiva	Retroceder	N/A	X		X				N/A									<
	Conformance					X		X			X							X
	Contribuir												X	X				
	Controlar																	
	Dominar																	
Autonomía/ Desarrollo social	Dependiente								N/A									< >
	Seguidor		X			X		X				X						X
	Compañero											X		X				
	Lider																	
	resistente				X													
Total																	< >	

Observaciones Ant:

- En el perfil de tensión, para la fase inicial, el participante marcó hipertenso e hipotenso, es decir los gradientes extremos del perfil. En la fase de abordaje se ubicó más en tenso y logró en una sesión del final el gradiente ideal cíclico. Representa un avance moderado.
- En cuanto al perfil congruencia, el participante se ubicó en el gradiente congruente la mayoría de veces y logró una improvisación en el gradiente centrado en la fase final. Su avance fue moderado.
- Con respecto al perfil de saliencia, el participante comenzó ubicándose en el gradiente retroceder y luego se ubicó en conformarse. Debido a que en la fase final del abordaje finalizó en el gradiente contribuir en varias ocasiones, se considera que presentó un avance significativo.
- De acuerdo al perfil autonomía, Ant arrancó el abordaje localizándose en seguidor. Con el pasar de las sesiones sus improvisaciones se fueron acercando al gradiente compañero. Su avance fue moderado.

4.4 Resultados de las entrevistas

Las entrevista semiestructurada tanto pre como post, se presentan a continuación a través de un cuadro elaborado para cada participante donde aparecen las respuestas textuales que el docente director de grupo da a cada una de las preguntas. En el cuadro se relaciona la categoría de análisis a la que hace relación cada una de las preguntas y la apreciación cualitativa que se le da basado en las convenciones establecidas.

< (avance significativo), < > (avance moderado), > (aspecto por fortalecer).

Nombre del participante: Karen				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1) ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES y NECESIDADES?</p> <p>“A veces, aunque es muy madura, a veces uno no sabe lo que está pensando”</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>“Karen es una persona muy madura para su edad, pensaría que no le daría miedo ser representante del salón o cosas así, pero con el adulto si es más reservada. Le cuenta a uno lo estrictamente académico”</p>	<p>Si bien el docente identifica que la participante tiene la habilidad para comunicar sus opiniones y necesidades, el proceso no fue suficiente para que éste pudiera identificar algún cambio en este aspecto.</p>	< >
Desarrollo social	<p>2) ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE KAREN?</p> <p>“Dentro del grupo tiene unas relaciones tranquilas con los otros compañeros, sus amigos más cercanos son Arturo y Daniela”</p> <p>“Socialmente está bien y ella misma se reconoce como una persona que siempre ha tenido buenas relaciones con los compañeros y con los adultos”.</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE KAREN?</p> <p>“A veces la veo trabajando con otras personas. A veces la veo trabajando con personas que yo digo: ve no me imaginaba literal verla trabajando con ella porque no es tan cercana. Eso me parece que tiene un lado bueno. Si hoy no vino mi amiguita con la que trabajo habitualmente, como que no le causa mucho estrés incorporarse a cualquier grupo”.</p>	<p>El docente evidencia un avance en la participante, dado que refiere que comenzó a ampliar su círculo social y a relacionarse con otras personas diferentes a sus amigos más cercanos.</p>	<

Expresión emocional	<p>3) ¿DE QUÉ MANERA KAREN EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“Siempre se le ve tranquila, y lo que exterioriza es que no tiene extremos emocionales, como risas con carcajadas estridentes por un lado y/o llantos por el otro”.</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA KAREN EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“A veces uno la ve baja de nota, como sería últimamente. Dijo que había tenido unos problemas en casa”.</p>	<p>El docente manifestó que la participante luego del proceso se mostró más dispuesta a expresar emociones que antes del proceso no se atrevía a manifestar.</p>	<
Gestión emocional	<p>4) ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE KAREN INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Por lo general se le ve centrada y respondiendo bien académicamente en todo momento”.</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE KAREN INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Bajó un poco académicamente éste periodo. Ella ha estado más callada, como sería”.</p>	<p>El maestro reconoce un cambio en la participante con relación a su capacidad de expresar situaciones que la afectan o la preocupan, lo cual es positivo porque reconoce que necesita ayuda frente a situaciones que la pueden afectar.</p>	<
Gestión emocional	<p>5)¿CONSIDERA QUE A KAREN SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE A KAREN SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p>	<p>El docente identifica un cambio en la participante relacionado con la capacidad de reconocer que tiene dificultades pues se ha dado la oportunidad de mostrar su fragilidad.</p>	<

	<p>“Se le observa como una persona madura y analítica, a veces incluso parece más madura para la edad que tiene”.</p>	<p>“Una cosa que ella tiene es que es muy madura para su edad, pero cuando una persona de 12 años parece que tuviera una madurez de 18 años es como si cargara un peso, una roca encima y yo siento que a veces Karen muestra su verdadero lado que es la niña de 12 años que es.</p> <p>“Ha mostrado un lado más sensible últimamente”.</p>		
Resultado total				<

Nombre del participante: Liz				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1) ¿CONSIDERA USTED QUE LIZ ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES ?</p> <p>“Es un poco tímida con los adultos. Parece estar muy compenetrada con algunos compañeros y compañeras”.</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>“Se acerca muy tranquilamente al maestro, es como muy desparpajada, le habla al maestro como si le estuviera hablando a un amigo de su edad. Lenguaje muy natural y muy tranquilo. Se acerca a hablar las veces que necesite”.</p>	<p>El director de grupo evidencia que la comunicación de Liz se extendió a los adultos luego del abordaje y que se potenció también entre sus compañeros</p>	<

Desarrollo social	<p>2) ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE LIZ?</p> <p>“Dentro del grupo tiene unas relaciones tranquilas con los otros compañeros, y tiene dos amigas cercanas. Dentro de los espacios de descanso se le ve compartiendo con unas tres niñas de quinto y una de octavo”.</p> <p>“Durante este año ha mantenido un fuerte vínculo con una compañera de su curso con quien siempre se le ve compartiendo, con la otra compañera de curso, a veces comparte cercanamente y a veces cada una está en su propio espacio”.</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE LIZ?</p> <p>“Tiene como diferencias. A veces la veía muy cercana con Re, creo que la amiga más cercana es Paya, pero uno nunca la ve sola, ha abierto su círculo. Se relaciona con personas de otros cursos. Aunque su grupo de amigos cercanos del curso es muy pequeño”.</p>	El docente expresa que Liz ha abierto un poco más su círculo social luego del abordaje	< >
Expresión emocional	<p>3) ¿DE QUÉ MANERA LIZ EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“Es una niña que usualmente se le ve muy alegre y jovial, pero que en algunas esporádicas ocasiones también ha incurrido en alguna situación muy cercana al llanto”.</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA KAREN EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“Lo que uno ve a la distancia es que es una niña alegre, pero puede pasar momentos tristes. Pero los momentos que uno la ve triste son pocos. Se ve muy su desparpajo. Parece de la costa, tómalala suave.... (risas)”.</p>	El profesor reconoce que las emociones de Liz han girado un poco más hacia la alegría	< >

Gestión emocional	<p>4) ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE LIZ INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Un montón. Rinde de acuerdo a cómo se siente”.</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE LIZ INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“De pronto sí, a veces. Ella en general tiene limitaciones académicas. La matemática le cuesta trabajo. Cuando está conectada con Paya le va mejor. Cuando se siente sola no tiene un buen ritmo de trabajo. Necesita alguien que la impulse.</p> <p>A final de año se le vió más tranquila. Emocionalmente se le vió bien, manifiesta que se sintió bien y que el año difícil fue el primer año de la pandemia”.</p>	<p>El director corrobora que su rendimiento académico subió un poco , pero que sigue siendo dependiente de su estado emocional para rendir.</p>	<p>< ></p>
Gestión emocional	<p>5) ¿CONSIDERA QUE A LIZ SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“Creo que ella es reflexiva en cuanto a que puede llegar a tener variaciones un poco repentinas de estado de ánimo. Reconoce a las otras personas en términos de si se expresan de manera adecuada hacia los demás o si son groseros o amables”.</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE A LIZ SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“Se me hace que es una persona a la que le gusta hablar de sus cosas. Creo que si ella fuera a terapia, sería de las personas que cuenta muchas cosas. Es dada a expresar sus emociones, dada a recibir consejos y ayudas de pares”.</p>	<p>El docente expresa que Liz ha mostrado un avance moderado en reconocer cómo se siente y expresar más abiertamente</p>	<p>< ></p>

Resultado total

< >

Nombre del participante: Ant				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1) ¿CONSIDERA USTED QUE ANT ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES ?</p> <p>“El no es de quedarse callado, pero se enreda bastante y además se pone muy nervioso cuando tiene que decir algo difícil”.</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>“Si, él es muy directo y claro expresando su opinión”.</p>	<p>El docente comenta que si bien desde un principio se mostró dado a comunicar, luego del abordaje su comunicación se hizo más directa.</p>	<
Desarrollo social	<p>2) ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE ANT?</p> <p>“Le ha costado mucho vincularse con los demás y las demás compañeras, no es desenvuelto, él no es una persona muy corporal, es más a través de gustos y habilidades artísticas, es así como el crea el vínculo. Se le dificulta la relación con los demás, pero este año está más desenvuelto. Sobre todo con chicos y chicas de un grado inferior. En la clase con algunas chicas”.</p> <p>“Es más desenvuelto, pero se le dificulta porque es introvertido y tendencialmente tímido. Se le dificulta proyectar su tono de voz. Habla muy pasito”.</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE ANT?</p> <p>“Se ha desenvuelto de mejor manera con sus compañeros, el año pasado había tenido más dificultades para abrirse, mientras que este año cierra con un grupo de amigos muy cercano”.</p>	<p>El adulto corrobora que su círculo social ha crecido luego del abordaje , ya que antes le costaba mucho más vincularse a los demás.</p>	<

Expresión emocional	<p>3) ¿DE QUÉ MANERA ANT EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“El no es una persona que exprese su afecto de manera física. Mantiene ese espacio corporal muy bien protegido por así decirlo. Expresa desde esos gustos personales. Así establece vínculos”.</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA ANT EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“..”Se le dificulta relacionarse con las personas que no conoce, pero con su círculo de amistad es muy afectuoso y protectorio”.</p>	El docente expresa que se mostró más dado a expresar su afecto aún cuando sigue siendo prevenido	< >
Gestión emocional	<p>4) EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE ANT INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE.</p> <p>“Se le nota muy fácilmente cuando está pasando por un momento de turbulencia. Es más distraído, no participa tanto y tiene problemas con las entregas”.</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE ANT INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Si, sobre todo cuando , digamos tiene algún lío con sus compañeros se ve reflejado en su desempeño académico. Tuvo un buen resultado académico”.</p>	El profesor afirma que sigue respondiendo académicamente de acuerdo a cómo se siente, sin embargo su resultado académico fue positivo luego del abordaje.	< >

<p>Gestión emocional</p>	<p>5) ¿CONSIDERA QUE A ANT SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“Los tres estudiantes que he descrito tienen puntos en común en la medida que tienen una sensibilidad hacia la vida, el mundo, las circunstancias muy desarrolladas , son personas muy empáticas sobre todo Ant. El reconocimiento de la propia emoción tiene dificultad . Creo que se le facilita reconocer la emoción de los demás pero no tanto la propia”.</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE A ANT SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“Él tiene muy claro yo creo, es muy empático con los demás, entonces sí está muy cercano a sus amistades y sabe reconocer cuando están pasando por un momento triste o feliz, pero tiene dificultades en reconocer lo que está sintiendo él”.</p>	<p>La docente expresa que desde un principio se mostró sensible y dado a expresar y reconocer emociones en lo demás, esto se vió continuado luego del abordaje, sin embargo el reconocimiento de sus propias emociones sigue siendo un reto para él.</p>	<p>< ></p>
<p>Resultado total</p>				<p>< ></p>

Nombre del participante: María de los Andes				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1 ¿CONSIDERA USTED QUE MARÍA DE LOS ANDES ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES ?</p> <p>“En algunas ocasiones, en otras prefiere optar por el silencio”.</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>“Si, muy clara en ese aspecto de argumentar lo que opina”.</p>	<p>La docente comenta que antes del abordaje optaba por el silencio y no comunicar, luego del abordaje es más clara con sus comunicaciones en cuanto argumenta más lo que opina.</p>	<

Desarrollo social	<p>2) CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE MARIA DE LOS ANDES</p> <p>“Es más desinhibida, sin embargo en la relación con las personas del grupo clase, sin embargo ella también tiene un círculo de amistades definido, no siempre se le facilita ampliar ese círculo, ella no es tímida y retraída, es muy activa en sus opiniones y sustentarlas. Veo una tendencia a permanecer con su mismo círculo de amistades. Es selectiva. Cerrada. Muy firme en sus opiniones políticas”.</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE MARÍA DE LOS ANDES?</p> <p>“También como Ant, el año pasado tenía un círculo de amistades más chiquito, pero este año sí ha hecho que ese grupo de amistades sea más grande”.</p>	<p>La docente expresa que María continúa cosechando su grupo de amistades cercanas, sin embargo se ha mostrado más dada a compartir con otros y otras con los que anteriormente no se relacionaba.</p>	<p><</p>
Expresión emocional	<p>3) DE QUÉ MANERA MARÍA DE LOS ANDES EXPRESA SUS EMOCIONES</p> <p>“Ella tiene una ligera dificultad en recibir las retroalimentaciones o críticas. No tienen todavía herramientas para manejar la frustración. Esa frustración desemboca en una pequeña crisis de llanto. Pero tampoco se deja afectar mucho. Ella sabe que llorar es su método para dejar que las emociones salgan. Las críticas que yo le he hecho han sido solamente académicas”.</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA KAREN EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“No es que se exprese de manera tan corporal. No es muy física expresando su emoción, más bien lo hace a través de las palabras y a través de la joda”.</p>	<p>La profesora narra que antes del abordaje mostraba problemas para manejar su frustración, luego del abordaje es mucho más tranquila a la hora de expresar sus emociones y que ha bajado su reacción con llanto frente a la frustración.</p>	<p><</p>

Gestión emocional	<p>4) EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE MARÍA DE LOS ANDES INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE</p> <p>“Si, se le nota el cambio cuando no está pasando un buen momento consigo misma”.</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE MARÍA DE LOS ANDES INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Si también, creo que influye bastante sobre todo aunque haya avanzado mucho, le falta manejar la frustración y cuando digamos está pasando un momento triste o de incomprensión con sus compañeros se puede reflejar en su proceso académico”.</p>	<p>La docente comenta que ha mejorado en el manejo de su frustración, pero corrobora que continúa respondiendo académicamente de acuerdo a cómo se siente.</p>	< >
Gestión emocional	<p>5) CONSIDERA QUE A MARÍA DE LOS ANDES SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS.</p> <p>“En este caso ella es muy empática porque tiende a ser esa persona que cuando un amigo o una amiga está en dificultad quiere ayudar, busca el adulto, entonces sí.</p> <p>Tiene una conciencia que algunas emociones no las maneja muy bien y el llanto es una forma de tramitarlas”.</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE A MARÍA DE LOS ANDES SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“Si, es mucho más consciente de su frustración. La maneja mejor. Se controla más y no rompe en llanto igual que antes. Sigue siendo muy protectora de sus compañeras y pendiente de acompañarlas cuando están mal”.</p>	<p>La docente afirma que María reconoce más fácilmente sus momentos de frustración y responde de una forma más madura a dicho momentos. Continúa con su facilidad para ser empática con los demás.</p>	<
Resultado total				<

Nombre del participante: Soé				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1 ¿CONSIDERA USTED QUE SOÉ ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES ?</p> <p>“A veces sí, a veces no. Se bloquea mucho cuando no se siente apoyada”.</p> <p>“Se queda callada cuando se siente en un ambiente donde no están de acuerdo con ella”.</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>“Si, y ella ha crecido mucho en ese sentido, no sé exactamente qué factores pueden haber incidido en esa claridad, esa confianza para autoevaluarse y comunicar los factores que la puedan estar desestabilizando emocionalmente. Ella habla mucho de su sensación de ansiedad y pues también habla de los procesos que ha seguido para tratar de controlarla. Su familia la ha ayudado. Cada vez tiene más claridad de las cosas que le ocurren a nivel emocional”.</p>	<p>La maestra directora de grupo de Soé es enfática en narrar como la estudiante ha logrado comunicar lo que sucede en su mundo interno, así como expresar sus opiniones y necesidades a los demás.</p>	<

Desarrollo social	<p>2) ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE SOÉ?</p> <p>“Ella es una niña muy selectiva. Una característica del tipo de relaciones que establece, es que se siente poco motivada por establecer vínculo con compañeros del mismo salón e incluso por las personas de su misma edad, tiene una percepción de ser más pequeña que los compañeros de su salón, se siente más identificada con estudiantes de uno y dos grados inferiores”.</p> <p>“Durante algún tiempo de éste año en particular observé que prefería pasar el descanso sola. Hablábamos del porqué estar sola y esa brecha entre los intereses de ella y sus compañeros”.</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE SOÉ?</p> <p>“Una mejora absoluta este año. Pasamos de una Soé que estaba absolutamente aislada, que prefería pasar su tiempo de descanso sola, que compartir con sus pares, que aunque todavía le cuesta un poco de trabajo, me refiero a los de su mismo grado, y de pronto una aceptación y comprensión de porqué encuentra mayor afinidad con amigos de otros grados más abajo. Pero creo que ha logrado disfrutar de sus espacios de socialización de aceptarlos, de pronto de dejar de lado algunos prejuicios que pueda tener por relacionarse con chicos más pequeños, si la veo más integrada y disfrutando más de la sociabilidad en el colegio”.</p>	<p>La directora de grupo reconoce que luego del abordaje Soé se muestra más dispuesta a socializar con estudiantes tanto de otros cursos como de su propio nivel. Advierte el cambio positivo, ya que incluso antes del abordaje pasaba momentos sola durante los descansos.</p>	<p><</p>
Expresión emocional	<p>3) DE QUÉ MANERA SOÉ EXPRESA SUS EMOCIONES</p> <p>“Es un poquito introvertida aunque tiene una tendencia hacia un ánimo sereno, de pronto se mueve más como hacia las emociones de menor energía. No se si llamarlo tristeza , pero si es una energía más bajita. Sus gustos están del lado de lo místico y oscuro. Eso puede incidir en su expresión. Es un poco parca, inexpresiva,</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA SOÉ EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“Yo creo que las expresa de una manera muy controlada, racional. Logra verbalizarlas, analizarlas, divulgarlas con otras personas. Pienso que logra cierto control y como se le</p>	<p>La docente reconoce un cambio positivo en su forma de expresar y gestionar emociones. Manifiesta que es más dada a verbalizar y a expresar de forma más controlada.</p>	<p><</p>

	<p>rara vez se le ve eufórica. Se mueve más hacia lo bajo y oscuro.</p> <p>Sin embargo ha estado trabajando en ella y además ella no lo ve como algo negativo sino como una característica de su personalidad . Se siente más cómoda así”.</p>	<p>llama a esto, gestión de sus emociones, se le ve creciendo en ese sentido”.</p>		
Gestión emocional	<p>4) EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE SOÉ INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE.</p> <p>“Si, un montón, es muy emocional y rinde en las clases de acuerdo a cómo se siente”.</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE SOÉ INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Con sus procesos convivenciales, creo que sí por todo este proceso que ella ha llevado de aceptar que no solamente tiene que encontrar afinidad con los estudiantes con los que comparte en el salón de clase , y encontrar un espacio pues más específico para la socialización, creo que eso ha sido un proceso interesante. En lo académico no tanto porque ella es muy independiente en su proceso de aprendizaje, no tiene mucho en cuenta el proceso colaborativo, es muy individualista”.</p>	<p>La docente manifiesta que sus procesos convivenciales se han visto beneficiados luego del abordaje, sin embargo su desempeño académico sigue siendo poco colaborativo. Sigue siendo individualista.</p>	<

<p>Gestión emocional</p>	<p>5) CONSIDERA QUE A SOÉ SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS.</p> <p>“No creo. Creo que está en ese proceso de construcción, si es algo que le ha inquietado porque no se siente bien consigo misma en este momento de su vida. Y está haciendo esa exploración y ha buscado el apoyo de sus papás, una disciplina externa al colegio, pero es algo que se le ha estado dificultando. Entre los chicos si hay cierta solidaridad frente a los momentos de tristeza. De ella hacia sus compañeros. Una característica general de los chicos de esta edad es sentir mucha empatía y solidaridad . Buscan acompañar al que está triste. Lo acompañan fuera de clase, están pendientes. Busca a sus pares cuando se siente triste”.</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE SOÉ SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“Si, eso me impactó mucho y me dió mucha satisfacción por lo de la última semana, están muy exacerbadas las emociones por esto de terminar año, despedirnos, terminar ciertos ciclos y me pareció muy impactante que ella por voluntad propia se acercara y me manifestara cierto afecto, agradecimiento , nostalgia , preocupación, por no saber si va a continuar en el colegio. Pienso que hay un crecimiento importante en ese sentido”.</p>	<p>La maestra confirma que Soé es más dada a expresar emociones y a reconocer lo que le sucede. Le impactó como incluso se ha acercado a ella para expresar gratitud y contar cosas personales.</p>	<p><</p>
<p>Resultado total</p>				<p><</p>

Nombre del participante: Alejandro JF				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1 ¿CONSIDERA USTED QUE ALEJANDRO JF ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES ?</p> <p>“ Es bastante callado, pero muy respetuoso hablando”</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>“Si, es una cualidad que desde que lo conocí este año la ha tenido, pues con el</p>	<p>La docente corrobora que su facilidad para comunicarse con el adulto continuó y se potenció aún más.</p>	<

		adulto se comunica muy fácil, no he logrado analizar bien en el trato con sus pares, pero con el adulto expresa demandas e inquietudes”.		
Desarrollo social	<p>2) CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE ALEJANDRO JF</p> <p>“Considero que tiene las habilidades sociales para poder entablar vínculo con cualquiera de sus compañeros. Tiene facilidad para expresarse , es muy respetuoso, empático con sus compañeros. Pero igual que ocurre con los otros chicos tiene su grupo de preferencia. Creo que tiene las habilidades pero sus preferencias. Cercano a Roberto Mojo, Checo Espitia y Marcela Toanel, creo que en algunos espacios comparte con Joan Carlo Ramirez.</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE ALEJANDRO JF?</p> <p>“Pienso que es un muchacho que se le facilita relacionarse con otros. Desenvolverse en distintos grupos sociales, no solo en una rosca, en varios grupos, No es tan cerrado como una buena cantidad de chicos de esta edad. Es alegre , tiene buen sentido del humor , es acogido y apreciado por los demás”.</p>	<p>La docente afirma que Alejandro JF expandió su círculo social y adquirió herramientas para relacionarse con nuevas personas.</p>	<

Expresión emocional	<p>3) DE QUÉ MANERA ALEJANDRO JF_ EXPRESA SUS EMOCIONES</p> <p>“Lo veo un poco más extrovertido que los otros dos chicos que hemos hablado. Inicialmente era más reservado, pero después de mitad de año lo veo más en reconocimiento del grupo. Es más irreverente, hace comentarios jocosos. No tiene tan reprimida esa parte, ya se suelta más, para expresar tanto momentos de euforia como de desacuerdo, confronta al maestro en el momento que no está de acuerdo con algo”.</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA ALEJANDRO JF EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“Verbalmente con mucha claridad cuando tiene alguna inquietud , inconformismo, desacuerdo con la clase . Se acerca con mucho respeto, es un chico con modales muy tradicionales, muy educado y formal. Es claro y preciso. Y lo hace con confianza”.</p>	<p>La profesora reconoce que Juan Felipe continúa expresando sus emociones tranquilamente. No se cohibe para acercarse a los demás y contar cómo se siente.</p>	<p>< ></p>
Gestión emocional	<p>4) EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE ALEJANDRO JF INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE.</p> <p>“No puedo decirlo con seguridad, pero cuando está peleado con sus amigos se comporta distinto. Más callado”.</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE ALEJANDRO JF INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Yo creo que sí, porque en el caso de él, logra establecer vínculos con sus compañeros para hacer trabajo en equipo, para retroalimentar, apoyarse, creo que ese es un buen pilar de su proceso. El hecho de que se sienta a gusto o apoyado por el grupo, pues eso también le favorece tener un clima favorable para el aprendizaje”.</p>	<p>Juan Felipe continúa respondiendo académicamente de acuerdo a cómo se siente. Para el presente semestre su respuesta académica fue positiva.</p>	<p>< ></p>

<p>Gestión emocional</p>	<p>5) CONSIDERA QUE A ALEJANDRO JF SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS.</p> <p>“En el caso de él es más fácil que pueda tomar acciones para sentirse bien consigo mismo cuando tiene algún tipo de incomodidad emocional. Muestra cierta preocupación, solidaridad, liderazgo. Está más presente esa capacidad de reconocer a los otros”.</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE ALEJANDRO JF SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“Yo creo que está en ese proceso, no es tan evidente para mí sí tiene esa sensibilidad para interpretar a los otros. No se si de alguna manera los chicos de género masculino reprimen esa posibles emociones que los atraviesen, puede haber un sesgo cultural”.</p>	<p>Se evidencia que Juan Felipe avanza en el proceso de reconocer las emociones de los demás. En cuanto a sus propias emociones es más fácil que las reconozca y las gestione favorablemente luego del abordaje.</p>	<p>< ></p>
<p>Resultado total</p>				<p>< ></p>

Nombre del participante: Fénix				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1 ¿CONSIDERA USTED QUE FÉNIX ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES ?</p> <p>“Es muy reservado, a veces no dice lo que piensa y se le ve molesto luego”.</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>Recientemente lo he visto más abierto a conversar, se acerca con mayor confianza a mi como maestra adulta. En este cierre se acercó a preguntar cuáles eran sus resultados académicos , mostró preocupación por resolver lo que faltaba. Estaba un poco solo porque sus amigos vinieron al principio de la semana. Luego quedó solo , se acercó mucho a mí, lo noté expresivo, alegre, comentando un poco sus logros de la semana, la proyección de las vacaciones, una conversación cálida a comparación de la distancia que mostraba al principio.</p>	<p>La profesora reconoce que avanzó moderadamente en su comunicación. Antes del abordaje era muy reservado y luego del abordaje buscó comunicar un poco más de lo que lo hacía antes.</p>	< >

Desarrollo social	<p>2) CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE FENIX</p> <p>Veo que procura tener una buena comunicación y relación con los compañeros del salón, sin embargo como suele ocurrir en esta edad tiene un grupo más cercano. El vínculo él lo establece a través de su deporte que es el ultimate. Con quienes comparte más es con sus compañeros de deporte. Me parece particular su gestualización. A pesar que su capacidad oratoria es destacada, suele mucho bajar la cabeza, parpadear rápido cuando no se siente seguro. Es un poco tímido, pero no se le ve aislado o solitario.</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE FENIX?</p> <p>Lo veo más abierto a expresarse, a sonreír, a comentar sus inquietudes, puntos de vista, pero sigue siendo reservado en la selección de sus amigos más cercanos, tiene un círculo muy hermético, pero en términos de su expresión lo veo más extrovertido.</p>	<p>Antes y después del abordaje continúa con su círculo social hermético, dice la maestra. Sin embargo ha avanzado en ser un poco más extrovertido con los demás.</p>	<p>< ></p>
Expresión emocional	<p>3) DE QUÉ MANERA FENIX EXPRESA SUS EMOCIONES</p> <p>Creo que es algo que le cuesta trabajo. Como lo leo yo , una persona un poquito tímida, insegura, creo que no es algo ajeno a su edad. De pronto tiene algunos conflictos con los cambios de su cuerpo y nuevas emociones que experimenta. Lo veo un poco introvertido y tímido. Algo que me da tranquilidad en el caso de él, es que tiene un referente de identidad con el deporte. Es un tema con el que uno puede compartir con él.</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA FENIX EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>Sigue habiendo un cierto gesto de timidez, de pronto de inseguridad, pero aún así logra exteriorizar lo que siente y resolver sus inquietudes.</p>	<p>Fénix antes del abordaje se mostraba tímido e inseguro, luego del abordaje continúa siéndolo pero exterioriza un poco más sus emociones.</p>	<p>< ></p>

Gestión emocional	<p>4) ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE FENIX INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Un poco sí. Si está mal no responde igual”.</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE FENIX INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“No, yo no creo que esa sea la causa de lo que en su proceso el puede ir mejorando, por ejemplo ser un poco más constante, más puntual, pero no creo que el origen sean dificultades socio emocionales, es más una ausencia de hábito”.</p>	<p>La profesora considera que cuando él se encuentra mal no responde igual, sin embargo es consciente que su bajo rendimiento académico no está relacionado solamente con su emocionalidad sino más bien con sus hábitos de estudio.</p>	< >
Gestión emocional	<p>5) ¿CONSIDERA QUE A FÉNIX SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“ No mucho jajajaja, pienso que le cuesta trabajo eso todavía”</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE A FÉNIX SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“ Un poco más que antes, sobre todo con respecto a sí mismo “</p>	<p>La docente expresa un avance moderado en el reconocimiento de Fénix sobre sus propias emociones.</p>	< >
Resultado total				< >

Nombre del participante: Tom				
Categoría	Pre- test	Post-test	Análisis	Indicador
Comunicación Asertiva	<p>1 ¿CONSIDERA USTED QUE TOM ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES ?</p> <p>“Si, es muy clara comunicando”.</p>	<p>1) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ES CAPAZ DE COMUNICAR CON CLARIDAD SUS OPINIONES Y NECESIDADES?</p> <p>“Si, muy clara en ese aspecto de argumentar lo que opina”.</p>	<p>La docente expresa que Tom antes y después del abordaje ha sido buen comunicador.</p>	< >

Desarrollo social	<p>2) CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE TOM</p> <p>“Es muy cerrado, tiene un círculo muy pequeño”</p>	<p>2) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CÓMO OBSERVA EL DESARROLLO SOCIAL DE MARÍA DE LOS ANDES?</p> <p>“También como Ant, el año pasado tenía un círculo de amistades más chiquito, pero este año sí ha hecho que ese grupo de amistades sea más grande”.</p>	<p>La directora de grupo expresa que luego del abordaje su sociabilidad se amplió a más gente.</p>	<
Expresión emocional	<p>3) ¿DE QUÉ MANERA TOM EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“Se ha mostrado un poco reservada y poco expresiva”</p>	<p>3) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿DE QUÉ MANERA TOM EXPRESA SUS EMOCIONES?</p> <p>“No es que se exprese de manera tan corporal. No es muy física expresando su emoción , más bien lo hace a través de las palabras y a través de la joda”.</p>	<p>La docente manifiesta que Tom ha empezado a expresar más su emocionalidad luego del abordaje principalmente desde lo verbal.</p>	<
Gestión emocional	<p>4) ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE TOM INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“ Si , total, es súper emocional y todo los traspola “</p>	<p>4) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿EL DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL DE MARÍA DE LOS ANDES INTERFIERE CON SUS PROCESOS CONVIVENCIALES Y DE APRENDIZAJE?</p> <p>“Sí también, creo que influye bastante sobre todo aunque haya avanzado mucho, le falta manejar la frustración y cuando digamos está pasando un momento triste o de incomprensión con sus compañeros se puede reflejar en su proceso académico”.</p>	<p>Antes y después del abordaje Tom reacciona académicamente de acuerdo con su vida emocional.</p>	>

Gestión emocional	<p>5) ¿CONSIDERA QUE A TOM SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“ Yo creo que sí, es consciente de sus emociones y las de los demás”</p>	<p>5) LUEGO DEL ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO, ¿CONSIDERA QUE A TOM SE LA FACILITA HACER UN RECONOCIMIENTO DE SUS EMOCIONES Y LAS DE LOS DEMÁS?</p> <p>“ Si, él es muy dado a reconocer sus emociones.</p>	<p>La docente manifiesta que Tom antes y después del abordaje reconoce muy bien tanto sus emociones como las de los demás.</p>	<
Resultado total				<

5. ANALISIS Y DISCUSION

Una vez realizado el análisis de los tres instrumentos escogidos para el presente estudio, se prosigue con la triangulación de estas tres herramientas en la búsqueda de observar en perspectiva a cada participante y al grupo en general y poder apreciar objetivamente la respuesta que mostraron al abordaje desde cada una de las categorías. Para ello se presentan los resultados en un cuadro que emplea las convenciones cualitativas usadas en los tres instrumentos mencionados anteriormente.

< (avance significativo), < > (avance moderado), > (aspecto por fortalecer).

De la triangulación realizada, se saca un total promediado por categoría que finalmente converge en una apreciación sobre el desarrollo socioemocional que tuvo cada participante y una sobre el mismo aspecto en un plano grupal. Acto seguido, se exponen los comentarios del autor sobre la interpretación de dicho cuadro resaltando los datos que necesitan una ampliación además de la simbología escogida.

5.1 Discusión de los datos individuales

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
Karen	Desarrollo social	<	<	<	<
	Expresión y gestión emocional	< >	<	<	<
	Comunicación asertiva	<	<	< >	<
	Desarrollo social emocional:				<

Con respecto al microanálisis de la participante Karen, se evidencia en la categoría de desarrollo social, una tendencia a mantenerse constante desde el principio del proceso mostrando características satisfactorias en este aspecto, con algunas oscilaciones no tan significativas relacionadas con los días en los que se sintió indispuesta durante todas las clases. Por su parte, en la categoría expresión y gestión emocional se observó un cambio moderado, ya que si bien al principio no expresó muchas emociones, con el pasar de las sesiones se abrió a manifestar emociones de frustración y otras que no giraron en torno a su bienestar. Su comunicación en general se mantuvo en el campo de la asertividad, ya que siempre expresó de una forma genuina lo que sucedía con ella.

Desde el análisis de las improvisaciones bajo la herramienta IAP'S, su avance en el cambio emocional fue significativo, debido a que se movió sobre los gradientes ideales de forma paulatina hasta volverlos su zona prominente en las sesiones de la última fase del abordaje, logrando así ubicarse en los gradientes cíclico y centrado de los perfiles de tensión y congruencia respectivamente. De forma parecida, sucedió con los perfiles de saliencia y

autonomía donde logró ubicarse en los gradientes de contribuir y compañero en las sesiones de la fase final del abordaje.

En relación con la entrevista realizada al director de grupo, éste manifestó que hay un avance en su desarrollo social, ya que luego de finalizar el abordaje musicoterapéutico se le vio más proclive a abrir su círculo de amigos y no depender de trabajar o estar con solo una persona en especial, como lo hacía anteriormente. El docente comentó además que no vio un cambio evidente en su comunicación asertiva, ya que siempre ha sido buena comunicadora, pero que si la percibió más dispuesta a expresar emociones, incluso las que le preocupan y afectan negativamente así como otras que antes no se atrevía a expresar. El docente afirmó además, que la participante ha manifestado que presenta dificultades emocionales, lo cual lo ve como un avance en su expresión emocional.

Teniendo en cuenta las tres herramientas, al realizar la triangulación se observa que la participante muestra un avance significativo en todas las categorías luego del abordaje musicoterapéutico, sin embargo, sobresale la tendencia que tuvo la participante a expresar las emociones que la afectan negativamente.

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
Soé	Desarrollo social	<	<	<	<
	Expresión y gestión emocional	<	<	<	<
	Comunicación asertiva	<	<	<	<
	Desarrollo social emocional				<

En el microanálisis de la participante Soé, se puede leer en la categoría de desarrollo social, una constante en su ímpetu y decisión a la hora de liderar y compartir con sus compañeros de forma armónica. Las actividades realizadas durante las sesiones le permitieron encontrar espacios para seguir percibiéndose como parte importante del colectivo.

Adicionalmente, en la categoría expresión y gestión emocional se vio la misma constante a crecer en su hábito de expresión y entendimiento de sus emociones. Con respecto a la comunicación asertiva, Soé desarrolló con el pasar de las sesiones un lenguaje verbal y sonoro cada vez más directo y localizado en el equilibrio de la comunicación pacífica pero afirmativa en cuanto a validar sus necesidades y derechos.

Bajo la mirada de la herramienta IAP'S, su avance en el cambio emocional fue significativo, debido a que osciló entre los gradientes ideales de forma paulatina hasta volverlos su zona prominente en las sesiones de la última fase del abordaje, logrando así ubicarse en los gradientes cíclico y centrado de los perfiles de tensión y congruencia respectivamente. De forma similar, sucedió con los perfiles de saliencia y autonomía donde logró ubicarse en los gradientes de contribuir y compañero en las sesiones de la fase de abordaje y fase final del proceso.

De acuerdo con la entrevista realizada a la directora de grupo, ella comenta que hay un avance en su desarrollo social, ya que luego de finalizar el abordaje musicoterapéutico se le vio más dada a socializar con estudiantes de su mismo curso, ya que anteriormente lo hacía con estudiantes de cursos inferiores. Comenta también que luego del abordaje logra comunicar más fácilmente lo que sucede en su mundo interno y expresar emociones y necesidades de forma más asertiva que antes del abordaje musicoterapéutico. En cuanto a su gestión y expresión emocional, la maestra comenta que Soé ha logrado nombrar sus emociones con más exactitud y expresar su gratitud con naturalidad.

Al realizar la triangulación se observa que la participante muestra un avance significativo en todas las categorías luego del abordaje musicoterapéutico, y sobresale frente a los demás participantes que su avance significativo fue constante en todas las categorías y desde todas las herramientas utilizadas para identificar los aportes que le brindó el proceso.

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
Fenix	Desarrollo social	< >	< >	< >	< >
	Expresión y gestión emocional	<	< >	< >	< >
	Comunicación asertiva	< >	<	< >	< >
	Desarrollo social emocional				< >

El microanálisis realizado con el participante Fénix, muestra como su desarrollo social presenta un avance moderado debido a su apertura a interactuar más tranquilamente con otros participantes, sin embargo, su capacidad de interacción social sigue mostrando la necesidad de adquirir más herramientas en función de lograr mayores relaciones interpersonales. De forma similar sucede con su comunicación verbal, ya que aunque se muestra más dado a expresar, sigue omitiendo sus opiniones en algunas ocasiones cayendo así en la no afirmación, rasgo característico de las personas que deben fortalecer la asertividad. Por otra parte, en el campo de la expresión y gestión emocional su avance es moderado, puesto que se vio un crecimiento constante en la forma en que expresa sus emociones a través de la música y la parte verbal, llegando incluso a expresar emociones que lo afectan y que antes no se atrevía a expresar en el colegio.

Con respecto a sus improvisaciones y el análisis de estas desde los IAP'S, en el campo de la gestión y expresión emocional, se observa que durante todo el proceso sus intervenciones sonoras para los perfiles de tensión y congruencia se ubicaron en los gradientes que limitan con los ideales, que en este caso son el cíclico y el centrado respectivamente, logrando solamente en una ocasión, durante la fase de cierre del proceso, ubicar una improvisación en el gradiente centrado. Lo anterior, refleja un avance moderado en su aspecto emocional, ya que si bien los gradientes presentados al final del abordaje no son los extremos del perfil como se evidenció al comienzo, aún se observa que es posible seguir desarrollando habilidades en su expresión emocional.

En el perfil de saliencia que refleja su comunicación asertiva, se observa que en la fase de cierre del proceso realizó varias improvisaciones donde la constante fue el gradiente contribuir, por lo cual, se identifica una tendencia a comunicar mejor y salir de su zona de confort, ya que en sesiones anteriores había sido ubicada en el gradiente conformarse.

En el perfil autonomía referido al desarrollo social, la constante fue mantenerse en el gradiente seguidor que está próximo al gradiente ideal compañero, en el cual se ubicó en la última improvisación del abordaje y lo cual arroja un avance moderado. El participante presentó también un avance moderado tanto en el aspecto de desarrollo social, ya que su tendencia fue a pasar del gradiente seguidor a compañero en la última sesión.

Con respecto a las entrevistas realizadas a la directora de grupo, ella asegura que el participante ha dado muestras de comunicarse de mejor manera. Lo argumenta cuando menciona: "Recientemente lo he visto más abierto a conversar, se acerca con mayor confianza a mi como maestra adulta. En este cierre se acercó a preguntar cuáles eran sus resultados académicos". De esta manera, se demuestra que su avance es moderado pues se evidencia un cambio, aún cuando la comunicación que entabla no alcanza a ser asertiva del todo.

En lo relacionado con su desarrollo social, la profesora afirma que se ha mostrado un poco más dado a compartir con personas que no son de su entera confianza, sin embargo, sigue mostrando reactividad a relacionarse con personas ajenas a su círculo principal, lo cual da como resultado un avance moderado. En cuanto al desarrollo emocional en la expresividad y la gestión, la directora de grupo sugiere un avance moderado al argumentar que el participante se ha mostrado menos tímido e inseguro de lo que siente.

En la triangulación de la información se encuentra que en la mayoría de los aspectos desde las tres herramientas utilizadas la constante es el avance moderado, aún cuando en su expresión emocional tendió a puntuar más bajo que en las demás. El participante sigue siendo reservado pero cada vez potencia más su expresividad. Se concluye así que el avance general en su desarrollo social y emocional fue moderado.

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
Alejandro JF	Desarrollo social	< >	<	<	<
	Expresión y gestión emocional	< >	< >	< >	< >
	Comunicación asertiva	< >	<	<	<
	Desarrollo social emocional				<

Sobre el microanálisis del participante Alejandro JF, su desarrollo social presentó un avance moderado, debido a que si bien al principio se mostró poco dado a compenetrarse con sus compañeros y compañeras, con el transcurrir de las sesiones comenzó a tomar más iniciativa en su participación activa y a presentarse como un miembro con voz y voto dentro del colectivo y las decisiones grupales. Sus participaciones en el musicar colectivo fueron mucho más dadas a presentar muestras de habilidades para desarrollarse en el ámbito interpersonal.

En el campo de la expresión y gestión emocional, se percibió cierta intermitencia en su respuesta a lo largo de las diferentes sesiones. En algunas fue poco expresivo, y en otras se dispuso a contar tanto verbalmente como musicalmente lo que sucedió con sus emociones. El avance es moderado en la medida en que se observa que para las sesiones de cierre del abordaje adquirió el hábito de expresar más fácilmente.

De acuerdo con su comunicación asertiva, sucede algo parecido que en el aspecto anterior. Tuvo una alternancia entre comunicar y no comunicar asertivamente de sesión a sesión, concluyendo el abordaje con una serie de cuatro sesiones finales donde su tendencia fue a expresarse reconociendo sus ideas y necesidades sin caer en la agresividad o la no afirmación, por lo tanto en este aspecto su avance es también moderado.

Con respecto a sus improvisaciones y el análisis de estas desde los IAP'S, en el campo de la gestión y expresión emocional se observa que durante el comienzo del proceso sus intervenciones sonoras para los perfiles de tensión y congruencia se ubicaron en los gradientes que limitan con los ideales, que en este caso son el cíclico y el centrado respectivamente, para el perfil de tensión, se ubicó generalmente en el gradiente calmo y para el perfil de congruente, logrando en dos ocasiones para cada perfil ubicarse en el gradiente ideal durante todo el abordaje. Por consiguiente su avance es moderado.

En el perfil de saliencia que refleja su comunicación asertiva, se observó que en la fase de cierre del proceso realizó varias improvisaciones donde la constante fue el gradiente conformarse, y logró ubicarse en el gradiente ideal contribuir en las últimas dos sesiones en las que participó, por lo cual, se identifica una tendencia a comunicar más asertivamente, logrando un avance significativo.

En el perfil autonomía, fue más dado a ubicarse en el gradiente ideal compañero. Logrando un avance significativo, ya que solamente en dos ocasiones se ubicó en los gradientes líder y seguidor, los cuales limitan con el gradiente ideal.

Con respecto a las entrevistas realizadas a la directora de grupo, ella comentó que en cuanto a su comunicación asertiva hubo un avance significativo por las muestras que dio a expresar demandas e inquietudes más claramente al final del abordaje. De igual manera afirmó que en su desarrollo social, Alejandro logró un avance significativo en cuanto amplió su círculo social y se le vió más tranquilo a participar en colectividad.

La docente comentó también, que sigue siendo reservado a la hora de expresar sus emociones, pero que observa un avance moderado, ya que usó un poco más su lenguaje verbal para contar lo que sucedía en él.

En la triangulación de la información se encuentra que dos de las tres categorías presentaron un avance significativo, por consiguiente su desarrollo social emocional presentó un avance significativo como resultado final.

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
María de los Andes	Desarrollo social	<	<	<	<
	Expresión y gestión emocional ¿?	<	<	<	<
	Comunicación asertiva	<	<	<	<
	Desarrollo social emocional				<

En el microanálisis de la participante María de los Andes, se puede observar en la categoría de desarrollo social, una constante en su decisión a liderar y compartir con los demás participantes, siempre mostrando su compañerismo y participación en actividades conjuntas.

En cuanto la categoría expresión y gestión emocional, se observó igualmente una tendencia a crecer en su hábito de expresión y entendimiento de sus emociones. Con respecto a la comunicación asertiva, presenta un alto desarrolló, ya que con el pasar de las sesiones su lenguaje verbal y sonoro fue cada vez más directo y localizado en el equilibrio de la comunicación pacífica pero afirmativa en cuanto a validar sus necesidades y derechos.

De acuerdo con la herramienta IAP´S, su avance en el cambio emocional fue significativo, debido a que osciló entre los gradiente ideales de forma paulatina hasta volverlos su zona prominente en las sesiones de la última fase del abordaje, logrando así ubicarse en los gradientes cíclico y centrado de los perfiles de tensión y congruencia respectivamente. De forma similar, sucedió con los perfiles de saliencia y autonomía donde logró ubicarse en los gradientes de contribuir y compañero en las sesiones de la fase de abordaje y fase final del proceso.

Con respecto a la entrevista realizada a la directora de grupo, ella expresa que hay un avance en su desarrollo social, ya que luego de finalizar el abordaje musicoterapéutico, se le percibió logrando más relaciones sociales y cosechando las que ya tenía. Sobre su comunicación asertiva, la docente comenta que María antes del abordaje optaba más por el silencio y luego del abordaje se mostró más proclive a expresar necesidades y opiniones, por lo tanto su avance fue significativo. Sobre su gestión y expresión emocional, la maestra comenta que antes del abordaje María mostraba dificultades manejando su frustración y luego del abordaje encontró más herramientas para expresar lo que sentía sin recurrir siempre al llanto.

En la triangulación de la información, se encuentra que en todos de los aspectos desde las tres herramientas utilizadas la constante fue el avance significativo, por consiguiente su desarrollo social y emocional presentó un avance significativo como resultado final.

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
Tom	Desarrollo social	<	<	<	<
	Expresión y gestión emocional	<	< >	< >	< >
	Comunicación asertiva	<	<	<	<
	Desarrollo social emocional				<

Con respecto al microanálisis del participante Tom, se evidencia en la categoría de desarrollo social, que hubo una buena integración y actitud de trabajo en equipo desde el comienzo del abordaje, con algunas sesiones donde se le vio menos dado a querer trabajar en grupo por encontrarse indispuesto. Sin embargo su avance fue significativo en este aspecto.

De forma similar, en la categoría expresión y gestión emocional se observó una constante en su intención de expresar emociones y retarse a realizar producciones en las cuales realmente diera a conocer lo que estaba sucediendo en él a nivel interior, de manera tal que su desarrollo también fue significativo.

Para la categoría comunicación asertiva, Tom presenta un avance significativo ya que su expresión de necesidades, demandas y opiniones es óptima, logrando expresarse pacíficamente a lo largo de todas las sesiones

Desde el análisis de las improvisaciones bajo la herramienta IAP'S, su avance en el campo emocional fue moderado, la constante fue a ubicarse en los gradientes próximos al gradiente ideal, aún cuando en algunas ocasiones logró realizar improvisaciones que se ubicaron en cíclico y centrado para los perfiles de tensión y congruencia respectivamente.

Para los perfiles de saliencia y autonomía, se observó la misma tendencia de comenzar ubicando en los gradientes próximos al gradiente ideal, para concluir en la fase de cierre ubicándose en los gradientes ideales contribuir y compañero consecutivamente en las tres últimas improvisaciones. Por consiguiente tanto su comunicación asertiva, como su desarrollo social presentaron un avance significativo.

De acuerdo con la entrevista realizada a la directora de grupo, la docente manifestó que Tom durante todo el año fue buen comunicador, y agrega que la argumentación a sus opiniones mejoró aún más luego del abordaje. En cuanto a su desarrollo social comenta que su grupo social se amplió aún más luego del abordaje. Dice también que la expresión verbal sobre sus emociones se hizo más frecuente luego del abordaje. Por consiguiente su avance fue significativo en los tres aspectos observados en la entrevista.

Teniendo en cuenta las tres herramientas, al realizar la triangulación se observa que el participante muestra un avance significativo en dos de las tres categorías luego del abordaje musicoterapéutico, es por eso que su avance general fue significativo en cuanto a su desarrollo socioemocional.

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
Liz	Desarrollo social	< >	< >	< >	< >
	Expresión y gestión emocional	< >	< >	< >	< >

	Comunicación asertiva	< >	< >	<	< >
	Desarrollo social emocional				< >

Con respecto al microanálisis de la participante Liz, se evidencia en la categoría de desarrollo social, un avance moderado en cuanto al despertar que mostró a compartir más tranquilamente con los demás. En principio su actitud social daba a entender que quería ser invisible frente a sus compañeros y compañeras, relacionándose exclusivamente con Ant. Poco a poco fue logrando abrir su círculo al punto de involucrarse en grupos de trabajo con participantes de otros niveles. En cuanto a su expresión y gestión emocional, una constante fue su iniciativa a expresar gustos con el facilitador, pero ser reservada con sus comentarios en público. Algunas actividades le permitieron emocionarse, como las relacionadas con el método recreativo. En dichas ocasiones Liz tuvo la oportunidad de expresar alegría y euforia relacionada con sus gustos musicales. En este sentido su avance fue moderado.

En el campo de la comunicación asertiva se percibió mucho interés en el concepto de asertividad, y logró expresar a través de la música comunicaciones más directas y enmarcadas en lo asertivo. Para algunas sesiones se cerró a no comunicarse abiertamente. Por consiguiente su avance es moderado, ya que si bien logró un avance, sigue habiendo resistencia en ella a comunicar asertivamente.

Desde el análisis de las improvisaciones bajo la herramienta IAP'S, su avance en el cambio emocional fue moderado, debido a que se movilizó sobre los gradientes calmo y tenso para el perfil de tensión, pero nunca logró ubicarse en el perfil centrado. Cabe resaltar que al principio del abordaje se ubicó en los perfiles hipotenso e hipertenso. Con lo cual se evidencia que hubo un avance. En el perfil de congruencia sucedió algo parecido al anterior en cuanto

nunca logró ubicarse en el gradiente ideal, pero el gradiente congruente que limita con el ideal fue su zona más común, luego de haber comenzado ubicándose en el gradiente sin compromiso.

Respecto al perfil de saliencia, hay una tendencia a ubicarse en el gradiente conformarse, aún cuando en algunas ocasiones se ubicó en el gradiente extremo retroceder. Es por ello que en la comunicación asertiva su avance fue moderado. En el análisis del último perfil autonomía, para la categoría de desarrollo social, Liz tuvo una tendencia a ubicarse en gradientes extremos dependiente y resistente, pero con el pasar de las sesiones logró ubicarse en varias ocasiones en el gradiente seguidor, que aunque no es el ideal si da muestra de avanzar en el proceso. De acuerdo con lo anterior para el perfil de desarrollo social Liz logra un avance moderado.

En relación con la entrevista realizada al director de grupo, el docente expresa que hay un avance moderado en su desarrollo social, ya que luego de finalizar el abordaje musicoterapéutico, Liz abrió un poco más su círculo social y se le observó más tranquila a la hora de compartir con otras personas.

En cuanto a la comunicación asertiva, el profesor expresa que avanzó significativamente, ya que extendió su comunicación clara y directa, incluso con los adultos y potenció más su derecho a expresar necesidades y opiniones con los demás compañeros y compañeras.

Respecto a su gestión emocional y expresión, el docente reconoce que Liz se ha movido un poco más a emociones como la alegría y que si bien es más tranquila, sus resultados académicos siguen dependiendo de como se sienta.

En la triangulación de la información, se observa que la participante muestra un avance moderado en la medida en que ha avanzado en las tres categorías de su desarrollo socioemocional, sin embargo es importante seguir trabajando en el proceso para fortalecerlo.

Participante	Categoría	Microanálisis	IAP's	Entrevista	Total
Ant	Desarrollo social	< >	< >	<	< >
	Expresión y gestión emocional	>	< >	< >	>
	Comunicación asertiva	< >	<	<	< >
	Desarrollo social emocional				>

En el microanálisis del participante Ant, se observa en la categoría de desarrollo social, que al comienzo del abordaje su interacción social era muy esporádica y se limitaba solamente al contacto con una compañera. Durante las primeras diez sesiones se mantuvo en esa misma dinámica y eventualmente se abrió a comentar en público o a compartir con otros participantes. Al final del abordaje logró tres sesiones donde se mostró mucho más participativo socialmente e interactuando de forma más tranquila. Por consiguiente su avance en este aspecto fue moderado.

Con respecto a la categoría expresión y gestión emocional, durante la mayor parte de las sesiones su musical fue muy tenue, en repetidas ocasiones comenzaba a tocar y paraba repentinamente, expresando sentir que lo estaba haciendo mal. En relación con su expresión verbal, su voz siempre fue emitida a un tono muy bajo casi imperceptible. Se considera importante seguir fortaleciendo el aspecto de expresión y gestión emocional en el participante

Sobre la categoría de comunicación asertiva, el participante aún expresándose a un volumen bajo y de forma tímida, logró avances en la medida en que empezó a expresar con más naturalidad al facilitador algunas necesidades y opiniones sobre las sesiones. De igual forma,

logró para las sesiones finales hacer intervenciones donde manifestó sus puntos de vista. De esta forma se considera que su avance fue moderado en la presente categoría.

Desde el análisis de la improvisaciones bajo la herramienta IAP'S, su avance en el cambio emocional fue moderado, pues al principio sus improvisaciones se ubicaron en gradientes extremos como hipotenso o hipertenso, pero con el pasar de las sesiones fue ubicándose en el gradiente tenso y logrando ubicarse una sola vez en el gradiente ideal cíclico. En cuanto al perfil congruencia, la mayoría de veces se ubicó en el gradiente congruente y en una ocasión logró realizar una improvisación en el gradiente centrado.

En cuanto al perfil de saliencia referido a su comunicación asertiva, si bien sus primeras dos improvisaciones se ubicaron en el gradiente extremo retroceder, con el pasar de las sesiones logró desplazarse hacia el gradiente conformarse, logrando en las últimas sesiones de la fase final ubicarse dos veces en el gradiente ideal contribuir. Respecto al perfil de Autonomía para la categoría de desarrollo social. Sus improvisaciones en principio se ubicaron en el gradiente seguidor, y poco a poco se fueron desplazando hacia el gradiente ideal compañero, donde logró ubicarse en dos oportunidades. Es por ello que su avance fue moderado.

En relación con la entrevista realizada a la directora de grupo, la docente manifestó que con relación a la comunicación asertiva, aunque desde un principio lograba comunicarse con ella, luego del abordaje su comunicación se hizo más clara y directa. En cuanto a su desarrollo social, comenta que su círculo social se hizo más grande y se vincula más fácilmente con estudiantes con los que antes no lo hacía. La docente comenta que en cuanto a su expresión emocional sigue siendo muy prevenido pero un poco más suelto que antes del abordaje y que su respuesta académica sigue siendo muy acorde a como se siente, no evidenciando gran gestión emocional, por consiguiente muestra un avance moderado en cuanto a su gestión y expresión emocional.

Teniendo en cuenta las tres herramientas, al realizar la triangulación se observa que si bien el participante logró avances en las tres categorías, aún se evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo su desarrollo social emocional.

5.2 Discusión de los datos generales

Categorías	Participantes								Total Grupal
	Soé	Karen	Liz	Ant	Tom	Fénix	Alejandro JF	María de los Andes	
Desarrollo social	<	<	<>	<>	<	<>	<	<	<
Expresión y gestión emocional	<	<	<>	>	<>	<>	<>	<	<
Comunicación asertiva	<	<	<>	<>	<	<>	<	<	<
Total Desarrollo socioemocional	<	<	<>	>	<	<>	<	<	<

La presente tabla evidencia el resultado de las tres categorías de análisis, las cuales presentaron un avance significativo para el grupo de los ocho participantes que estuvieron presentes en el abordaje musicoterapéutico. Para la obtención de estos resultados, se tomaron los totales por participante en cada una de las categorías y se realizó el cómputo de las tres categorías por cada uno de ellos. De esta manera, tres de los ocho participantes mostraron un avance significativo en las tres categorías, a su vez, dos participantes puntuaron avance moderado en las tres categorías y un participante mostró avance significativo en dos de las tres categorías y avance moderado en una sola, mientras que un único participante puntuó la necesidad de fortalecer el proceso en una de las categorías, en las otras dos mostró un avance moderado. Por consiguiente el resultado final general en el desarrollo socioemocional representa un avance significativo.

Respecto al **desarrollo social**, es importante mencionar que Ant, Liz y Fénix, pese a que mostraron un avance moderado, fueron los participantes que evidenciaron una mayor necesidad de seguir desarrollando esta categoría, pues su compenetración no fue total en las actividades grupales, aún cuando al final del proceso demostraron ser más abiertos y tranquilos al momento de compartir con otros. En el caso particular de Liz y Ant, las actividades que invitaron a la creación colectiva desde el método de composición, recreación e improvisación resultaron potenciadores en el desarrollo de su capacidad de utilizar elementos no verbales para demostrar acoplamiento e integración con los demás participantes. Para los tres participantes mencionados anteriormente fue indudable como los componentes: a) conductuales , b) cognitivos y c) fisiológicos de las habilidades sociales planteados por (Caballo,1993), se observaron desde el principio del abordaje y fueron desapareciendo o mejorando en algunos casos. Los ejemplos más notables observados en los tres componentes fueron: no dirigir miradas a los ojos, postura encogida, volumen bajo en el habla y respuesta fisiológicas como sonrojarse.

Para los participantes Soé, Karen y María de los Andes, sucedió lo contrario en sus respuestas corporales. Sus intervenciones y forma de relacionarse desde un principio estuvieron marcadas por la seguridad y la expresión corporal elocuente y espontánea. De forma similar las características planeadas por el mismo autor en cuando a la alta habilidad social fueron observadas en las tres participantes cuando se realizaron actividades creativas que invitaron al diálogo y la necesidad de convenir en un trabajo grupal. Estas características fueron: 1)Expectativas más precisas sobre la conducta de la otra persona, 2) visión de la situación desde múltiples perspectivas, 3) más tolerancia con respecto a los conflictos, 4) más autoverbalizaciones positivas que negativas, 5) más confianza en patrones internos que externos para la solución de problema. (Caballo, 1993)

Para los tres participantes que puntuaron más bajo en la categoría de desarrollo social, se observaron sin embargo las siguientes características al final del proceso: 1) Menos auto verbalizaciones negativas, 2) más confianza en sí mismos.

En el caso de los participantes Tom y Alejandro JF, hubo una intermitencia en la respuesta social que presentaron a lo largo del proceso. Su respuesta no fue de una ascendencia constante, por lo cual presentaron avances y retrocesos a lo largo de todo el proceso en esta categoría.

El resultado para la categoría **comunicación asertiva**, es compatible con el obtenido en la categoría desarrollo social, en la medida que los participantes que puntuaron desarrollo significativo en asertividad, lo hicieron también en desarrollo social, así mismo los que puntuaron avance moderado en una de las categorías mencionadas, puntuaron lo mismo en la otra. En el caso específico de la comunicación asertiva, ningún participante reflejó la necesidad de fortalecer este aspecto. Sin embargo, como Ant, Fénix y Liz vuelven a mostrar la necesidad de elaborar más su discurso y enmarcarlo dentro de una comunicación más efectiva que no tienda a comportamientos agresivos o la no afirmación como alternativas distintas a la comunicación asertiva enmarcada en “El hecho de defender los derechos personales y expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de maneras directas, honestas y apropiadas que no vulneren los derechos de otras personas” (Hare, 1988).

Para los tres casos mencionados anteriormente, la comunicación no es totalmente asertiva en la medida en que se inclinan al lado de la no afirmación, en términos de (Siegel y Bryson 2018), a ubicarse en una reacción no afirmativo/pusilánime, que responde a un bloqueo mental.

De esta forma, hay una tendencia en los tres participantes a no comentar su frustración, no expresar derechos de forma puntual y pasar por alto sus necesidades. Sin embargo, al final del proceso tanto Ant, Liz y Fénix logran expresar tenuemente su negativa a participar de algunas actividades y expresan sus opiniones en los diálogos posteriores a los conversatorios sobre gustos musicales y discusiones grupales. Esto reafirma la idea de (Ramírez-Coronel, 2020) en cuanto los cambios que experimenta el adolescente en su construcción social pueden en algunos casos acercarse a los rasgos presentados por la conducta de ansiedad social, donde la falta de comunicación está directamente relacionada.

De acuerdo con lo anterior, en el caso de Liz y Ant, la autocensura es constante, ya que comentan recurrentemente durante gran parte del abordaje que lo que hacen o dicen está mal, renunciando a la posibilidad de expresarse libremente.

Para los tres casos y como fue mencionado en el análisis de la categoría anterior, el volumen con que comunicaron sus ideas y la comunicación gestual que entablaron con los interlocutores fue indirecta e invitaba a malas interpretaciones, ya que no mostraron seguridad e interés frente al interlocutor. No obstante en los tres casos se observó el respeto que mostraron por la participación de los demás y su conciencia al respetar turnos para intervenir, característica imprescindible en la comunicación de carácter asertivo.

Sin embargo, al respecto del conversatorio que se dio sobre la definición de asertividad, tanto Liz, como Ant participaron de la discusión y dieron muestras de haber entendido el tema a través de ejemplos y analogías con las letras de las canciones expuestas por ellos mismos y los demás participantes, donde se ubicaban sus letras en el marco de la comunicación asertiva o no asertiva. Liz expresó con tranquilidad al final del abordaje que disfrutó del baño sonoro y tomó la

iniciativa al hablar de la actividad receptiva. Fénix y Ant se negaron a recibirlo sin dejarse influenciar por el grupo. Cabe aclarar que tanto Liz, como Ant mostraron mayores dificultades de comunicación con los demás participantes, pero tienden a comunicarse con más comodidad con el facilitador. Eso reafirma que el terapeuta entabla una relación distinta a la que se crea con un docente, ya que el vínculo inicial generó una conexión que permitió a los participantes la libertad de ser ellos mismos y por ende de vivir el proceso de una forma más natural.

Los cinco participantes que puntuaron avance significativo (Soé, Karen, Tom, Alejandro JF y María de los Andes), reflejan claramente una socialización más empática, evidenciada en el reconocimiento y validación que hicieron del trabajo de los otros. (Rosemberg, 2006). En ninguno de los cinco casos se observó alguna reacción de tipo agresiva durante las actividades grupales, sin embargo el participante Alejandro JF mostró una leve tendencia a dejarse llevar de su parecer más que los otros cuatro participantes mencionados.

En la categoría **gestión y expresión emocional**, los participantes Tom, Alejandro JF, Fénix y Liz, evidenciaron un avance moderado, mientras que Soé, Karen y María de los Andes puntúan avance significativo. En el caso particular de Ant, se ve la necesidad de fortalecer el aspecto.

En las primeras sesiones del abordaje, los elementos utilizados por el participante Ant, para tocar instrumentos, tales como baquetas, arco del violín y otros, fueron sujetados por él de forma rígida, lo cual se manifestó en un sonido tenso y generalmente a bajo volumen. En algunas ocasiones temblaba mientras ejecutaba algún instrumento. Se observaron en él respuestas físicas que daban a entender que experimentaba miedo mientras realizaba sus intervenciones con el colectivo musical. En algunas ocasiones cuando se le pedía que interviniera musicalmente,

pese a mostrar buena voluntad, su respuesta fisiológica al miedo era evidente, con temblores y enrojecimiento principalmente. Esto lo llevaba a preferir parar, pues se percibía incapacidad de regularse fisiológicamente frente a lo que estaba sintiendo. En términos de (Goleman, 1995), mostró un gran reto para regular la emoción principal, sin embargo reconoció frente al facilitador que se sentía inseguro. Cabe resaltar que el vínculo generado entre Ant y el facilitador se fue fortaleciendo con el paso del proceso. En repetidas ocasiones Ant expresó gratitud y generosidad con el facilitador, compartiendo sus gafas de sol y ofreciéndoselas al facilitador como una muestra de aprecio. Tuvo la iniciativa además, de ponerle nombre a un instrumento musical en forma de camello que se encontraba en el salón. En las actividades donde había conversatorios musicales, Ant siempre propuso canciones y manifestó sus gustos relacionados principalmente con la música Punk.

Como emocional y la regulación en las manifestaciones fisiológicas basado en el planteamiento de (De Klerk-Weyer, R y Le Roux, R. 2012). Las alternativas al autocontrol actividades que involucraron movimiento físico generaron resultados positivos en él, y lo distensionaron significativamente, además propiciando en él la risa. Es importante resaltar que durante la mayor parte del tiempo Ant utilizó el tapabocas, a diferencia de sus compañeros quienes decidieron no usarlo, una vez levantada la orden de uso obligatorio luego de la emergencia sanitaria por Covid-19.

En el caso de Tom, Alejandro JF, Fénix y Liz, los participantes que puntuaron avance moderado en la categoría de expresión y gestión emocional, se percibió que con el pasar de las sesiones su musicar se hizo más expresivo. En un comienzo el volumen de su ejecución y las posibilidades sonoras que usaban fueron destacadas por la sencillez. Con el desarrollo de las actividades grupales, su participación dentro del colectivo fue más notoria y colaborativa. En el

caso de Alejandro, el uso de la guitarra y sus conocimientos previos en escalas le permitieron expresar con más elocuencia que sus palabras, ya que siempre se mostró tímido al expresarse verbalmente. De forma similar sucedió con Fénix, quien identificó con el proceso un interés en el bajo eléctrico, instrumento que lo motivó a explorar y hacer parte de la recreación de canciones de Soda Stereo, lo cual le produjo gran satisfacción. Una evidencia de su expresión emocional fue el disfrute que mostraron al ver el video final del abordaje realizado por el facilitador.

En el caso de Soé y Karen principalmente su expresión musical a través del musicar y las reflexiones verbales dejaron ver distintas emociones. En un momento del abordaje la participante Karen, logró llegar a expresar a través de una improvisación referencial en el piano emociones que ligo a experiencias de violencia intrafamiliar. Tanto Karen como Soé manifestaron casi en mayoría de sesiones agradecimiento al facilitador y dejaron ver en la mayoría de ocasiones como se sentían.

Entre las actividades que dieron mejores resultados en el desarrollo de los objetivos socioemocionales propuestos, se resalta el trabajo con la música Rap, abarcada desde los métodos de composición, improvisación y receptivo principalmente. Reconociendo el gusto que los adolescentes mostraron por dicho estilo musical, se aprovecharon las posibilidades terapéuticas que ofrece un género musical en el que se puede crear abundante contenido de letras, con gran información en un corto número de compases. Este contenido dio la posibilidad para que los participantes expresaran sus emociones con fluidez, estimulando la libre asociación de ideas que promovió el exteriorizar información personal. Así mismo, la posibilidad de recrear pistas de Rap desde la sencillez y minimalismo musical que puede ofrecer dicha música, proporcionó la posibilidad de que los participantes sintieran que el hacer música que sonara bien, estaba al alcance de todos. Entre los emergentes que presentó el trabajo con dicho género,

apareció el uso del pedal de loops, herramienta que ofreció diversión y un sinfín de posibilidades sonoras que potenciaron la composición no solo de letras sino bases rítmico-instrumentales. El elemento rítmico del rap y la simplicidad que presentó para encontrar el pulso colectivo, fue otro elemento de este estilo musical que facilitó la participación de todos los presentes durante el abordaje.

Es importante anotar que en el análisis cualitativo del participante Ant, aun cuando su resultado no demostró un avance significativo, fue muy satisfactorio para el facilitador observar que esos mínimos avances fueron recibidos con gratitud y sembraron herramientas de desarrollo socioemocional en dicho participante.

6. CONCLUSIONES

- El abordaje musicoterapéutico realizado y sustentado en el análisis de los resultados de la triangulación de la información, concluye que la musicoterapia aportó al desarrollo socioemocional de los participantes a través del planteamiento de objetivos que fueron surgiendo del desarrollo de la investigación acción participativa, en el trabajo con actividades basadas en los cuatro métodos de la musicoterapia y desarrollando tres categorías de análisis que fueron: el desarrollo social, la comunicación asertiva y la expresión/gestión emocional.
- La investigación realizada demostró que la musicoterapia contribuyó al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales presentes en cada una de las categorías trabajadas, generando un avance significativo en cada una de ellas de la siguiente manera: de acuerdo con la comunicación asertiva, se estimuló la claridad y franqueza acerca de lo que pensaron y sintieron los participantes durante el abordaje. Por ejemplo, las ocasiones donde hubo sentimientos encontrados, en los que era muy fácil caer en comportamientos bruscos, dieron la posibilidad de ser abordadas desde una óptica más serena. Aún así, estos comportamientos no se manifestaron de forma frecuente, por el contrario lo que predominó fue la no afirmación. El grupo en general avanzó significativamente en ser más proclive a expresar necesidades y no pasarlas por alto.

Con respecto al desarrollo social, el grupo inicialmente se mostraba hermético; La comunicación que se daba entre ellos era en grupos establecidos, pero poco a poco con el desarrollo del abordaje, la integración se fue haciendo más notoria e incluso fuera del espacio de las sesiones de musicoterapia. Los participantes empezaron a mostrar más facilidad para compartir unos con otros sin importar no ser del mismo curso o tener

diferencias marcadas en gustos. Varios participantes que mostraban dificultades de socialización manifestaron sentirse más integrados y con mayor facilidad de compartir con otros. Con respecto a la expresión emocional, los participantes iniciaron el proceso siendo muy reservados, no obstante, con el transcurrir de las sesiones, comenzaron a dar a conocer sus emociones y expresarlas a través de instrumentos musicales y del cuerpo en ejercicios que incluyeron los 4 métodos de la musicoterapia. Es de resaltar que las entrevistas a los docentes demostraron que hubo un avance en los participantes, reflejado en un mayor bienestar de los mismos al final del abordaje.

- Los cuatro métodos de la musicoterapia aportaron al desarrollo socioemocional de los participantes, aún así, se destacó el método re-creativo, ya que por el gran interés que generó entre ellos, dio mayores posibilidades para el desarrollo de los objetivos planteados. En el trabajo con las letras de las canciones se dio la oportunidad de desarrollar las categorías de expresión emocional y comunicación asertiva con emergentes reveladores, entre ellos el gusto generalizado que sentía el grupo por la música Rock. Con respecto al método de improvisación, se evidenció que éste, al proporcionarles la capacidad de responder inmediatamente y por tanto permitir su espontaneidad y fluidez, aportó significativamente en sus procesos de expresión emocional. Asimismo, contribuyó también al trabajo en equipo, ya que potenció la escucha consciente entre los participantes, logrando que pudieran realizar intervenciones musicales con principio y fin delimitado, donde este tipo de escucha se volvió el eje principal del acto musical, logrando que el ejercicio comunicativo fuera más genuino.
- En varios de los participantes surgió además del trabajo musicoterapéutico con las categorías, un interés legítimo en aprender más sobre instrumentos y elementos

musicales que les permitieran recrear canciones e improvisar con más facilidad. Varios de los participantes se acercaron al facilitador pidiendo herramientas para poder desarrollar dicho fin. Este interés genuino aportó al desarrollo creativo, expresivo y estético de los participantes, en la medida que los impulsó a generar hábitos de creación, además de despertar en ellos la motivación por la apreciación musical. Los participantes mencionados, encontraron un aliciente en la composición sobre imágenes para pensar en cómo sería hacer música para audiovisuales. Del mismo modo, como parte del desarrollo cognitivo de los participantes, se desarrollaron intereses en temas de relaciones humanas, historia de la música y otras artes. Adicionalmente, se dio la oportunidad de intimar y compartir actividades que invitaban a mostrarse auténticos y a ser ellos mismos, generando más cohesión entre ellos y ellas e incluso a construir nuevas amistades. De igual manera, generó también la oportunidad de florecer nuevas interacciones que no son muy frecuentes dentro de un aula de clase, lo que estimuló el libre desarrollo de la personalidad de los participantes.

7.RECOMENDACIONES

- Se considera importante seguir implementando proyectos que fomenten el desarrollo socioemocional en los colegios, debido a que en la etapa de la adolescencia temprana se presentan cambios decisivos y este proceso les permite desarrollarse libremente, logrando proyectarse a las siguientes etapas de la vida con un mayor bienestar.
- Se invita a las instituciones educativas que trabajan con población adolescente a realizar procedimientos que indaguen sobre el sentir de los estudiantes durante momentos de aislamiento, como el que se presentó durante el periodo que se estuvo en la pandemia a causa del covid 19, ya que fue un tiempo en el que hubo desvinculación de muchos procesos socioemocionales en aquellos niños y niñas mientras la escuela no pudo estar presente en el acompañamiento a sus procesos educativos en favor de su desarrollo integral.
- Se invita a los musicoterapeutas a usar el instrumental de la pre orquesta Orff si existe la posibilidad de contar con él (Las placas diatónicas y cromáticas, así como los instrumentos de la pequeña percusión) ya que ofrecieron diversas posibilidades en el trabajo con los métodos de improvisación, recreación y composición.
- Para los abordajes de musicoterapia en educación resulta importante, tal y como se hizo en el presente trabajo, desligarse de cualquier tipo de prejuicio o diagnóstico de los estudiantes, debido a que esto permite la posibilidad de realizar una observación objetiva y ver la potencialidad de los participantes.,.

- Se recomienda para futuros abordajes plantear objetivos y actividades, que promuevan espacios de escucha entre los estudiantes y los docentes que posibiliten que los adultos se relacionen de una manera más democrática con los niños y las niñas tal y como se dio en el presente abordaje.

REFERENCIAS

- AAP. (2106). American Academy of Pediatrics. Etapas de la adolescencia [Internet]. Detroit: AAP; 2015 [citado 12 Ene 2016]. Disponible en:
<https://www.healthychildren.org/spanish/ages-stages/teen/paginas/stages-of-adolescence.aspx>.
- Águila Calero, G., Díaz Quiñones, J., & Díaz Martínez, P. (2017). Adolescencia temprana y parentalidad. Fundamentos teóricos y metodológicos acerca de esta etapa y su manejo. *MediSur*, 15(5), 694-700. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2017000500015&script=sci_arttext&lng=en
- ALBERTI, R. E. (1977). *Assertive behavior training: definitions, overview, contributions*. In R. E. Alberti (ed.), *Assertiveness: Innovations, Application, Luxes*. San Luis Obispo, California: Impact, Luxes. San Luis Obispo, California: Impact,
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*.
- Alvin, J. (1965). Música para el niño disminuido. In *Música para el niño disminuido* (pp. 192-192).
- AMTA, E. b. (01 de Febrero de 2019). *American Music Therapy Association*.
 Musictherapy.org: <https://www.musictherapy.org/about/ethics/>
- Antioquia, G. D. (2010). Módulo de habilidades para la vida. Guía para el trabajo con adolescentes y jóvenes.
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Elearning S.L.
- Benenson, R. (2000). *Musicoterpia de la teoría a la práctica*. Madrid: Paidós.
- Benjet, C., Borges, G., & Medina-Mora, M. E. (2010). Chronic childhood adversity and onset of psychopathology during three life stages: childhood, adolescence and adulthood. *Journal*

of psychiatric research, 44(11), 732-740.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022395610000130>

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.

Bonano, G. (2001). *Emotion self-regulation*. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. . New York: The Guilford Press.

Bruscia, K. (1998). *Defining Music Therapy*. Barcelona Publishers. Barcelona Publishers.

Bruscia, K. (1998). *Musicoterapia métodos y prácticas* . Barcelona Publishers.

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>

Caballo, V. E. (2009). *Manual de evaluación de entrenamiento de las habilidades sociales*. siglo XXI.

Cabrera, E. (2019). Musicoterapia en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, en jóvenes estudiantes del colegio IPARM de la ciudad de Bogotá. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co>.

Cajiao, F. (09 de 11 de 2020). *La distancia entre dos mundos*. El Tiempo: <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/francisco-cajiao/columna-de-francisco-cajiao-sobre-la-educacion-y-la-pandemia-548038>

Camacho, I. (2010). *Módulo de habilidades para la vida, Guía para el trabajo con adolescentes y jóvenes*. Gobernación de Antioquia.

Castrillon, S. (2015). La musicoterapia en la promoción del desarrollo socioemocional de un grupo de niños de primero primaria para apoyar el proceso de adaptación escolar al ciclo de básica . [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co>.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. sage.
- Clements-Cortès, A. (2006). Canadian Music Educator / Musicien Educateur au Canada. Winter2014, Vol. 56 Issue 2, p32-34. 3p. 1 <https://web-s-ebSCOhost-com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/detail/detail?vid=2&sid=a3123a62-ee0a-41ec-bdf4-8a40b0dc0550%40redis&bdata=>.
- Colegio Unidad Pedagógica, talleres de artes y oficios. (1 de Agosto de 2022). <http://colegiounidadpedagogica.edu.co/talleres/>
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 203-212.
- Conley, C. (2012). *Ecuaciones emocionales*. Ediciones B.
- Contini de González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. <http://hdl.handle.net/10226/571>
- De Klerk-Weyer, R. & Le Roux, R. (2012). *Inteligencia emocional. Conócete, motívate y aceptate*. Panamericana.
- De Toro, M. B. (2000). Bases históricas del uso terapéutico de la música. In *Fundamentos de musicoterapia*. Morata.
- Eizaguirre, M. P. (2018). Efectos de la Musicoterapia en las relaciones sociales de grupos de adolescentes en un centro educativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 15, 175-191.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- E, G. (2010). *Módulo de habilidades para la vida, Guía para el trabajo con adolescentes y jóvenes*. . Gobernación de Antioquia.
- EMTC. (01 de Junio de 2005). *European Music Therapy Confederation*. emtc-eu.com: <https://emtc-eu.com/ethical-code/>

Etimologías de desarrollo. (Julio de 2023). <https://etimologias.dechile.net/?desarrollo>

Eva, A. (2018). *Inteligencia emocional*. Elearning S.L.

Fragoso Luzuriaga, R., & Ramírez Santiago, I. (2022). Grooming e inteligencia emocional en adolescentes. ¿ Puede el desarrollo emocional en la escuela prevenir este tipo de acoso cibernético?. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.2.45>

Gallego, P. (2012). Intervención Musicoterapéutica para Desarrollar Habilidades Socio-Emocionales en el Ámbito Escolar y Familiar en un Grupo de Preadolescentes del Colegio San Bartolomé La Merced . [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co>.

Garassini, M. E. (2020). *Desarrollo positivo adolescente*. Editorial El Manual Moderno Colombia SAS.

Gelvez Gafaro, L. M., Medina Duarte, D. M., & Villa Belluci, I. P. (2022). Factores de riesgo psicosociales asociados al suicidio en jóvenes y adolescentes: una revisión sistemática. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/11873>

Gfeller, K. (1984). Prominent theories in learning disabilities and implications for music therapy methodology. *Music therapy perspectives* , 2:9-13. <https://doi.org/10.1093/mtp/2.1.9>

Gil HA; Rodríguez GY; Rivero SM. Intervención educativa sobre anticoncepción y adolescencia. AMC. 2012;16(1):45-52. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=36032>

Guitarboosters. (2023). 5 razones para tener un pedal de loops. ¡Después de leer este post irás directo a comprarte un pedal Looper!. <https://www.guitarboosters.com/razones-para-tener-un-pedal-looper/>

Goleman, D. (Ed.). (2003). *Healing emotions: Conversations with the Dalai Lama on mindfulness, emotions, and health*. Shambhala publications.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. B de bolsillo.
- González-Anleo Sánchez, J. M., & López Ruiz, J. A. (2018). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1987-2017*. Fundación Sm y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (Madrid, España).<http://hdl.handle.net/11531/35552>
- González, J. y. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de Investigación en el Campo de la Orientación*. Paidós.
- Graetzer, G., & Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Barry Editorial.
- Gratz, K.L., Roemer, L. Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* **26**, 41–54 (2004). <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: adolescencia, adultez y vejez*. Lugar.
- Grover, S., Sahoo, S., Mehra, A., Avasthi, A., Tripathi, A., Subramanyan, A., ... & Reddy, Y. J. (2020). Psychological impact of COVID-19 lockdown: An online survey from India. *Indian journal of psychiatry*, 62(4), 354.[http:// 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_427_20](http://10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_427_20)
- Hare, B. (1988). *La habilidad directiva clave para comunicar eficazmente. Ser asertivo*. . Gestión 2000.
- Harris, V. A. (2022). Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies. *Motiv Emot* 46, 226–253 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1>.
- Hernández, R. F. (2016). *Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

- Herraiz, M. (2017). La Competencia Emocional en Secundaria: Intervención con Musicoterapia GIM. [tesis doctoral. Universidad de Alcalá, España].
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/41889>
- Hoslo, A. F. (2021). Efectos en la salud mental en adolescentes debido al confinamiento por la pandemia del COVID-19. Grupo de investigación Salud mental y sociedad en Arauca Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia.
- Infancia, F. d. (2016). Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Desarrollo adolescente y derechos humanos [Internet]. Caracas: UNICEF; 2011 :
https://www.unicef.org/venezuela/spanish/Desarrollo_Adolescente_y_DDHH_F.pdf.
- Israel, E. (01 de Junio de 2005). *European Music Therapy Confederation*. emtc-eu.com:
<https://emtc-eu.com/ethical-code/>
- Lecourt, E. (2010). *Descubrir la musicoterapia*. Lumen.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., & Kemmis, S. (1946). La investigación acción participativa. *Editorial Popular*.
- Mastnak, W. (2020). Psychopathological problems related to the COVID-19 pandemic and possible prevention with music therapy. *Acta Paediatrica (oslo, Norway: 1992)*, 109(8), 1516. <https://doi.org/10.1111/apa.15346>
- Mayer, j., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? . *American Psychologist*, 63(6).
- McFall, M. R. (1982). *A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills*. Behavioral Assesment.
- Mirella Nobre, L. F. (2021). Social skills and social anxiety in childhood and adolescence: a literature review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(2), 1–24. doi:10.5935/1980-6906/ePTPCP12606.

Moreno, A. (2007). *La primera infancia y La adolescencia* (Vol. 8). Editorial UOC.

Morlett-Villa, Z. F. (2023). Habilidades socioemocionales en adolescentes de nivel bachillerato tras la pandemia. *Ciencias Administrativas. Teoría y Praxis*, 19(2), 61-80.

Murillo, J. &. (2010). Investigación etnográfica. *Métodos de investigación educativa en educación especial.*, UAm, 141 .

Nobre, M. R., & Freitas, L. C. (2021). Social skills and social anxiety in childhood and adolescence: A literature review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(2).

<https://web.s.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=15163687&AN=152262808&h=IX7CHQoxJzZOCVNgq8oQhVAdwsP%2bFYRxMcVfCsquXEA%2bWLkHfP2BNRtXfQKJtcl5%2fIBTsAgJ4GFIAkLXzqS6UQ%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d15163687%26AN%3d152262808>

OMS. (2023). *OMS Habilidades para la vida*. <https://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>

Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P., & Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(4), 279-288. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034745020300743>

Paz, A. (2015). *Efectos de una intervención musicoterapéutica para promover la conciencia de sí mismo y la calma, como habilidades de la inteligencia emocional en un grupo de adolescentes con extraedad escolar que cursan grado sexto de bachillerato en el I.T.D Laureano G.* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63047>

- Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., Ferrari, C., Geviti, A., Cattaneo, A., & Rossi, R. (2022). Adolescents' mental health and maladaptive behaviors before the Covid-19 pandemic and 1-year after: Analysis of trajectories over time and associated factors. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00474-x>
- Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). Habilidades sociales. *Madrid: editex*.
- Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2(3), 15-23.
- Planetamusik. Com (2023). Las cualidades del sonido.
<https://planetamusik.com/blog/frecuencia-timbre-duracion-e-intensidad-cualidades-del-sonido/>
- Porter, s., Holmes, V., Mclaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H., Doran, J., & Rogan, S. (2012). Music in mind a randomized controlled trial of music therapy for young people with behavioural and emotionla problmes. *Journal of Advanced Nuersing*.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05936.x>
- Povšič, T., Kastelic, K., & Šarabon, N. (2022). The impact of COVID-19 restrictive measures on physical activity and sedentary behavior in children and adolescents: A systematic review. *Kinesiology*, 54(1), 175-191. <http://orcid.org/0000-0003-4570-8064>
- Ramírez-Corone, A. A., Suárez, P. C. M., Mejía, J. B. C., Andrade, P. A. B., Torracchi-Carrasco, E., & Carpio, M. G. C. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(2), 209-218.<https://doi.org/10.5281/zenodo.4068522>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents

in Germany. *European child & adolescent psychiatry*, 31(6), 879-889.

<https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>

Rempel, J. (2021). Effectiveness of Musci therapy with adolescents: A systematic review. In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Psychology [tesis de doctorado, Adler University].

<https://www.proquest.com/openview/8fed7b61d760397f54a7c50c7053aa44/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Rocha, A (2016). La investigación acción participativa. Una apuesta por la comunicación y la transformación social. Uniminuto

Robinson, K. (2007). *Do schools kill creativity?* [Video]. TED Conferences.

<https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY&t=605s>

Rosemberg, M. (2006). *Comunicación no violenta*. Gran aldea editores.

Ruud, E. (2010). *Music Theraphy. A perspective from the humanities*. Barcelona: Barcelona Publishers.

Salovey, P. &. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*.

Imagination, Cognition and Personality, , 9(3), 185-211.

Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*,. New York.

Salud, O. m. (2022). *Habilidades para la vida* . OMG Habilidades para la vida :

<https://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>

Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141.

Sastoque, W. (2016). Musicoterapia en el ámbito escolar, una propuesta de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales en los adolescentes del colegio El Paraíso de

Manuela Beltrán.[Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

<http://bdigital.unal.edu.co>.

Shapira, D., Ferrari, K., Sánchez, V., & Hugo, M. (2007). Musicoterapia. *Abordaje plurimodal*, Buenos Aires, 228.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2018). *El cerebro afirmativo del niño*. . Vergara.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2014). *Disciplina sin lágrimas*. Ediciones B.

Silber, T., & Castells, P. (2002). Expresiones de la identidad sexual y la sexualidad adolescente. *Revista pediatría de atención primaria*, 4(14), 245-259.

<https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD20674.pdf>

Sodastereo, (2023). Sodastereo timeline. <https://sodastereo.com/timeline/>

Strange, J., Achenbach, C., Nicolette, O., O'Neill, N., Brackley, J., Williams, F., ... & McTier, I. (2011). *Music therapy in schools: Working with children of all ages in mainstream and special education*. Jessica Kingsley Publishers.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.

Valbuena Leguizamo, J. A. (2018). Investigación Acción Participativa. Bogotá. Editorial Ibáñez.

Vallés, A. y. (2003). *La autorregulación para el afrontamiento emocional. Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. . Valencia: Promolibro.

Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 0-0.

Wheeler, B. L. (Ed.). (2015). *Music therapy handbook*. Guilford Publications.

Whiteside, M., Mills, J., & McCalman, J. (2012). Using secondary data for grounded theory analysis. *Australian Social Work*, 65(4), 504-516.

<https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.645165>

- Williams, J. B., & First, M. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. In *Encyclopedia of social work*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.104>
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal In- hibition*. Stanford Stanford. Stanford: university Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Wordreference. (Julio de 2023). Diccionario de sinónimos y antónimos.
<https://www.wordreference.com/sinonimos/>
- Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*, 63(4), 531. [http:// doi: 10.1016/j.pcad.2020.04.013](http://doi:10.1016/j.pcad.2020.04.013)
- Yana-Salluca, M., Adco-Valeriano, D.Y., Alanoca-Gutierrez, R. & Casa-Coila, M.D.(2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid-19. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.513311>
- Zapata, F y Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa. *Recuperado de:*
[http://mountain. pe/recursos/attachments/article/168/Investigaci on-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan. pdf](http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf).
- Zigler, E. y. (1960). Social effectiveness and symotomatic behaviours. *Of Abnormal soc and psychol*.
- Zuleta, A. (2008). El método Kodály en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. Editorial U Javeriana

ANEXO A: consentimiento Informado



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE ARTES
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA

PROYECTO DE MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado

Señores padres y madres de familia,

Su hijo(a) () ha sido seleccionado(a) para participar en el proyecto de tesis: *Musicoterapia en busca de la promoción y el fortalecimiento de habilidades socio-emocionales luego del aislamiento por Covid 19*. El abordaje estará a cargo del profesor del taller de música Santiago Valderrama Gallego aspirante al título de magister en musicoterapia de la Universidad Nacional.

Este programa está orientado a mejorar las habilidades de comunicación, interacción con pares, profesores y familia, brindando herramientas para la expresión adecuada de emociones, ideas o sentimientos, con el objetivo de promover la sana convivencia en el ámbito escolar y familiar. Además, es importante señalar que este proyecto contribuye grandemente a la formación integral de los adolescentes.

El horario de trabajo será los días viernes, de 8:30 am a 10:30 am, y hará parte del espacio del taller de música.

Los compromisos que asume el profesor con el trabajo son:

- Las filmaciones y grabaciones que se realicen durante las sesiones, se mantendrán en absoluta confidencialidad y son con fines exclusivamente académicos.
- Resolver cualquier inquietud de los padres a través del correo electrónico santiago.valderrama@cup.edu.co

COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA - MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA

PROYECTO DE MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado

Yo _____ con cédula No _____
autorizo a mi hijo/a _____ para que participe en el proyecto de musicoterapia.

Celular o fijo acudiente: _____ Correo electrónico: _____

Autorizo la filmación de las sesiones de trabajo solo con fines académicos y de seguimiento al proceso:

SI _____ NO _____

Fecha: _____

Anexo B: formato de preferencias sonoro- musicales y experiencia musical.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA

PROYECTO DE MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN

FORMATO DE PREFERENCIAS Y ANTECEDENTES MUSICALES

Nombre del participante:

- ¿Cuáles son tus canciones preferidas?

- ¿Que canción no te gusta ni un poquito?

Anexo C :formato de entrevista semiestructurada pre



ENTREVISTA PRE

Entrevista antes del abordaje musicoterapéutico

Nombre del entrevistado:

1 ¿Cómo observa a _____ en sus relaciones con los demás compañeros?

1 ¿Qué tan asertiva es _____ al momento de entablar comunicación con los demás?

2 ¿Cómo observa el desarrollo social del estudiante _____?

3 ¿De qué manera _____ expresa sus emociones?

4 ¿Considera que a _____ se le facilita hacer un reconocimiento de sus emociones y las de los demás?

5 ¿El desarrollo socio emocional de _____ interfiere con sus procesos convivenciales y de aprendizaje?

Anexo D: formato de entrevista semiestructurada post



ENTREVISTA POST

Entrevista inicial, abordaje musicoterapéutico

Nombre del entrevistado:

Función dentro de la institución

A nivel social:

- ¿Cómo observa usted a _____ en sus relaciones con los demás compañeros?
- ¿Como observa usted el desarrollo social del estudiante _____?

A nivel emocional:

- ¿De que manera ha notado usted que _____ expresa sus emociones?
- ¿Considera usted que a _____ se le facilita hacer un reconocimiento de sus emociones y las de los demás?

- ¿El desarrollo socio emocional evidenciado por _____interfiere con su proceso académico o de aprendizaje?

Anexo E: diseño de sesiones y protocolos de seguimiento.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 12-08-2022

No. Sesión: 1

Hora de inicio: 8:30 am

Hora de cierre: 9:20 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico para promover el desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar una valoración musicoterapéutica de los adolescentes participantes en el proceso.
- Dar a conocer a los participantes el encuadre musicoterapéutico que se utilizará en el abordaje.

- Comenzar a establecer el vínculo y la empatía con los adolescentes participantes.

DISEÑO DE SESIÓN

1 CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

Se invita a los participantes a que se ubiquen en forma de ronda. Se realiza un ejercicio guiado de respiración y reconocimiento corporal moviendo y sintiendo algunas partes del cuerpo como: cuello, cintura, cabeza, brazos y piernas. Posteriormente se procede a realizar la actividad del círculo de la energía con los tres comandos: hondon, engels y ia. (movimiento hacia los lados, devolución y saltar una persona)

2 ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Luego de la actividad de caldeo se pedirá a dos participantes que traigan dos canastas llenas de instrumentos y las ubiquen en el centro del círculo. Se les pide a los participantes que cada uno tome un instrumento y lo explore por unos segundos. Acto seguido el musicoterapeuta dice su nombre y realiza una producción sonora con el instrumento que escogió. Esa producción sonora debe representar lo que la persona es.

Se procede entonces a dar paso por turnos a cada uno de los participantes para que digan su nombre y realicen su sonido representativo.

Se hará una pequeña socialización donde los participantes por voluntad propia expresen cuál representación sonora les llamó la atención y porque.

3 CIERRE: Duración 10 min

Se consignarán en una lista las siguientes preguntas por cada participante:

- Gustos musicales
- Qué sonidos le disgustan
- Experiencia con la música.
- Que instrumentos toca o ha explorado previamente.

Análisis de la Sesión 1

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional.
1 Soé	<p>Realiza la presentación de su nombre en la maraca. La hace sonar constante y a un ritmo definido que marca semicorcheas.</p> <p>En la actividad que invita al canto, lo hace tímidamente , pero se atreve a hacerlo y afinadamente.</p> <p>En la improvisación llevó el ritmo en el Bongo alternando manos y variando las figuras rítmicas.</p> <p>Principalmente entre pulso y división.</p>	<p>Participa bastante.</p> <p>Comunica al facilitador y compañeros sobre sus gustos musicales.</p> <p>Habla con sus compañeros del lado, especialmente con Liz y Ant.</p>	<p>Expresa con alegría que le gusta el rock. Habla de sus hermanos quienes tienen una banda de rock. Se siente empoderada al reconocer que su voz es afinada.</p>
2 Alejandro JF	<p>Toca la guitarra sin moverse por la escala que acordamos, es decir hace un punteo</p>	<p>Se comunica principalmente con Daniel D y prefiere no hablar con nadie más.</p>	<p>Ríe tímidamente. Responde cortante cuando se le pregunta. Es efusivo al hablar de</p>

	<p>efusivamente. Lo hace por un momento corto y luego se detiene.</p>		<p>sus gustos musicales.</p>
3 Fenix	<p>Realiza una improvisación muy corta con la clave. En la improvisación colectiva toca pocas notas y lo hace a bajo volumen, como queriendo no ser escuchado.</p>	<p>Se mostró callado durante la sesión. Realizó intervenciones cortas sin embargo respondió cuando se le preguntó. Interactúa con los compañeros de 8vo grado de su curso. Muestra rasgos de timidez al hablar con niños y niñas de otros grupos.</p>	<p>Es serio durante las sesiones pero en algunas ocasiones ríe y muestra agrado por lo que los otros dicen. Expresa que le gustan las sesiones de musicoterapia.</p>
4 María de los Andes	<p>Crea un motivo rítmico en el bongo alternando ambas manos a un volumen medio. Pasa al xilófono para la improvisación grupal donde realiza notas aleatoriamente en teclas blancas marcando el pulso.</p>	<p>Participa bastante. Hace chistes y comentarios insistentes que los demás participantes reciben con risas. Se muestra como el centro de atención. Habla constantemente con Luciana y Tom</p>	<p>Ríe tímidamente cuando sus compañeras dicen o hacen algo. Pregunta sobre las indicaciones y consignas que se dan. Expresa con emoción sus gustos musicales. Se cubre el rostro en algunas ocasiones expresando sentir vergüenza, pero riendo al mismo tiempo.</p>

5 Ant	<p>Realiza su improvisación en los chin chines y platillo de batería. Hace pocas figuras rítmicas pero experimenta con distintos sonidos de los platillos. (Bordes y forma) Buscar otras maneras de tocar los platillos distintas a la forma convencional de tocarlo mantiene un volumen bajo y está pendiente de no subirlo cuando el colectivo mantiene un volumen bajo general.</p>	<p>Sus participaciones verbales son cortas y cortantes. Habla con Liz quien está a su lado.</p>	<p>Usa un tono de voz bajo y pocas palabras. Expresa solo sentir interés por el punk. Usa el tapabocas durante toda la sesión pero cuando está fuera de clase hablando con amigos se lo quita.</p>
6 Liz	<p>Mueve por dos segundos la pandereta haciéndola sonar levemente. Pasa al tambor para la improvisación grupal y realiza pocas notas a volumen bajo como queriendo no ser escuchada.</p>	<p>Al final de la sesión buscó al facilitador en privado para contarle su gusto por el rock en español y expresar que le gusta cantar pero siente que tiene una voz muy gruesa para ser niña.</p>	<p>Es una de las estudiantes que usa el tapabocas durante toda la sesión. Cuando se le pregunta algo en frente de los demás participantes, tiende a contraer su cuerpo, ponerse el pelo sobre la cara y subirse el tapabocas.</p>

7 Karen	<p>Improvisa en un xilófono usando notas que marcan el pulso y la división. Realiza una melodía que tiene comienzo y final. Lo hace con una sola mano, su otra mano está dentro del bolsillo de su chaqueta.</p>	<p>Escucha atentamente a los demás participantes cuando hablan. Está atenta a las instrucciones de silencio y participa cuando tiene la oportunidad.</p>	<p>Se le ve callada, no muy efusiva, pero atenta y en algunos momentos sonríe. Manifiesta que le gustó el sonido de las improvisaciones. Mientras está tocando algún instrumento busca la mirada del profesor.</p>
8 Tom	<p>Hace sonidos por pocos segundos en la clave. Una célula rítmica de un compás. Lo hace a un volumen medio.</p>	<p>Se comunica con Alhelí y busca ponerse de acuerdo en la ejecución de los acordes con Juan Felipe y Daniel Díaz.</p>	<p>Manifiesta sentirse muy intimidada al improvisar. Le cuenta al facilitador en privado que ha estado atravesando un proceso de salud mental difícil donde colapsó hace unas semanas. Para la presente sesión se presenta como Tom. El nombre de registro es María Paula. Dice identificarse con el género no binario.</p>

GRUPO EN GENERAL	Se muestran parcos a la hora de improvisar. Hacen intervenciones cortas y sencillas. Las niñas tienden a cantar pero los niños no. Los varones de octavo grado buscan abordar los instrumentos eléctricos.	Se comunican entre ellos por cursos. Los de sexto con los de sexto, séptimo con séptimo y octavo con octavo. Las niñas hablan entre ellas y los varones mayores también entre los de su género.	No se observa mucha expresión de emociones. Tienden a realizar los que se les indica pero no se percibe que propongan algo en específico o que manifiestan inconformidad por alguna actividad.
------------------	--	---	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 12-08-2022

No. Sesión: 2

Hora de inicio: 9:30 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico para promover el desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar la valoración musicoterapéutica de los adolescentes participantes mediante el desarrollo de diferentes actividades musicales que involucren el movimiento y el uso de los instrumentos.
- Familiarizar a los participantes con el encuadre musicoterapéutico mediante el uso de diferentes medios expresivos usados en musicoterapia.
- Seguir estableciendo el vínculo y la empatía con los participantes a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la seguridad con el facilitador.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

Se realizará un ejercicio de canto de toda la escala musical subiendo y bajando. Se realizan además ejercicios de percusión corporal. Se invita a los participantes a que lo realicen y no lo pierdan mientras el facilitador acompaña con un ritmo en la batería. Se alternan dinámicas y tempo.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Dado que el grupo ha venido trabajando la escala Pentatónica. Se le pide a los participantes que tomen un instrumento de placa. El maestro sentará la base armónica de la tonalidad Fa sostenido mixolidio para que los participantes improvisen sobre la placa cromática.

CIERRE: Duración 10 min

Asignando marcadores de colores se les pedirá que intervengan el tablero con palabras o dibujos alusivos a su experiencia en las dos sesiones del día.

Se tomará una foto del tablero y se socializará en la siguiente sesión.

Análisis de la sesión 2

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional.
1 Soé	Se le pide que cante pero no lo hace en la improvisación, dice que no sabe cómo. prefiere tocar un tambor, donde experimenta con ritmos a contratiempo y otras figuras	Se reúne con Liz a hablar sobre Soda Stereo, el grupo que a las dos les gusta. Se acerca al facilitador y expresa en privado su intención de montar la canción: de música ligera.	Sonríe constantemente, se pone feliz cuando se habla de montar una canción de Soda Stereo.

	sincopadas.		
2 Alejandro JF	Alterna entre dos acordes. Intenta improvisar en la estructura de la escala pentafónica que recientemente aprendió pero se cohibe y vuelve a los acordes.	Está riendo y hablando constantemente con Daniel D y con Felipe. No responde cuando se pregunta en voz alta	No se percibe que exprese emociones. Se le ve apático durante la sesión.
3 Fenix	Hace un ostinato con división y pulso en las placas, buscando generar melodías distintas cada vez. Para la improvisación grupal decide usar el bajo eléctrico y tocar las notas Do y Fa sostenido. No prueba nada distinto.	En las actividades que se realizan sentados en círculo, tiende a estar callado o hacer comentarios en voz baja con sus compañeros. Cuando se propuso el ejercicio de improvisación grupal. Se ubicó un poco alejado de los otros instrumentos.	Continúa parco y poco expresivo frente a las preguntas del profesor, se muestra apático a la conversación. En algunas ocasiones sonríe y da muestras de aprobación sobre canciones que se mencionan o géneros musicales que le

			gustan a sus compañeros.
4 María de los Andes	Realiza melodías en teclas blancas en el xilófono. Lo hace a dos manos logrando alternar su ejecución. Crea patrones rítmicos y melódicos. Canta cuando se realiza el caldeamiento con la escala mayor.	Continúa riendo a bajo volumen mientras mira a sus compañeras buscando su aprobación. Se comunica con Luciana, Tom y Paula.	Sigue riendo y sonriendo tímidamente. Manifiesta no querer compartir una canción en especial.

5 Ant	<p>Hace un ostinato en el platillo durante la improvisación grupal. No lo varía. Marca corcheas a volumen bajo y controlado con la baqueta. Cuando se le pide que haga un solo, intenta hacer más notas en el platillo con su mano rígida y a los pocos segundos expresa que no quiere hacerlo. En un momento realiza un ostinato con el platillo y lo mantiene invariable por largo rato.</p>	<p>Habla con Liz constantemente a volumen bajo. Cuando interviene en voz alta frente a las preguntas del profesor, lo hace con un tono de voz grave, es un tono que genera distinción y simpatía entre sus compañeros.</p>	<p>Cuando manifiesta los sonidos que le disgustan busca hacer un chiste diciendo que odia el sonido de la gaita escocesa. Sus compañeros ríen y él expresa satisfacción con los gestos de su cara.</p>
6 Liz	<p>Marca el pulso a volumen bajo en la conga. Canta en el ejercicio de caldeamiento y su voz es afinada.</p>	<p>Habla con el profesor solamente en privado. Se muestra callada en las preguntas en público pero muy elocuente en privado.</p>	<p>Se emociona contando que le gusta el rock en español. Busca al maestro en privado. Pregunta si la cámara estuvo prendida durante el descanso. Lo hace con preocupación.</p>

7 Karen	Marca el pulso sobre teclas blancas en la placa. Usa solo una mano. Se mueve por varias varias notas en dos octavas.	Se comunica con Arturo durante la sesión. Responde con seguridad frente a las preguntas que hace el facilitador.	Expresa con seguridad su gusto por los enanitos verdes. Sonríe a la pregunta.
8 Tom	Realiza una melodía sencilla en el piano en teclas blancas. Lo hace con técnica. Realiza dos acordes durante la improvisación y los alterna	Habla con los compañeros que están cerca a ella para realizar la improvisación en instrumentos armónicos. Busca al facilitador para decirle que odia improvisar. Que se siente vulnerable y en evidencia.	Le comenta al facilitador en privado que se ha sentido mejor en los últimos días de su colapso nervioso. Pero que fue fuerte lo que vivió. Se despide amablemente y agradeciendo la sesión.
GRUPO EN GENERAL	Las niñas reafirman su canto afinado. Se ve más intención de tocar instrumentos que en la primera sesión.	Los participantes siguen comunicándose con los pares de su propio curso. Hay una tendencia a reír entre dientes a volumen bajo.	Los participantes muestran emocionarse con la improvisación en la parte que invita a subir el volumen. Manifiestan estar emocionados por abordar una canción de rock en español en la próxima sesión.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 26-08-2022

No. Sesión: 3

Hora de inicio: 8:30 am

Hora de cierre: 9:20 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar el proceso de valoración musicoterapéutica de los niños participantes mediante el desarrollo de diferentes actividades musicales que involucren el movimiento y el uso de instrumentos y la voz.
- Fortalecer el vínculo y empatía a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la sensación de seguridad entre el grupo y entre el grupo y el musicoterapeuta
- Identificar los Modos Expresivos Receptivos de los participantes implícitos en su forma de musicar, de manera que se obtenga una base para la elaboración de objetivos musicoterapéuticos posteriores.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

Comenzaremos jugando ritmo, diga usted con las siguientes consignas:

1 Cómo le gustaría llamarse si pudiera cambiarse de nombre.

Pasaremos a observar las imágenes de la foto del tablero resultantes del cierre de la sesión pasada.

Dialogaremos sobre lo que representa cada imagen para el autor y cómo la interpretan los demás participantes.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Cantaremos la canción: “De música ligera”. Se entregarán hojas con la letra impresa de la canción. Se realizará en distintas tonalidades y luego invitaremos a que los que quieran aborden un instrumento para la recreación de la canción.

Los participantes que realizan acordes, sentarán la base armónica, los participantes que tomen las placas realizarán la nota tónica de cada acorde.

CIERRE: Duración 10 min

Realizaremos una evaluación preguntando sobre cuál fue la rosa y la espina de la sesión. Entendiendo que la rosa fue lo bueno y la espina lo malo.

Análisi de la sesión 3

Participante	Aspecto Sonoro musical	Desarrollo emocional	Desarrollo social
--------------	------------------------	----------------------	-------------------

Soé	Lleva el pulso correctamente en los ejercicios de calentamiento. Canta de música ligera y manifiesta sentirse cómoda con la tonalidad en la que se canta. En una de sus interpretaciones realiza vibratos, en la otra no lo hace.	Antes de comenzar la sesión se abraza con Ant y con Liz. Dice que le gusta mucho cantar. Opina que el grupo se desenvuelve mejor recreando canciones que improvisando.	Se lanza a participar de primera en la actividad de caldeamiento. Decide tomar el micrófono para cantar de primeras, lo que nadie más hizo.
Alejandro (Juan Felipe)	Mantiene el ritmo tipo del juego de caldeamiento. Sigue las indicaciones sobre dinámicas y cambio de tempo. Prefiere no cantar de música ligera, pero realiza los acordes de la canción en guitarra eléctrica. Lleva el tempo adecuadamente.	Cuando tocó la guitarra en de música ligera mostró cierto movimiento corporal que expresaba disfrute. Dice que no le gusta tanto improvisar, que prefiere hacer covers algo en lo que no exponga a crear.	En la presente sesión no estuvo Daniel D su amigo. Estuvo hablando entonces con Felipe. Trabajó la improvisación grupal con Soé, se niega a trabajar con más personas.

Felipe Correa	Lleva el tempo y ritmo tipo en el juego de caldeamiento. No canta de música ligera. Toca la nota tónica de cada acorde de la canción en el bajo.	Se le observa sonriendo y hablando más efusivamente luego de la recreación de la canción.	Cuando se plantea cantar la canción una octava abajo para los hombres, el se acopla al grupo. Expresa nuevamente que quiere tocar el bajo eléctrico.
María de los Andes.	Hace el ritmo del caldeamiento. Canta afinadamente música ligera y luego hace la nota tónica de cada acorde en el xilófono.	Manifiesta que le frustra que la gente no pueda pronunciar bien su nombre real.	Comparte más que todo con las niñas de su curso. Continúa comunicándose más con Luciana que con otros. Canta sentada en su silla, prefiere no ir al micrófono.

Ant	<p>Busca tocar de música ligera en el violín. Hace la nota tónica de los acordes. No canta. Lleva adecuadamente el ritmo en el juego de caldeamiento. Sigue las dinámicas.</p> <p>Cuando sus compañeros empiezan con la canción, él no está preparado, pero nunca lo comenta. Esa situación lo frustra.</p>	<p>Antes de comenzar la sesión se abraza con Manuela y con Liz. Permanece con su tapabocas durante toda la sesión, pero cuando está entre sus amigas se lo quita. No parece que lo use para protegerse del covid, más bien lo usa como una máscara que le permite no estar en evidencia. Pregunta sobre un figura de madera en forma de camello que encuentra entre la caja de los instrumentos de percusión</p>	<p>Sigue compartiendo principalmente con Liz y con Soé. ellas dos tienen un atuendo parecido(Ojos pintados , uñas de negro) El parece ser parte de ese estilo.</p>
Liz	<p>Canta de música ligera afinadamente. Hace los ritmos del caldeamiento siguiendo dinámicas y tempos grupales. En la presentación de la canción no ejecuta ningún instrumento y</p>	<p>Antes de comenzar la sesión se abraza con Ant y con Manuela. Se le ve emocionada cuando habla sobre música. Permanece con su tapabocas durante toda la sesión, pero</p>	<p>Sigue compartiendo con Ant y con Manuela. Muestra intención de pararse a cantar pero no lo hace finalmente. Se devuelve y canta desde su silla.</p>

	<p>prefiere cantar la canción desde su puesto. No se acerca al micrófono.</p>	<p>cuando está entre sus amigas se lo quita. No parece que lo use para protegerse del covid, más bien lo usa como una máscara que le permite no estar en evidencia. En la actividad de cambiarse el nombre, expresa que no se quiere cambiar pues ya lo hizo. Es decir Liz es un nombre que ella escogió. Su verdadero nombre es otro.</p>	
--	---	--	--

Karen	Hace adecuadamente el ritmo de caldeamiento. Canta afinadamente de música ligera Se acopla muy bien a la tonalidad grupal y al color de voz de las otras niñas.	Ríe tímidamente cuando se hacen comentarios chistosos, pero no comenta nada. Manifiesta sentir agrado por tocar música ligera. Agradece al facilitador al final de la sesión	Comparte con sus compañeros y compañeras de sexto grado. En los juegos de caldeamiento se muestra participativa y tranquila con la interacción y el contacto físico. Se para para cantar con el micrófono cuando se da la oportunidad. Realiza la improvisación con Arturo y al final en la conversación admite que pudo haberlo hecho mejor.
Tom	NO ASISTIÓ A LA SESIÓN	NO ASISTIÓ A LA SESIÓN	NO ASISTIÓ A LA SESIÓN

Grupo	<p>Las niñas se muestran más dispuestas a cantar. Es un grupo que mantiene muy bien el pulso colectivo y logra acoplarse adecuadamente para darle principio y fin al cover que se recreó. En la recreación del cover el grupo muestra un pulso colectivo estable.</p>	<p>Al comienzo de la sesión el grupo se muestra parco, pero poco a poco van apareciendo expresiones de disfrute. El grupo expresa gusto por el resultado en la recreación del cover. En general opinan sobre las actividades, expresan gustos y hacen comentarios referentes a lo que va sucediendo en la sesión.</p>	<p>Ya que en el grupo hay participantes de sexto, séptimo y octavo, tienden a agruparse con los pares de su mismo nivel con algunas excepciones. También se agrupan por géneros y por “tribus urbanas”</p>
-------	---	---	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 26-08-2022

No. Sesión: 4

Hora de inicio: 9:30 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar identificando los Modos Expresivos Receptivos de los participantes implícitos en su forma de musicar, de manera que se obtenga una base para la elaboración de objetivos musicoterapéuticos posteriores.
- Indagar sobre sus sentires y opiniones acerca de lo que la pandemia y el aislamiento por covid 19 generó en los participantes.
- Favorecer las habilidades expresivas de los participantes mediante una improvisación referencial que permita expresar sus emociones a través de la música.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

Construiremos una historia entre todos donde cada uno diga una sola palabra y la musicalice con un instrumento que escoja. Luego construiremos una historia sobre la pandemia y el aislamiento.

Se entregarán 4 cartas del juego Dixit a cada participante y se le pedirá que escoja una que represente la pandemia para él o ella.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Se recogerán las cartas sobrantes y se pedirá que se ubiquen en grupos de 4 participantes cada uno con su carta. Cada grupo de 4 estudiantes contará entonces con 4 cartas. Los participantes buscarán realizar una improvisación contando con las 4 cartas. Podrán usarlas las 4 y narrar una historia, o escoger una, dos, tres o las 4. Será decisión de ellos. Los grupos tendrán un espacio de 10 minutos para crear su improvisación.

Se asignará un espacio para que los participantes hagan su improvisación.

CIERRE: Duración 10 min

Se realizará una socialización sobre lo que sucedió con cada uno de los grupos.

Análisis de la sesión 4

Participante	Aspecto Sonoro musical	Expresión de emociones	Desarrollo social

Soé	En la improvisación colectiva realiza un ritmo de funk en la batería usando hi hat y redoblante. Su ritmo es estable	Se alegra mucho de tener que hacer la improvisación referencial con Alejandro JF. Lo abraza.	Se ofrece a participar de primera en la actividad de caldeamiento. Decide tomar el micrófono para cantar cosa que nadie más hizo. Opina que el grupo se desenvuelve mejor recreando canciones que improvisando.
Alejandro (Juan Felipe)	En la improvisación usa nuevamente la guitarra y vuelve y crea una secuencia de acordes que repite.	Cuando tocó la guitarra en de música ligera mostró cierto movimiento corporal que expresaba disfrute. Dice que no le gusta tanto improvisar, que prefiere hacer covers.	En la presente sesión no estuvo Daniel D su amigo. Estuvo hablando entonces con Felipe. Trabajó la improvisación grupal con Soé Habla entre dientes, a volumen muy bajo.

Felipe Correa	Lleva el tempo y ritmo tipo en el juego de caldeamiento. No canta de música ligera. Toca la nota tónica de la canción en el bajo.	<p>Se movió efusivamente al ritmo de la música por algunos momentos.</p> <p>Cuando compartió con sus amigos se mostró histriónico. Cuando realizó el ejercicio con el compañero de sexto grado, se puso serio y no mostró emociones sobresalientes.</p>	<p>En la improvisación referencial realiza su parte en el bajo y no busca comunicación con Juan José, con quien le correspondió hacer la improvisación.</p> <p>Parece no querer entablar comunicación con extraños.</p>
María de los Andes.	Hace el ritmo del caldeamiento. Canta afinadamente música ligera y luego hace la nota tónica en el xilófono.	<p>Manifiesta que le frustra que la gente no pueda pronunciar bien su nombre real.</p>	<p>Comparte más que todo con las niñas de su curso.</p> <p>Hace preguntas relacionadas con las cartas y sus ilustraciones.</p>
Ant	<p>Busca tocar de música ligera en el violín. Hace la nota tónica de los acordes. No canta una canción que sabe y dice que le gusta.</p> <p>Lleva adecuadamente el ritmo en el juego de caldeamiento. Sigue las dinámicas.</p>	<p>Antes de comenzar la sesión se abraza con Manuela y con Liz. Pregunta sobre una figura de camello que encuentra entre la caja de los instrumentos de percusión. Se muestra más comunicativo con el facilitador.</p>	<p>Usa un volumen de voz muy bajo y es difícil que los demás entiendan lo que dice.</p>

Liz	Canta de música ligera afinadamente. Hace los ritmos del caldeamiento siguiendo dinámicas y tempos grupales. En la presentación de la canción no ejecuta ningún instrumento y prefiere cantar la canción desde su puesto. No se acerca al micrófono, dice que prefiere hacerlo lejos.	Antes de comenzar la sesión se abraza con Ant y con Manuela.	En la actividad de cambiarse el nombre, expresa que no se quiere cambiar pues ya lo hizo. Es decir Liz es un nombre que ella escogió. Su verdadero nombre es otro.
Karen	Realiza adecuadamente el ritmo de caldeamiento. Canta afinadamente de música ligera . Se acopla muy bien a la tonalidad grupal y al color de voz de las otras niñas. Se acopló a la composición colectiva realizando un ritmo a bajo volumen pero constante en el pulso..	A diferencia de la sesión pasada donde sonrió bastante y cantó animada. En la presente se le vió mas parca y poco entusiasmada con el ejercicio de composición.	Estuvo en comunicación con los participantes que hicieron parte del grupo del ejercicio de composición. Se reunió con sus compañeros para planear la composición. Lo discutieron y lograron mostrar un producto.
Tom	NO ASISTIÓ A LA	NO ASISTIÓ A LA	NO ASISTIÓ A LA

	SESIÓN	SESIÓN	SESIÓN
Grupo	En la presente sesión se mostraron no tan dados a musicar. Las composiciones en su mayoría se hicieron a bajo volumen y con pocos cambios.	Se nota levemente desde su comunicación corporal que disfrutan de las actividades que invitan a la recreación de canciones.	Se divide en grupos según edades y en un caso específico por aspectos en común. Manifiestan abiertamente que les gusta mas recrear canciones que componer.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 02-09-2022

No. Sesión: 5

Hora de inicio: 8:30 am

Hora de cierre: 9:20 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Potenciar la comunicación asertiva desde la exploración sonoro musical, a través de un ejercicio de improvisación
- Estimular la comunicación no verbal mediante ejercicios que promuevan el uso del cuerpo como herramienta expresiva.
- Fortalecer el vínculo y empatía a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la sensación de seguridad entre el grupo y entre el musicoterapeuta

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

El salón estará organizado de tal forma que haya un espacio abierto para el movimiento corporal. Se invita a los participantes a caminar por el espacio al ritmo de distintos estilos musicales sacados de la lista de canciones que ellos presentaron en su lista de gustos.

Cada uno de ellos liderará por un momento como sería el movimiento al ritmo de su canción.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Se pedirá a los participantes que se ubiquen en parejas y con el bolero de ravel de fondo uno de los dos asumirá el papel de guía mientras el otro con ojos cerrados será guiado al ritmo de la música. Luego cambiarán de roles.

Se les pedirá que hagan una socialización de lo que sintieron en el ejercicio cuando asumieron cada uno de los dos roles.

Se pedirá que

En esta misma sesión improvisaremos en percusión usando el motivo rítmico principal del bolero de ravel. El facilitador realizará el ritmo en el redoblante.

CIERRE: Duración 10 min

Se invita a una conversación alrededor de la experiencia como producto tanto de la actividad de caldeamiento, como de la actividad central.

Análisis de la sesión 5

Participante	Aspecto sonoro musical	Desarrollo emocional	Desarrollo social
1 Soé	Marca el pulso y en algunos momentos una figura rítmica que acompaña el bolero de Ravel.	Se lanza a participar de primera. Dice que la impro del bolero le sonó como la canción de cuando muere alguien. "Sonó bien porque nadie paró"	Se acerca bastante a Liz. Busca abrazar y dar muestras de cariño con contacto físico. Le gusta lanzarse a ser la primera en hablar cuando se hace una pregunta a todo el grupo.

2 Alejandro JF	NO ASISTIÓ		
3 Fenix	En la impro instrumental del bolero de Ravel marca la célula rítmica principal y lo hace a un volumen alto con la clave.	Opina que la improvisación sonó como una marcha fúnebre. Se lanzó a participar de segundo.	No busca mucho el contacto con otros participantes. Sin embargo en la actividad por parejas se le observa compartiendo con tranquilidad.
4 María de los Andes	Marca el pulso real del bolero de Ravel en un pandero.	En la actividad de improvisación corporal en parejas se le vió sonriendo y mostrando suavidad e intención en la forma de guiar a su compañera.	Continúa departiendo principalmente con sus dos compañeras de curso. En los momentos donde se invita al diálogo, expresa sus opiniones sobre las creaciones, pero también escucha atentamente a los demás.
5 Ant	En la improvisación corporal se le observa tenso, tembloroso y con reacciones pequeñas a los estímulos de su compañera. Marca el pulso con los	Su expresión corporal refleja que quiere cubrir su cuerpo y su rostro. Como si quisiera ser invisible, como si estuviera mejor pasando desapercibido.	Se comunica solo con sus amigos cercanos y lo hace a volumen bajo.

	platillos y lo hace con un tempo muy estable.		
6 Liz	Hace el pulso real en un tambor con sus manos a volumen bajo.	Su comunicación verbal es poca y constantemente se autocensura	Tiende a esconder su cuerpo cuando debe estar en frente de los demás. Tapa su cara, se pone el tapabocas.
7 Karen	Marca el pulso con una maraca en el bolero de Ravel en la improvisación instrumental, en la corporal realiza una secuencia de baile involucrando varias partes de su cuerpo.	Pone atención a las actividades, sonríe constantemente y agradece al final de la sesión al facilitador. Se muestra enfocada en las instrucciones que se dan y pone voluntad en las actividades.	Observa a los demás participantes mientras realizan la improvisación. Hace contacto visual mientras hace el ejercicio por parejas.
8 Tom	Realiza la parte del redoblante del bolero de Ravel exactamente igual a el tema original. Llevando una correcta noción del tempo establecido.	Dice: "Le agradezco a Luciana que me ayudó a llevar el tempo". Estaba muy concentrada en mi parte entonces no le puse atención a los demás.	Se involucra en la improvisación colectiva. Siempre tomando un poco de distancia de quienes son de otros cursos. Muestra respeto y escucha por las

			propuestas de los demás.
GRUPO EN GENERAL	Más dados a improvisar instrumentalmente que a realizar improvisaciones desde su expresión corporal. En la improvisación instrumental en su mayoría tienden a marcar el pulso.	Varios participantes expresan su sentir acerca de la experiencia de improvisación corporal. La mayoría lo califica como una actividad relajante y que da tranquilidad. Algunos de ellos expresan que les dió risa mientras hacía el ejercicio.	La actividad de improvisación corporal se da con mucho respeto. Los participantes siguen las instrucciones del ejercicio y lo asumen con seriedad.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 02-09-2022

No. Sesión: 6

Hora de inicio: 9:40 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover la comunicación asertiva mediante actividades musicoterapéuticas que inviten al ejercicio de escucha y proposición.
- Estimular la resolución de problemas a través de actividades musicales que involucren la toma de decisiones.
- Fortalecer el vínculo y empatía a través de ejercicios corporo-sonoro-musicales que fortalezcan la confianza y la sensación de seguridad entre el grupo y entre el musicoterapeuta

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

Realizar el ejercicio: cada uno dice un número en un orden aleatorio, si dicen al mismo tiempo el número se vuelve a uno. Hacer lo mismo con instrumentos musicales.

Invitar a recrear la canción De música ligera retomando los roles que escogieron en la sesión pasada.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Tomar la letra de la canción “ De música ligera” y realizar una recomposición de la canción para volverla a cantar.

CIERRE: Duración 10 min

Realizar un presentación y grabación de la canción para escucharla en la siguiente sesión.

Análisis de la sesión 6

Participante	Aspecto sonoro musical	Desarrollo emocional	Desarrollo social
1 Soé	Se incorporó al ensamble desde el canto. Afino y cantó expresivamente usando el micrófono.	Sigue sintiendo emoción al cantar. Dice que le gusta el rock y se percibe su movimiento corporal cuando canta y cuando se habla de cantar alguna canción que es de su gusto. Es afectuosa y lo	Vuelve a ubicarse en grupo con Ant .No realizan ningún escrito sobre la estrofa alternativa de la canción. Interactúa con un participante de otro curso y se observa cómo éste le muestra cómo tocar el

		expresa físicamente.	violín.
2 Alejandro JF	Toca los acordes de música ligera con precisión. Se incorpora al ensamble llevando la correcta noción del tiempo.	Ríe constantemente, pero se cohibe de hacerlo cuando se le mira. Manifiesta sentir alegría al tocar la guitarra.	Cuando está con sus amigos, se muestra desinhibido y hablador, es tenido en cuenta en las conversaciones, cuando está con participantes de otros cursos es callado.
3 Fenix	Toca la nota principal de cada acorde en el bajo para la canción de música ligera. Mientras lo hace lleva el pulso con su pierna derecha.	Baila repentinamente con la música. Se ríe poco pero lo hace notoriamente en ocasiones.	Se le ve más integrado con compañeros y compañeros que no hacen parte de su círculo.
4 María de los Andes	Toma el xilófono y realiza unas pocas notas en él a volumen bajo. Canta a bajo volumen también, pero sigue gran parte de la letra de la canción.	Comparte con sus tres compañeras más cercanas.	Ríe constantemente, con sus compañeras. Es efusiva en algunos momentos y parca en otros.

5 Ant	Agarró el violín para hacer parte del ensamble de la canción. Tiene un buen agarre del arco y sabe cómo tocarlo. Buscó en internet la partitura de la canción, sin embargo durante la recreación de la canción no tocó, pese a que la ensayó.	Continúa compartiendo con sus amigos y amigas cercanos. No se involucra mucho con los demás. Durante la presente sesión se mostró más dispuesto a hablar con el Facilitador y expresar gusto musicales.	Muestra entusiasmo en realizar la melodía de la canción en el violín, pero a la hora de la interpretación grupal, prefiere dejar el violín a un lado y observar. Durante la sesión buscó en repetidas veces su celular y aislarse del grupo con él. Cuando no está con Liz y Soé, tiende a refugiarse en su celular.
6 Liz	Se incorpora al montaje de música ligera cantando. Lo hace en voz baja pero afinando.	Se le observa queriendo involucrarse en un grupo distinto al que siempre pertenece. Se acerca a Sergio y Alejandro JF. Eso la hace reír y hablar a volumen alto.	Se ubica en un grupo con personas que nunca lo había hecho en otros cursos. Sin embargo no habla mucho con ellos, permanece inmóvil durante largo tiempo.
7 Karen	Canta de música ligera con buena afinación y métrica.	Se le ve muy cercana a un compañero de su curso, con él habla, pero no interactúa mucho con los demás.	Lidera la composición de la estrofa alternativa de la canción. Organiza a sus compañeros de

		Sonríe eventualmente.	curso
8 Tom	Se integra al ensamble de música ligera con el piano realizando los acordes.	Se le percibe sonriente durante la sesión. Expresa que no le gusta el sonido del piano en los covers de Soda Stereo, pero dice que lo puede hacer bien.	Para esta sesión se le percibe ensimismada y aislada, buscando soledad. No se acerca mucho a sus compañeras habituales.
GRUPO EN GENERAL	El grupo se muestra dado a escuchar, logrando realizar la actividad de caldeamiento donde se llegaron a hacer varios sonidos sin interrumpirse entre ellos.	Se escuchan expresiones de alegría como risas, gritos y comentarios a volumen alto. Cuando se reúnen en círculo tienden a ser más callados.	En esta sesión los grupos que se conformaron para la composición de la estrofa alternativa de la canción resultaron en una mezcla distinta a lo que se venía observando. Optaron por hacerse con compañeros y compañeras con los que nunca se juntaron.

**ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 16-09-2022

No. Sesión: 7

Hora de inicio: 9:40 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Karen, Liz.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva entre los pares a través de actividades musicoterapéuticas que involucren la escucha y la toma de decisiones.
- Propiciar la expresión de emociones y sentimientos relacionados con la experiencia de haber vivido el aislamiento propiciado por la pandemia del covid 19-

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

Se realizará la actividad del director de orquesta basado en una cuadrícula hecha con cinta de enmascarar en el suelo del salón. A cada cuadro se le asignará un número y adicionalmente habrá un participante que tocará un instrumento cuando el cuadro de su número sea pisado. Cada participante por turnos pasará a realizar la labor de director, donde tendrá la oportunidad de saltar en la casilla que escoja al ritmo y momento que desee.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Se dividirá al salón en dos grupos. Uno realizará una improvisación corporal mientras el otro grupo seguirá su improvisación representando instrumentalmente.

CIERRE: Duración 10 min

Se realizará una reflexión realizando preguntas sobre la actividad central.

¿ Te diste cuenta quien era la persona que tocaba mientras tú te movías?

¿ Porque tocaste así tal o cual instrumento ? Qué relación tenía con el movimiento del participante que escogiste ?

Análisis de las sesión 7

Participante	Aspecto sonoro musical	Desarrollo emocional	Desarrollo social
1 Soé	NO ASISTIÓ		
2 Alejandro JF	NO ASISTIÓ		
3 Fenix	NO ASISTIÓ		
4 María de los Andes	NO ASISTIÓ		
5 Ant	NO ASISTIÓ		

6 Liz	Tocó el piano en la actividad del twister musical. Buscó realizar la técnica aprendida en sus años de clases particulares. Recreo pequeñas frases de melodías de canciones que ya sabía. Abordó algunos instrumentos de percusión menor como el bongó y las maracas, realizando pulso y ritmos aleatorios.	Manifiesta sentirse feliz de haberse metido al grupo en la composición de la estrofa de Soda Stereo, de los estudiantes de octavo grado. Definitivamente se le percibe más espontánea estando entre pares de su curso.	Se comunicó principalmente con Karen dentro de la sesión, una participante con la que no solía hablar mucho. Estuvo pendiente de organizar con ella la recreación de música ligera. Habló con todos los participantes y expresó ideas frente a el ejercicio instrumental.
7 Karen	Participó de la recreación de música ligera. Su canto es afinado, pero no todas las veces entró a tiempo con las frases de la canción.	Ríe y disfruta de la canción que recreó. Mostró entusiasmo por participar y tomar el micrófono. Mostró atención a las indicaciones sobre cómo cantar la canción.	Se le vió involucrada en el diálogo que se dió a raíz de cómo recrear la canción. Para la presente sesión su comunicación con Liz fue primordial en el ensamble de la canción.
8 Tom	NO ASISTIÓ		

GRUPO EN GENERAL	<p>Para la actividad del twister musical, los participantes estuvieron muy atentos a tocar su instrumento cuando les tocaba. Se usaron en su mayoría instrumentos de percusión menor, pero también hubo presencia del piano , tiple y batería. El grupo no logró realizar un ritmo determinado al tocar.</p> <p>Se mostraron más motivados en musicar con instrumentos, que en cantar o realizar movimientos corporales al ritmo de la música. En este último aspecto se les vio bastante inmóviles.</p>	<p>Los momentos de verbalización estuvieron enriquecidos con anécdotas, comentarios sobre emociones, confesiones y datos de sus experiencias en la pandemia por covid 19</p>	<p>Debido a que para la presente sesión se encontraban solo los participantes de sexto grado, el grupo en general fue mas tranquilo y extrovertido. Los participantes interactuaron entre todos y no en sus grupos habituales. Se pudo observar interacción entre participantes que no suelen comunicarse habitualmente.</p>
------------------	--	--	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 16-09 -2022

No. Sesión: 8

Hora de inicio: 9:40 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Liz, Karen.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Propiciar la expresión de emociones y sentimientos relacionados con la experiencia de haber vivido el aislamiento propiciado por la pandemia del covid - 19

- Propiciar improvisaciones referenciales que permita continuar con la lectura de los modos expresivos , receptivos de los participantes.
- Estimular la comunicación entre pares a través del ejercicio de recrear una canción que invite a adoptar roles musicales y seguir una secuencia.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 20 min

Se dará inicio invitando a los participantes a realizar una ronda y retomar los estiramientos de hombros, cadera y movimiento de brazos y piernas. Posteriormente se invitará a realizar el esquema de gimnasia mental (Conejito y secador) Posteriormente se realizará el juego de la papá caliente, donde el facilitador se ubicará en el centro del círculo y lanzará una pelota a un participante que escoja acompañando el movimiento con una palabra. Este deberá devolverla y decir una palabra relacionada con la que dijo el facilitador.

Pasaremos a realizar unas rondas del juego: ritmo diga usted nombres de, donde se invitará a pensar en:

Qué fue lo más bonito de la pandemia, que fue lo menos agradable y diga usted una palabra relacionada con las clases virtuales.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Se invita a los participantes a realizar Improvisaciones en el piano referentes a:

- lo peor de la pandemia en el piano
- Lo mejor de la pandemia
- Una improvisación que haga referencia a algún dato más que quiera contar sobre la pandemia.

Se dividirá el grupo en dos, donde las participantes a las que se quiere analizar pasarán a improvisar en el piano y los participantes fuera del análisis jugarán a adivinar quien realizó la improvisación estando en un aposición en la que no puedan observar en que turno van pasando las improvisadoras.

CIERRE: Duración 10 min

Socialización sobre la actividad de improvisación donde se le preguntará a los participantes que no improvisaron sobre los turnos que ellas tomaron en sus improvisaciones.

Se abrirá el espacio también a que ellas narren el porqué de sus improvisaciones y sus sentires respecto a las tres consignas dadas.

Análisis de la sesión 8

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional.
1 Soé	NO ASISTIÓ		
2 Alejandro JF	NO ASISTIÓ		
3 Fenix	NO ASISTIÓ		
4 María de los Andes	NO ASISTIÓ		
5 Ant	NO ASISTIÓ		
6 Liz	Entra al salón cantando música ligera, práctica los versos de la canción. Su canto es afinado y en la interpretación	En esta sesión se le observa hablando con Karen con quien en las sesiones pasadas no compartía mucho. Pide su turno para	Expresó que las clases más bonitas de la pandemia fueron las de cocina. Relaciona la palabra comida con la pandemia y

	<p>mueve sus pies al ritmo de la canción. En las improvisaciones realizadas, toca el piano a dos manos, el tempo predominante es lento y usa un registro amplio. Realiza melodías definidas y hace cambios de dinámicas que van del piano al mezzo forte para ilustrar sus estados emocionales en la pandemia.</p>	<p>pasar a improvisar en el piano, logrando ponerse de acuerdo con los demás participantes. Da instrucciones a Karen sobre cómo cantar la canción. Muestra liderazgo en el ensamble.</p>	<p>manifiesta que lo mejor del aislamiento fue poder hablar con sus amigos por redes sociales.</p> <p>Dice que la cuarentena le hizo cambiar mucho la forma en que ve el amor.</p> <p>Explica sus improvisaciones de la siguiente manera: “lo peor de la pandemia fue que mi papá perdió el trabajo con la cuarentena y estaba muy frustrado. Una etapa como feita. Estar encerrados y las clases virtuales”</p> <p>“La buena, a finales del 2019 instalé una aplicación de una red social, y conocí a mis amigos virtuales ahí. La relación con mis papas mejoró, y hacíamos pizza juntos.</p>
7 Karen	Canta la canción de	Se muestra muy	Durante el

	<p>música ligera con precisión rítmica y afinación. En las improvisaciones en el piano usa sus dos manos y realiza melodías en grados conjuntos. Hace cambios de dinámica y en algunos momentos se va hacia las notas graves del piano para ilustrar sus estados de ánimo. Sus improvisaciones tienen comienzo y fin.</p>	<p>dispuesta a trabajar en grupo con varios de sus compañeros y compañeras. Se deja guiar por Liz y en el juego de la papa caliente lanza la pelota a distintas personas.</p>	<p>caldeamiento hace relaciones de palabras donde expresa alegría y rabia. Relaciona la palabra vagar con el aislamiento.</p> <p>Expresa que en su última improvisación no había un orden, pues “ con lo del covid todo era impredecible” De la improvisación sobre lo malo dijo: “Al inicio de la cuarentena. No lo diré tal cual, había pasado algo muchas veces pero no tan grave como en una ocasión en la cuarentena. Ahí empezamos a sentir mucho miedo. No se lo deseo a nadie.</p>
8 Tom	NO ASISTIÓ		

GRUPO EN GENERAL	Las niñas se mostraron más dispuestas a musicar que los niños. Las improvisaciones se dieron en el piano y fueron de duración larga y con varios elementos expresivos. Se recreó nuevamente la canción: de música ligera a petición de ellos. Se logra un ensamble donde hay conexión principalmente de las niñas.	Se percibe claramente que se sienten cómodos interactuando solo entre ellos, ya que para la presente sesión solo se contó con los participantes de sexto grado. Manifiestan que jugar videojuegos mientras las clases virtuales era lo mejor de la cuarentena, además de poder dormir hasta tarde y comer en casa.	Estuvieron en general dados a verbalizar y expresar ideas y opiniones significativas sobre su experiencia en la pandemia. El juego de libre asociación de ideas potenció la expresión de ideas nuevas.
------------------	--	--	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 23-09 -2022

No. Sesión: 9

Hora de inicio: 9:40 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar estimulando la expresión de emociones a través de un ejercicio de composición que permita narrar reflexiones y experiencias personales.
- Promover el trabajo en equipo y la posibilidad de hacer consensos y sacar un resultado colectivo con la composición musical.
- Incentivar el canto en el juego como herramienta para la socialización y reconocimiento de cada participante como ser importante para el colectivo.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 20 min

- Se da inicio con el juego de la papa caliente buscando suscitar palabras relacionadas con la pandemia y la expresión de emociones relacionadas con aislamiento por covid - 19
- Se realiza la actividad del Florón, donde se busca que los participantes canten e interactúen entre ellos y ellas buscando romper el hielo para pasar a la actividad central donde se realizará la composición de estrofas de una canción.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Composición de la segunda estrofa de música ligera, con la consigna de reflejar como nos sentimos y plasmar la idea del concepto amor.

CIERRE: Duración 10 min

Se realiza la presentación de la composición de las estrofas basadas en la canción“ de música ligera”

Se realiza una socialización sobre el porqué se escribieron esas letras, y la relación que tiene con la vida cotidiana de cada uno.

Se observa un video sobre la estrofa inédita de: de música ligera , la cual nunca salió a la luz.

Análisis de las sesión 9:

Re- composición de la canción: de música ligera:

El despertó al frío de los líquidos
 Y yo me dormí odiando soñarla
 Recientemente, ni loco le escribo
 Que siempre sorteé, las trampas del amor

De aquel amor, de música fuerte
 Todo nos libra
 Y todo nos queda

No le enviaré una rosa completa
Y evitaré algún roce secreto (Alejandro JF)

No quiero esquivar, el cruzarnos de nuevo
Y menos pensar, estar solo y lejos (Karen)

El deseo nació aquella noche estrellada
Y me toca librar, esa sucia batalla
Ya todo paso, entre guerras y espadas
Tu mirada fijó, mi corazón roto (Ant, Soé)

Ella me vió, durmiendo en la cama
Y creo que jamás, me canso de ella
Me engaño, pensé que me amaba
Y todo empezó en una mirada (Alheli, Tom)

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
1 Soé	Es una de las participantes que canta su estrofa compuesta. Lo hace afinadamente. Durante la recreación de la canción se le observa llevando el pulso con sus piernas, como acompañando lo que hacen los demás.	Es la interprete musical de su grupo, toma la vocería en mostrar el producto de la composición colectiva. Se postula como primera persona en pasar a realizar la muestra de su grupo. Propone el orden de como realizar la fase de cierre.	Sigue mostrando alegría en la recreación de canciones. Da información importante sobre su sentir en la pandemia y rie esporádicamente con comentarios de sus compañeros.
2 Alejandro JF	Durante el juego del	Realiza el ejercicio de	Durante la presente

	<p>florón no cantó. Pasó el florón(objeto del juego musical) y se incorporó al ejercicio pero no produjo sonido. Durante la recreación de la canción no tocó su guitarra como habitualmente lo hace, sin embargo movió su cuerpo efusivamente al ritmo de la música mientras la interpretación.</p>	<p>composición con su grupo de amigos. Para esta sesión no contaron con Liz como participante de ese grupo.</p>	<p>sesión se le vió más callado que lo habitual en de su composición No tomó iniciativas en la presentación musical. Ríe esporádicamente frente a comentarios de sus compañeros.</p>
3 Fenix	<p>No cantó durante la actividad del florón, pero participó del juego pasando el objeto. En la recreación de la canción de soda Stereo, movió su cuerpo efusivamente siguiendo el ritmo.</p>	<p>Estuvo la mayoría del tiempo con Alejandro JF. Realizaron juntos la composición de la estrofa de la canción.</p>	<p>Se le vió serio la mayoría de las veces. Esporádicamente habló en voz alta como reacción eufórica a comentarios de los compañeros de su grupo.</p>
4 María de los Andes	<p>Cantó el florón a volumen bajo y participó de la recreación del coro de música ligera.</p>	<p>Estuvo en comunicación constante con las compañeras de su grupo de trabajo, Se le vió aportando ideas en la composición y</p>	<p>Ríe constantemente, habla casi todo el tiempo, hace comentarios a sus compañeras en voz baja.</p>

		debatiendo sobre el tema.	
5 Ant	<p>Durante el ejercicio del florón no cantó, pero fue parte de la secuencia.</p> <p>De igual manera no cantó la estrofa de la canción que trabajamos.</p>	<p>Lidera la escritura dentro de su grupo, aún cuando no se ofrece como intérprete.</p> <p>Manifestó lo siguiente: "Estoy siendo víctima de violencia" refiriéndose a que Daniel lo molestó mientras se escribía la estrofa de la canción.</p>	<p>Expresa emoción cuando Soé interpreta la composición que él en su mayoría realizó.</p> <p>Su contacto visual con los demás participantes ha aumentado y el vínculo con el facilitador se ha enriquecido. Se muestra más dado a expresar sus ideas.</p>
6 Liz	<p>Cantó a bajo volumen la canción del florón y participó de la dinámica del juego.</p> <p>Durante la recreación de la canción de Soda Stereo, cantó a volumen bajo.</p>	<p>Estuvo presente en la creación colectiva, sin embargo se le veía callada y poco expresiva. En ningún momento se aisló, pero tampoco participó mucho de las decisiones del grupo.</p>	<p>Estuvo más callada que en las sesiones pasadas, expresó tristeza al no participar en el grupo en el que inicialmente se inscribió donde estaba Alejandro JF.. En un momento se le vió llorando, y no quiso dar detalles de cómo se sentía.</p>

7 Karen	<p>No cantó su composición musical, pero cantó en los coros de la canción cuando entre todos la recreamos.</p> <p>Participó con el canto de la canción del florón y realizó el juego corporal.</p>	<p>Nuevamente mantuvo el liderazgo en su grupo y escribió la mayor parte de la estrofa que presentaron.</p>	<p>Se le vió más seria que en sesiones pasadas. Durante la presente no estuvo acompañada del compañero de su curso con el que departe más por la ausencia de él. Se le vió entonces más introvertida y en actitud de espera frente a las muestras de los demás grupos.</p>
8 Tom	<p>Cantó la canción del florón a volumen medio, es decir su voz fue más notoria que la de los demás en cuanto a volumen. Su cantó fue afinado y dentro de la métrica establecida. Cantó los coros de la canción de Soda Stereo , pero no quiso lanzarse a cantar sola la parte que compuso con su grupo.</p>	<p>Se encargó de escribir en el papel las ideas que su grupo daba en la composición. Se le vió en actitud conciliadora y de construcción. No dió muestras de interactuar con personas fuera de su grupo habitual.</p>	<p>Se le vió tranquila y buscando entablar diálogo tanto con el facilitador , como con los participantes de su grupo. Se acercó a saludar al facilitador y a contarle sobre las clases de piano que está tomando.</p>

GRUPO EN GENERAL	Las niñas siguen siendo más proclives a cantar que los niños. La composición de las letras fue bastante elaborada, sin embargo no se mostraron muy interesados todos en cantar sus composiciones. Fue una sesión mucho más verbal que sonora musical.	La actividad de caldeamiento del florón los invitó a mirarse a las caras, a interactuar y preguntarse cosas. La comunicación se dió entre todos y se rompió un poco con la comunicación que se venía dando solo en grupos. Para la actividad central volvieron a sus grupos ya conformados.	La sesión transcurre entre risas y tranquilidad para expresar. Durante la actividad de composición grupal se observa a unos participantes más introvertidos que otros. Algunos deciden escribir los textos y no cantarlos.
------------------	---	---	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 23-09 -2022

No. Sesión: 10

Hora de inicio: 9:40 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva usando el sonido como una metáfora del diálogo entre una o varias personas.
- Potenciar la comunicación asertiva entre pares a través de una actividad de improvisación musical.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 20 min

Se da inicio con un estiramiento y escaneo corporal.
Posteriormente se realiza el juego: presi, presi, vice, vice.

ACTIVIDAD CENTRAL:

Se realiza el juego: twister musical, que consiste en asignar a cada una de las figuras del twister en el suelo, un número que representa un instrumento de los que se encuentra en el salón. Los participantes deberán realizar una improvisación cada vez que el número del instrumento que poseen es tocado o pisado por el participante que se encuentra de turno en el twister.

CIERRE: Duración 15 min

Socialización acerca del twister musical y sus sensaciones y emociones mientras se asumen los dos tipos de roles.

Se trabajó rítmicamente la canción: persiana americana. Los participantes pidieron aprender el ritmo de la canción y ejecutarlo en la batería electrónica.

Análisis de las sesión 10:

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
1 Soé	Al encontrar la batería electrónica en el salón, fue la primera persona en explorar su sonido. Estuvo sentada en la batería gran parte del tiempo. Lo hizo a volumen medio, siempre acompañando y respetando el turno. Elabora secuencias rítmicas en la batería muy estables en tiempo y en el patrón	Es la primera en socializar su experiencias sobre el twister. Resalta lo bien que la acompañaron los demás participantes, mientras ella dirigía.	Ríe constantemente, expresa sus opiniones y emociones. Toma en serio su rol de directora en el juego del twister musical.

	entre los distintos tambores.		
2 Alejandro JF	Toma la guitarra y la usa durante todo el twister. Copia los movimientos de su compañero Daniel quien también toca guitarra, no expresa cosas de su autoría. Pero en un momento hace un ciclo armónico a volumen medio.	Se le ve comprometido con la actividad, pero en un diálogo constante a voz baja con su amigo más cercano. Se comunica respetuosamente con los demás compañeros.	Se le percibe apático. No pide la palabra para hablar , sin embargo ríe eventualmente y sigue la dinámica de las actividades durante toda la sesión.
3 Fenix	Claro tanto en la forma de tocar la percusión como en la dirección en el juego del twister musical.	Respeto los turnos en las actividades. Se comunica tranquilamente con todos sus compañeros y compañeras. Cuando es su turno de pasar dirigir lo hace con tranquilidad.	Ríe constantemente al ver la propuesta de los directores en el twister musical. Se percibe disfrute durante el ejercicio.

4 María de los Andes	Toca el tambor en el twister musical a un volumen moderado y siempre muy atenta a lo que hace el director de turno en el twister musical	Se sienta tranquila en su puesto para tocar la percusión. No interrumpe a sus compañeros y compañeras. Con todos se comunica pero mantiene una constante comunicación con su amiga más cercana. Hablan en voz baja durante toda la sesión.	Se le ve concentrada y seria durante la actividad. Se ríe en algunas ocasiones y expresa gratitud al finalizar la sesión.
5 Ant	Escoge decididamente tocar el violín y realiza notas largas y articuladas.	Después de unos segundos de estar tocando su instrumento y cuando los demás lo notan, hace un gesto de preocupación y para de tocar.	Se acercó al facilitador y le prestó sus gafas de sol, como una forma de hacer un halago. Comentó su percepción sobre las improvisaciones. Lo hace con un tono de voz muy bajo.
6 Liz	Cambia de instrumento decididamente en el juego del twister musical. Con la maraca toca	Respeto turnos y sigue la dinámica de la actividad del twister.	Se le ve comprometida con la actividad pero no muy efusiva

	suavemente pero siempre muy atenta a la dirección en el twister musical.		
7 Karen	<p>Se lanza decididamente a ser directora en el twister.</p> <p>Toma un tiempo de varios minutos para explorar su rol de directora. Es suave pero exacta en sus movimientos.</p>	<p>Mantiene contacto visual con los demás participantes del juego twister musical. Sus movimientos como directora son claros y expresivos.</p>	<p>“ Pero porque siempre yo Santiago” Dice cuando pregunto a los demás sobre su improvisación. Manifiesta que se siente muy observada.</p>
8 Tom	NO ASISTIÓ		
GRUPO EN GENERAL	<p>El grupo muestra un pulso colectivo uniforme.</p> <p>Se generaron atmósferas musicales donde había elementos de unión entre todos los participantes, tales como el estilo musical, el tempo y el volumen. Los participantes tocan a volumen</p>	<p>Una gran disposición a entender la dinámica del juego de presi, vice.</p>	<p>Se ven tranquilos, pero parcos. Muy atento a escuchar y respetuosos con sus compañeros y compañeras. Algunos se lanzan a socializar sus percepciones, pero en general el grupo se siente callado.</p>

	moderado.		
--	-----------	--	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 21- 10-2022

No. Sesión: 11

Hora de inicio: 8:30 am

Hora de cierre: 9:25 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, Fénix, Alejandro JF, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva mediante un ejercicio de improvisación que invite a la construcción sonora de situaciones que puedan tener varias posibilidades de comunicación
- Potenciar la Gestión emocional mediante una actividad de improvisación musical que invite a la expresión.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 20 min

Se recordó el juego Presi, presi, vice, vice. Posteriormente se realizó el juego de La silla vacía. Que consiste en que cada uno escogió una improvisación para comunicar algo trascendental que le quería decir a alguna persona importante en su vida.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Se realizó una explicación sobre el significado de la comunicación asertiva.

Se dió una nueva oportunidad de realizar una improvisación para comunicar a esa persona que había escogido en el ejercicio anterior, esta vez de una forma asertiva.

CIERRE: Duración 10 min

Socialización sobre la actividad central. Si quieren revelar el personaje y el mensaje.

Análisis de la sesión 11

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
--------------	----------------	-------------------	----------------------

1 Soé	<p>En el juego de la silla vacía, se lanza de primera a cantar un cover acompañándose con la guitarra. Realiza acordes mayores y menores.</p> <p>Pide cantar una canción más y que sea acompañada por un compañero. Su voz es afinada y para la segunda vez realiza arpegios en la guitarra.</p>	<p>Es escogida por un compañero para que lo acompañe cantando una canción llamada Riptide cuya letra es claramente una declaración de amor hacia ella.</p>	<p>Tiene muy clara a la persona a la que le quería dedicar la canción.</p>
2 Alejandro JF	<p>Realiza un ciclo armónico con cadencia plagal en su interpretación para la silla vacía. Se atreve a hacerlo a pesar de expresar nerviosismo.</p> <p>Para repentinamente y se cruza de brazos.</p>	<p>Se muestra dado a hablar con su compañero de al lado quien es su amigo más cercano del salón. Interactúa también con Soé y con Fénix. Con los demás tiene diálogos monosilábicos.</p>	<p>Se lanza a hacer su interpretación aún cuando se le percibe inseguro. Ríe esporádicamente durante la clase.</p>
3 Fenix	<p>Participó del juego de caldeamiento llevando el pulso constante. Estuvo muy concentrado en no</p>	<p>Se comunica con algunos compañeros. Con los demás se muestra serio pero amable.</p>	<p>Durante la presente sesión no tomó la palabra para hablar, pero escuchó atentamente la</p>

	perder el hilo del juego. No pasó a hacer su intervención en la actividad de la silla vacía.		intervención musical de los demás.
4 María de los Andes	NO ASISTIÓ		
5 Ant	Baila al ritmo de la intervención musical de un participante que toca el tambor.	Se muestra super inseguro de tocar su violín. Se lanza a hacerlo y para repentinamente a los 4 segundos y dice que hasta ahí. Se ve buena articulación y que tiene técnica para tocarlo.	Cuando le toca su turno se contrae de hombros, sin embargo se lanza a hacerlo .
6 Liz	Participó del juego de caldeamiento llevando el pulso constante. Estuvo muy concentrado en no perder el hilo del juego. No pasó a hacer su intervención en la actividad de la silla vacía.	Anima a Ant a que haga su intervención musical.	Se interesa mucho por el tema de la comunicación asertiva.

7 Karen	Participó del juego de caldeamiento llevando el pulso constante. Estuvo muy concentrado en no perder el hilo del juego. No mostró interés en hacer su intervención en la actividad de la silla vacía.	Atenta a la intervención musical de sus compañeros. Silenciosa durante la sesión.	Se le vió reflexiva y atenta sobre las interpretaciones de sus compañeros. No muy dada a verbalizar sus emociones en la sesión.
8 Tom	Pasa en segundo lugar e interpreta una pieza romántica en el piano . No es una improvisación sino un cover. Lo hace con tranquilidad y logrando una buena interpretación. Su tempo es estable y el volumen varía en dinámicas un poco. Se ven sonrisas en su rostro mientras la interpretación.	Estuvo haciendo preguntas detalladas a los demás relacionadas con sus producciones musicales. Esperó su turno y pasó cuando fue un buen momento para ella.	Tiene muy clara a la persona a la que le quería dedicar la canción. Expresa muy claramente sus ideas sobre lo que es la comunicación asertiva.

GRUPO EN GENERAL	Todo el grupo participó del juego de caldeamiento sin embargo no todos pasaron cuando se hizo la actividad de la silla vacía. Se percibe que aún les sigue dando pena musica a quienes sienten que no poseen conocimientos musicales en un instrumento determinado.	Se sientan todos casi en el mismo lugar que lo hacen en la sesión pasada. El grupo se muestra bastante cohibido de realizar improvisaciones individuales. No todos pasaron a hacer us intervención musical. No fué improvisación sino recreación.	Se vió un grupo poco expresivo de emociones durante la sesión. Estuvieron atentos escuchando, sin embargo no se vió mucho interés en verbalizar acerca de o lo que sonaba.
------------------	---	---	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 21- 10-2022

No. Sesión: 12

Hora de inicio: 9:30 am

Hora de cierre: 10:25 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, Fénix, Alejandro JF, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la comunicación asertiva mediante el método receptivo a través de la escogencia de canciones relacionadas con las posibilidades comunicativas.
- Reflexionar sobre la mejor forma de gestionar las emociones humanas a través del análisis de letras de canciones del gusto de los participantes.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 20 min

Se realizó el ejercicio de decir los números sin interrumpirse buscando distintas ubicaciones en el espacio hasta lograr hacerlo en una ronda donde hubiera contacto visual entre todos los participantes.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Se planteó la pregunta: ¿Qué canción cree usted que dice asertivamente algo? Cada uno escoge una canción que piense que sea asertiva.

Se cantó la canción persiana americana y se analizó en cuál de las tres posibilidades comunicativas se encontraba.

CIERRE: Duración 10 min

Se escogió una canción del gusto de todos que encaja en alguna de las posibilidades comunicativas: Asertivo, agresivo o no afromativo. Se recreó la canción Devuélveme a mi chica. Entendiendo que tiene una letra agresiva.

Análisis de la sesión 12

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
--------------	----------------	-------------------	----------------------

1 Soé	Canta afinadamente y a volumen medio la canción devuélveme a mi chica con dos de sus compañeros.	Dice que la persiana habla de un amor imposible o un amor no correspondido lo discute con sus compañeros.	Habla sobre el amor y la curiosidad que despierta en ella el tema. Propone con vehemencia la canción: eres para mí de Julieta Venegas.
2 Alejandro JF	Toca los acordes de devuélveme a mi chica cuando se invita a recrear una canción.	Pone una canción de Megadeth en su celular y empieza a moverse al ritmo de ella con sus compañeros cercanos. Como presumiendo ser metalero.	Se entusiasma con el conversatorio sobre canciones y propone la canción: enamorado tuyo del cuarteto de nos
3 Fenix	Realiza movimientos corporales cuando se canta la canción de persiana americana.	Participa de la conversación escuchando a los demás y aportando sus ideas.	Dice que Persiana americana en unas partes tiene un lenguaje asertivo pero en otras se va hacia lo no afirmativo. Propone la canción Ya no se que hacer conmigo del cuarteto de nos como ejemplo de comunicación asertiva.
4 María de los Andes	NO ASISTIÓ		

5 Ant	<p>Para esta sesión prefiere no tomar ningún instrumento. Canta a volumen bajo, se le percibe inseguro y tímido.</p>	<p>Se lanza de primero a comentar que la canción de Persiana americana habla de alguien que es voyerista y le gusta ver a otros teniendo relaciones sexuales.</p>	<p>Dice que persiana americana es agresivo Sugiere la canción : there is a light that never goes out de The Smiths. Dice: llevame a salir lejos y no me devuelvas nunca a casa porque ya no es mi casa.</p>
6 Liz	<p>Para esta sesión prefiere no tomar ningún instrumento. Canta a volumen bajo.</p>	<p>Dijo la palabra sexo cuando se tocó el tema de Persiana americana.</p>	<p>Hace comentarios sobre el análisis de la letra de persiana americana. Dice que la persiana americana es no afirmativo.</p>
7 Karen	<p>Para esta sesión prefiere no tomar ningún instrumento. Canta a volumen bajo.</p>	<p>No quiere hablar sobre el significado de persona Americana.</p>	<p>Expresa que la canción de persiana americana es no afirmativo en términos de comunicación asertiva. Dice que no conoce canción asertiva.</p>

8 Tom	Canta la canción de devuélveme a mi chica poniéndose de acuerdo con sus compañeros sobre los acordes.	Opina que la letra de persiana americana habla de un amor platónico. Un amor donde no hay seguridad que se pueda dar.	Dice que la canción que escogió no afirmativo o asertivo pero rosando lo no afirmativo.
GRUPO EN GENERAL	Cantan todos la canción de persiana Americana, y suena en general bien afinado. Hay voces fuertes que lideran la afinación como la de Soé	Hay varias percepciones y comentarios sobre el significado de la canción Persiana Americana. En términos de comunicación asertiva hay opiniones variadas. Unos dicen que es no afirmativo, otros que es asertivo y otros que es agresivo.	Toman el concepto de ser asertivo por el lado de declarar su amor con seguridad. Traen a colación muchas canciones que consideran agresivas como : devuélveme a mi chica , frijolera, toxicity.

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 28- 10-2022

No. Sesión: 13

Hora de inicio: 8:30 am

Hora de cierre: 9:25 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, Fénix, Alejandro JF, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular el desarrollo de habilidades sociales mediante un ejercicio de improvisación músico-corporal que invite a la escucha y la proposición.
- Potenciar la autoconciencia y el desarrollo de la capacidad de reconocer virtudes propias en cada uno de los participantes.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 10 min

Realizar el juego del espejo, donde se ubicaran por parejas y cada uno adoptará el rol de guía y luego el rol de guiado. El musicoterapeuta improvisará en el piano creando distintos ritmos musicales y evocando emociones variadas.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Aprovechando que los participantes vienen disfrazados o caracterizando a algún personaje que previamente se les pidió que escogieran, realizarán la siguiente actividad:

Encontrar la intersección entre el personaje escogido y ellos mismos(lo que les gusta del personaje y de ellos mismos)

Escoger: Una canción que represente esa intersección y realizar opcionalmente una sonorización de la intersección de la canción.

CIERRE: Duración 10 min

Socialización sobre la actividad central y la importancia de reconocer lo bueno en cada uno.

Análisis de la sesión 13

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
--------------	----------------	-------------------	----------------------

1 Soé	<p>Se mueve al ritmo de la música buscando hacer movimientos chistosos para la persona que hace de su pareja en la actividad.</p> <p>Relaciona su personalidad con canciones suaves. Baladas muy bellas. Con letras profundas.</p>	<p>Se hace en pareja con Alejandro JF. Sigue postulando para hablar de primera cuando sus compañeros no lo hacen.</p>	<p>Se observa desde las sesiones pasadas que tiene una comunicación especial con Alejandro JF y Daniel.</p> <p>Admira a Helena Poe: Por el sentimiento que le mete a sus cortos poemas. Princesa Diana: es consciente que no pertenecía al estandard o a lo que la realeza la obligaba a ser. Sabía muy bien lo que quería ser.</p> <p>Marylin Monroe: sufrió muchas cosas en su vida. Parecía perfecta pero estaba llena de abusos sexuales y psicológicos. Era muy resiliente.</p> <p>Comparte sus opiniones y gustos personales</p>
2 Alejandro JF	<p>Se mueve al ritmo de la música rígidamente. Sigue atentamente las proporciones</p>	<p>Se volvió a hacer al lado de Daniel su compañero cercano. Habla en voz baja.</p>	<p>Admira a Kirk Hamet y lo postula como su personaje admirado. No hace una relación</p>

	corporales de su pareja en el espejo.		entre una canción y su personaje.
3 Fenix	Los movimientos que realiza en la actividad del espejo son cortos pero rápidos. No tan precisos.	Participa cuando se le pregunta y escucha atentamente las proposiciones de los demás compañeros.	Postula a Jaime Altozano como su personaje más admirado.
4 María de los Andes	NO ASISTIÓ		
5 Ant	Realiza movimientos rápidos y generalmente con sus brazos. En algunas ocasiones busca ir a un plano bajo en su improvisación corporal.	Escoge hacerse con Liz en la actividad del juego del espejo. Busca	Admira a Van Gogh y a Andrés Caicedo. Dice que la canción que hace una intersección entre el y sus personajes es : pero me aburro de Kaka de luxes. Una canción que dice que me drogo y bebe , me voy a suicidar. Soy un tío aburrido, no soy nada divertido y me voy a suicidar.

6 Liz	Constantemente mientras se mueve al ritmo de la música busca con su mirada a los demás participantes y ríe tímidamente. Sus movimientos son rápidos y cortos.	Permanece muy cercana a Ant. En algunas ocasiones se acerca a Alejandro JF y habla con Soé.	No sugirió una canción durante el ejercicio de relacionarla con un personaje de su agrado.
7 Karen	Se mueve exactamente al ritmo de la música que el facilitador interpreta para la experiencia corporal. Es muy coherente con los movimientos que acompañan el tempo de la música, los cambios repentinos y todo lo referente a lo rítmico.	Estuvo sentada luego del juego del espejo y no realizó contacto físico con nadie.	Absoluto desinterés por la presente sesión en términos de verbalizar
8 Tom	NO ASISTIÓ		

GRUPO EN GENERAL	Los participantes sin excepción se mueven al ritmo de la musica en el ejercicio del espejo. No se observa ningún participante que ponga mucho interés en la actividad, pero tampoco se ve que alguno se niegue a hacerlo. Se observa desidia en algunos.	Se agrupan en las parejas que suelen tener en la mayoría de sesiones. Todos los participantes muestran buena comunicación con el facilitador y entre ellos hay comunicación corta y amable. Los participantes siguen hablando en voz baja más que todo con sus amigos cercanos.	Manifiestan admirar personajes que presentan rasgos de irreverencia, locura e ímpetu.
------------------	--	---	---

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 04- 11-2022

No. Sesión: 14

Hora de inicio: 8:30 am

Hora de cierre: 9:25 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Soé, Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Alejandro JF, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la expresión emocional a través de un ejercicio de composición musical que invita a la asociación de ideas basada en la rima.
- Potenciar la capacidad de socializar las creaciones de los participantes a través de un ejercicio de interpretación musical sobre las creaciones de los demás participantes.
- Fomentar la metacognición a través de la composición de letras sobre las categorías trabajadas durante el abordaje musicoterapéutico.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 20 min

Se realizará un juego que consiste en que cada participante de la ronda dice una palabra sin perder el pulso, la palabra debe estar relacionada con la palabra mencionada por el compañero anterior. Eje: Casa, teja , gato, pelos etc.

El siguiente paso es que cada participante diga dos palabras mientras mueve su brazo arriba y abajo. La palabra que acompaña el pulso de arriba debe ir relacionada con las palabras mencionadas por los participantes arriba y la palabra de abajo debe ir relacionada con las palabras que los demás participantes mencionaron abajo.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Realizaremos una composición rap ayudados con el tutorial para rap de 4 palabras que aparece en youtube. El proceso será el siguiente:

1. Intenotar rapear mentalmente
2. Parando el video con las 4 palabras para dar tiempo a escribir una composición.
3. La composición producida será cantada por el autor del escrito o rapeada por el facilitador o algún participante que se ofrezca a ser interprete.
4. Invitación a improvisar con 4 palabras asignadas por el facilitador:

Primeras cuatro palabras:

Viento desierto, helipuerto y puerto.

Segundas 4 palabras.

Toalla, medalla, habitación , prisión.

Las palabras asignadas por el facilitador fueron: comunicación, emoción, socialización y gestión.

CIERRE: Duración 10 min

El facilitador cantará las composiciones que aún no han sido presentadas y recogerá los escritos. Se conversará sobre las palabras asignadas y las composiciones realizadas.

Análisis de la sesión 14

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
--------------	----------------	-------------------	----------------------

1 Soé	NO ASISTIÓ		
2 Alejandro JF	NO ASISTIÓ		
3 Fenix	<p>Voz segura al decir las palabras. Se toma su tiempo pero las dice en el momento que acompaña el ritmo del pulso.</p>	<p>Llegó tarde a la sesión después de todos. Es recurrente que lo haga en la mayoría de sesiones. No interactuó mucho con los demás participantes. Prefirió estar concentrado en su composición.</p>	<p>Se mostró serio y concentrado. Expresó sus gustos respetuosamente referentes a las composiciones de los demás.</p>
4 María de los Andes	<p>Logra decir palabras en el ritmo del pulso algunas veces. Eligió su voz para cantar su propio rap.</p>	<p>Interactuó con varios de los participantes y compartió con ellos su composición. Se paró a cantarla con el micrófono. Participó de la actividad mostrando efusividad y entusiasmo, comentó y felicitó a sus compañeros por las composiciones.</p>	<p>Muestra una risa tímida constantemente mientras habla. Se paró con seguridad para compartir su creación.</p>

5 Ant	Asocia palabras dentro del mismo campo semántico sin perder el ritmo del pulso del juego. No escogió usar su voz para cantar su composición.	Busca palabras complejas para el juego de libre asociación de ideas. Palabras que generan polémica.	Hace asociaciones de palabras muy interesantes y congruentes. Sus composiciones usan figuras retóricas poéticas.
6 Liz	Asocia palabras dentro del mismo campo semántico sin perder el pulso del juego. Su voz es temblorosa y dice: "bastante no sé".	No participó de la presentación de su composición. Su interacción con los demás compañeros fue casi nula excepto con Ant.	Le pregunta al facilitador. Puedo decir algo que nada que ver? " No Santiago, no sé" Expresa sentirse insegura constantemente.
7 Karen	Asocia palabras dentro del mismo campo semántico sin perder el ritmo del pulso del juego. Su voz es tranquila y a un volumen medio.	Hace preguntas sobre las palabras que se dicen. Escoge decididamente cantar su primera composición rap.	Su composición tiene congruencia y refleja su forma de pensar frente a temas profundos.
8 Tom	NO ASISTIÓ		

GRUPO EN GENERAL	<p>Un grupo con una noción de tiempo muy clara. Es un grupo rítmico. El tono de voz en general es medio.</p> <p>El facilitador resultó cantando la mayoría de escritos con excepción de algunos como el de Karen, Tom y María de los Andés.</p>	<p>En su mayoría hay participación en la actividad de composición rap. Se observa liderazgo por parte de algunos y orden a la hora de tomar turnos. Durante la sesión permanecen atentos y concentrados en realizar sus escritos individuales.</p>	<p>Hay un ambiente de seriedad pero diversión al mismo tiempo. Se siente el disfrute tanto en el juego de caldeamiento como en el ejercicios de cantar Rap.</p> <p>Las palabras escogidas para el primer ejercicio de rap fueron: viento desierto, helipuerto y puerto.</p>
------------------	---	--	---

Composiciones rap:

Karen: estoy en un huerto, me siento como un muerto. No se si es un sueño pero me empieza a llevar el viento, ahora resulto que ando en un desierto, estoy en un helicóptero y llego al helipuerto, desde lejos veo si era un sueño.

Tom: entonces me despierto, flotando en el viento, y no entiendo nada, debo estar en el desierto, luego de repente caigo en un helipuerto y el huerto de mi mente y sacando provecho.

María de los Andes: jueputa vida odio esta prisión, no se que escribir, lloro en mi habitación, las letras no me surgen, no quiero ni medalla, me seco con una toalla. Hernan Cortés destruyó el imperio Maya, ya no aguanto.

Composición usando las palabras:

EMOCIÓN- EXPRESIÓN COMUNICACIÓN- GESTIÓN:

1 Sin emoción, casi sin visión, como un monumento de evangelización. Obviamente sin expresión, esto no es una canción es una rima del corazón, el cual no tiene comunicación, pero con mi mente y lengua le doy buena interpretación, sin gestión, sin administración pero siempre con admiración.

2 Ya llego con mi magnífica expresión a demostrar lo que soy con la emoción que parte del microphone, arreglo la gestión que hay en mi corazón a la hora de rapear demuestro lo bueno que soy y te parto con mi comunicación.

3 Lo único que yo genero es emoción así es como yo les llego al corazón. No importa donde este no canto mi expresión. De lo efímero de mi forma de comunicación. Soy fugaz, soy fatal soy más que una ilusión. Soy el ejemplo de una buena gestión y lo único bueno de esta nación.

4 No tienes una misión, te falta mucha emoción, pues yo tengo la expresión que tu falta de expresión. Es un filo en la daga que es esta comunicación, por lo que veo no tienes mucha intención de coger todas tus rimas y darles una gestión.

5 En este rap ya llego la emoción donde no se necesita bastante expresión, se que no tengo mucha comunicación, pero al menos tengo más gestión.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: 04- 11-2022

No. Sesión: 15

Hora de inicio: 9:30 am

Hora de cierre: 10:25 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes: Karen, Liz, María de los Andes, Fénix, Tom, Ant.

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular la capacidad de dar y recibir de los demás a través de una actividad musicoterapéutica que involucra los métodos receptivo y de improvisación.
- Fomentar la expresión de emociones a través de la pregunta: ¿Como expreso yo y como regalo sonoramente?

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 20 min

Se comenzó la sesión con ejercicios de respiración y la invitación a sentarse en ronda para hablar del concepto de Gestión emocional.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Se planteó la idea de entregar a los demás buenas intenciones a través de la música. Se les pidió a los participantes que quisieran recibir las buenas intenciones de los demás y se les invitó a acostarse sobre una colchoneta mientras el resto del grupo dió un baño sonoro.

Posteriormente se cambió de roles y los que recibieron el baño sonoro lo dieron a los participantes que estuvieron haciéndolo inicialmente.

La consigna establecida para el baño sonoro fue: “vamos a darle a la otra persona lo que necesita a través de la música”.

CIERRE: Duración 10 min

Socialización sobre su experiencia recibiendo y dando el baño sonoro.

Análisis de la sesión 15

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
1 Soé	NO ASISTIÓ		
2 Alejandro JF	NO ASISTIÓ		

3 Fenix	<p>Toca un pandero mezzo forte. No se siente muy sutil , pese a la explicación inicial. Suena insistente: empieza lento y poco a poco va acelerando. Se acopla al pulso con la pandereta en el momento en que se forma una atmósfera clara con la melodía del xilófono. En un momento pierde la noción del pulso con el pandero.</p> <p>Busca complementar con su pandero cuando se forma un ambiente que tiene un pulso definido.</p>	<p>Ejerce comunicación visual esporádicamente con los demás participantes mientras participa produciendo sonido en el baño sonoro.</p> <p>Decide no recibir el baño sonoro.</p>	<p>Permanece serio durante la mayor parte de la sesión.</p> <p>Manifiesta claramente no querer acostarse para recibir el baño sonoro.</p>
4 María de los Andes	<p>Se postula para acostarse en la primera tanda del baño sonoro.</p> <p>Hace una melodía sencilla y repetitiva muy bella en la placa diatónica.</p>	<p>Mantiene comunicación visual y gestual mientras toca su instrumento en el baño sonoro. Los sonidos que produce son consonantes con lo que va sucediendo en conjunto.</p>	<p>Expresa su agradecimiento y sensación de placer al recibir el baño sonoro.</p> <p>Argumenta el porque le pareció que sonó bien. Sonríe y muestra agrado por la actividad.</p>

5 Ant	<p>Sutil toque de la cortinilla. Escucha bien antes de tocarla. Lo hace delicadamente.</p> <p>Se acopla al ensamble con la kalimba haciendo notas en subdivisión.</p> <p>Acompaña suavemente con la cortinilla. Es muy pertinente que lo haga, pero el duda bastante en hacerlo.</p>	<p>Se comunica con los demás compañeros en la escogencia de instrumentos para el baño sonoro.</p> <p>Participa de la conversación sobre el resultado del baño sonoro.</p>	<p>No se acostó en el baño sonoro. Pero participó activamente tocando.</p> <p>Expresa claramente negativa a recibir el baño sonoro.</p>
6 Liz	<p>Realiza sonidos suaves con la placa y un tambor.</p> <p>Usa un volumen bajo en todas sus participaciones, no busca sobresalir.</p>	<p>Manifiesta sentirse muy cómoda en el baño sonoro. Se acostó con tranquilidad.</p> <p>Se acopla a la dinámica grupal en cuanto a la escogencia de los participantes del baño sonoro. Se ubica alejada de Ant en gran parte de la actividad.</p>	<p>Expresa el agrado que le produjo recibir el baño sonoro y confiesa que se durmió en un momento.</p> <p>Comunica claramente lo que le gustó y no le gustó de los sonidos emitidos por sus compañeros.</p>

7 Karen	<p>Se postula para acostarse en la primera tanda del baño sonoro.</p> <p>Suave, delicada a la hora de tocar la pandereta. Se esmera en hacer un sonido delicado.</p>	<p>Se comunica con los demás participantes para la escogencia de instrumentos y los turnos en que se pasa a recibir el baño sonoro.</p> <p>Interactúa con la gran mayoría de los participantes.</p>	<p>Expresa su agrado por recibir el baño sonoro.</p> <p>Dice que sonó muy bien y que sintió relajación.</p>
8 Tom	<p>Se postula para acostarse en la primera tanda del baño sonoro.</p> <p>Indecisa a la hora de escoger un instrumento para realizar el baño sonoro.</p> <p>De repente va y toca la cortinilla en un momento.</p> <p>Finalmente toma el piano y hace una melodía lenta arpegiada en teclas blancas.</p> <p>Improviso muy tranquilamente.</p>	<p>Muestra liderazgo a la hora de musicar en el baño sonoro. Entabla comunicación visual con los demás participantes y conversa con ellos sobre la escogencia de instrumentos.</p>	<p>Manifestó: “ pude improvisar y no mori”</p> <p>Lo expresa con alegría.</p> <p>Expresa sentir calma con el baño sonoro y opina sobre cómo puede resultar más adecuado en un futuro.</p>

GRUPO EN GENERAL	<p>Generan sonidos sutiles y muy acordes con la instrucción de ser delicados.</p> <p>Hay una tendencia a explorar con varios instrumentos y explorar su sonoridad.</p> <p>En la mayoría de casos hay comunicación sonora para generar cambios de dinámicas y finales musicales.</p>	<p>El grupo se comunica asertivamente, expresando lo que quieren y no referente a los sonidos del baño sonoro. Los participantes escogen si quieren recibir el baño.</p> <p>Hay comunicación corporal y visual entre la mayoría.</p>	<p>Se dió un ambiente de tranquilidad y disfrute.</p> <p>Los participantes expresaron su gratitud y sensación de bienestar por la actividad.</p> <p>Sus comentarios acerca de la experiencia fueron puntuales y honestos referentes a lo que sintieron que funcionó y no dentro de la actividad.</p>
------------------	---	--	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: -2022

No. Sesión: 16

Hora de inicio: 8:30 am

Hora de cierre: 9:25 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes:

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Continuar estimulando la capacidad de dar y recibir de los demás a través de una actividad musicoterapéutica que involucra los métodos receptivo y de improvisación.
- Seguir potenciando la capacidad de dar y recibir a través de la música con el método receptivo y de improvisación, como una forma de expresar y gestionar emocionalmente.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 9 min

Tres cosas para juego.

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 25 min

Mapa en el tablero e improvisación sobre él.

Temas : intensidad, alturas melódicas,

Consignas: Comunicarnos entre todos, que cada persona tenga tres instrumentos, la impro tiene tres momentos. Entre todos construimos nombres para cada una de las tres partes.

Salieron:

1 Lloviendo sangre/ raining blood

2 mine craft sesion. COn la dinámica del conteo de números. Daniel piano, muy suave , lindo.

3 Creeper vs zombie

CIERRE: Duración 10 min

Análisis de la sesión 16

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
1 Soé	<p>Toques suaves a los platillos de la batería en el comienzo de la improvisación.</p> <p>Es quien toma la iniciativa de cambiar de un ambiente a otro realizando un redoble mezzo forte. El redoble en la batería lo mantiene constante. Acompaña con el bombo la melodía suave que hace su compañero al cambio de ambiente en la improvisación.</p>	<p>Participa en el juego tres cosas para. Pone varios ejemplos.</p> <p>Refuta respetuosamente propuestas de sus compañeros y compañeras. Se ubica de acuerdo al instrumento de su preferencia, no busca un grupo de compañeros en especial.</p>	<p>Se entusiasma con la elaboración de los lineamientos para la improvisación.</p> <p>Participa constantemente con aportes. Ríe en las socializaciones y se muestra serio a la hora de musicar.</p>
2 Alejandro JF	<p>Realiza power chords en la parte de creeper vs zombie de la improvisación.</p> <p>Ejecuta un punteo suave acorde con la atmósfera de la primera parte de la improvisación.</p>	<p>Da su punto de vista claro en el juego de tres cosas. Se ubica de acuerdo a donde se haga su compañero más cercano.</p>	<p>Se muestra concentrado y comprometido con las improvisaciones grupales. Serio y poco hablador en los momentos que se hacen explicaciones, sin embargo ríe</p>

			constantemente frente a los comentarios de sus compañeros cercanos.
3 Fenix	<p>Prefirió no realizar ningún sonido en el comienzo de la improvisación cuando la atmósfera invitaba a la sutileza.</p> <p>En la segunda parte se une a la improvisación marcando el pulso en el bajo. Realiza movimientos fuertes. Su instrumento suena fuerte.</p>	<p>Observas a sus compañeros en el cambio de atmósferas, se le observa pendiente de lo que el colectivo propone.</p>	<p>Estuvo serio durante la mayor parte de la sesión. Expresa entusiasmo al hablar de las canciones que le llaman la atención.</p>
4 María de los Andes	<p>Realiza el pulso en un tambor en una de las partes de la improvisación. La parte que llamaron (lloviendo sangre) sigue a sus compañeros. Usa una maraca que toca suavemente por un</p>	<p>Permanece la mayor parte del tiempo sentada al lado de las compañeras con las que siempre se hizo. Su actitud es colaborativa con el grupo. Mantiene una constante mirada hacia la persona de</p>	<p>Expresa sus gustos sobre las producciones sonoras que se hicieron. Habla constantemente con sus compañeras cercanas. Respecto a las consignas para las improvisaciones prefirió no opinar</p>

	<p>momento. Acompaña con un tambor alegre el redoble que hace Soé y en el cambio de ambiente se une a su pulso colectivo. Usa varios instrumentos durante el baño sonoro y los acopla a lo que sucede colectivamente.</p>	<p>donde proviene el sonido.</p>	<p>mucho durante la sesión.</p>
5 Ant	<p>Se toma su tiempo para buscar el instrumento que quiere utilizar en la improvisación.</p>	<p>Se integra más a compañeros distintos a su mejor amiga</p>	<p>Se retiró el tapabocas y se observó su risa un poco más que en las anteriores sesiones.</p>
6 Liz	<p>Toma instrumentos de percusión menor pero no los toca durante las improvisaciones.</p>	<p>Habla con los demás compañeros y compañeras mientras se improvisa.</p>	<p>Ríe constantemente y comenta lo que dicen los demás.</p>

7 Karen	<p>Melodía sencilla en el comienzo de la impro. Muy acorde con la atmósfera planteada.</p> <p>Toma unos platillos y marca el pulso en la segunda parte de la impro.</p> <p>Ostinato presto en uno de los ambientes.</p>	<p>Se le percibe hablando con su compañero más cercano. No habla con nadie más.</p>	<p>Durante la sesión estuvo seria, pero compenetrada con los diálogos respecto a las improvisaciones.</p>
8 Tom	<p>Realiza el pulso en un tambor en una de las partes de la impro (lloviendo sangre)</p> <p>Sigue a sus compañeros.</p> <p>Hace un solo de marimba en la improvisación colectiva.</p>	<p>Se mueve por todo el salón buscando acoplarse a la sonoridad de ciertos instrumentos.</p>	<p>Se entusiasma con la elaboración de los lineamientos para la improvisación.</p> <p>Participa constantemente</p>
GRUPO EN GENERAL	<p>Un participante distinto a los que se analizan, toma la batuta de el seguimiento en cada una de las partes de la improvisación. Se percibe que los demás los siguen</p>	<p>Hay un ambiente de risa y camaradería. Se percibe que hay coqueteo entre chicos y chicas de octavo.</p>	<p>Una sesión alegre y donde la mayoría participaron con efusividad.</p>

	atentamente.		
--	--------------	--	--

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN MUSICOTERAPIA
ABORDAJE MUSICOTERAPÉUTICO COMO APLICACIÓN DE TESIS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN.
COLEGIO UNIDAD PEDAGÓGICA**

PLANEACIÓN DE SESIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Fecha: - 11/ 11/ 2022

No. Sesión: 17

Hora de inicio: 9:30 am

Hora de cierre: 10:30 am

Diligenciado por: Santiago Valderrama Gallego

Participantes:

OBJETIVO GENERAL:

Implementar un abordaje musicoterapéutico que permita continuar con la promoción del desarrollo socioemocional de adolescentes entre 12 y 14 años del Colegio Unidad Pedagógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Dar un cierre a el abordaje musicoterapeutico realizando una reflexión basada una actividad con el método receptivo que invite a reconocer el proceso dado durante los tres meses anteriores.
- Seguir potenciando la capacidad de dar y recibir a través de la música con el método receptivo y de improvisación, como una forma de expresar y gestionar emocionalmente.

DISEÑO DE SESIÓN

CALDEAMIENTO: Duración: 15 min

Recibimiento de los participantes. Se ubicarán en circulo sentados mirando hacia afuera del circulo, Se les pide que tengan los ojos cerrados y que escuchen las pistas que suenan. Se le dará un obsequio a cad participante. Consiste en un collar con una plumilla de guitarra que tiene sus iniciales escritas.

Mostrar la imagen que pintaron ene l tablero al principio. No se dio

ACTIVIDAD CENTRAL: Duración: 15 min

Se realiza un conversatorio sobre la emoción que les produjo escuchar su canción. 10 minutos.

Se muestra un video con partes de lo que ha sido todo el proceso

CIERRE: Duración 15 min

Se hace un compartir de comida y socialización sobre la opinión del video

Se recoge un escrito individual sobre lo que les dejó el proceso.

Análisis de la sesión 17

Participante	Sonoro musical	Desarrollo social	Desarrollo emocional
1 Soé		Comenta sobre las canciones que van sonando. Expresa cuando le gusta alguna.	Se sienta concentrada a diligenciar el papel de reflexión sobre el proceso
2 Alejandro JF		Permanece callado la mayor parte del tiempo excepto cuando suenan las canciones de rock. Las comenta y se mueve emocionado al ritmo de ellas.	Rie y se muestra muy emocionado al ver el video. Se sienta concentrado a diligenciar el papel de reflexión sobre el proceso
3 Fenix		Permanece callado la mayor parte del tiempo excepto cuando	Rie y se muestra muy emocionado al ver el video.

		suenan las canciones de rock. Las comente y se mueve al ritmo de ellas.	
4 María de los Andes		Comparte con sus compañeras más cercanas ríe constantemente.	Se ríe en el conversatorio sobre la ronda receptiva, pues ella nunca contó sobre alguna canción que le gustara. Opina sobre la reacción de una compañera cuando escuchó su canción. Analisa su reacción. Dice que si le dieran a escoger, tomaría la canción e Tom y Alejandro JF del cuarteto de Nos.
5 Ant		Comenta las canciones que van sonando, se comunica con sus compañeros cuando suenan sus canciones.	Dice que le gusta la canción de creep que escogió un compañero.

6 Liz		Toma la iniciativa para hablar de lo que sintió con la actividad receptiva.	Grita en voz alta “ No” y ríe cuando en el video aparece ella improvisando en el piano. Expresa que le da pena verse en video.
7 Karen		Permanece callada y sería durante casi toda la sesión. Escucha atentamente y sigue las instrucciones de la dinámica.	Durante la presente sesión se le vió seria pero expresó en su escrito que estaba agradecida con las sesiones.
8 Tom		Participó del ejercicio receptivo muy atenta de las canciones de sus compañeros.	Se queda de última para agradecer por las sesiones. Cuenta que tiene intención de irse a otro colegio el próximo año.

GRUPO EN GENERAL	Escuchan con atención las canciones reproducidas en la ronda receptiva.	Durante la ronda receptiva interactúan con sus grupos cercanos. Los participantes de sextos grado son los que menos interactúan entre ellos. Los participantes observan sus regalos (collares con plumilla) y los comparan con los de los demás.	La reacción de la mayoría es efusiva cuando escuchan ya sea su canción o alguna que les guste. Comentan que les trajo recuerdos.
------------------	---	--	--

REFLEXIONES FINALES:

Mi experiencia la verdad fue muy positiva, la verdad la pasé muy bien , me hizo socializar y aprender a expresarme más. Y dejar de lado la timidez, la verdad este es uno de los talleres que repetiría.

Me gustó mucho el taller, me parece que aprendí varias cosas y no se si en el futuro vaya a volver, pero me llevo una buena experiencia. Arturo

En general me gustó mucho María de los Andes

Buen taller en todo. Depronto pudimos montar más cosas. Fenix

Llevo nuevos gustos musicales, que ya no me da tanta pena tocar o cantar en frente de varias personas. Me gustó mucho que hubo muy buena conexión. Karen

Realmente disfruté mucho el taller, sin embargo me hubiera gustado que nos hubieramos puesto de acuerdo para sacar otra canción, demás de música ligera.

Quisiera volver al taller ya que las actividades son realmente entretenidas y creativas. Muchas gracias Santiago Alejandro JF

Me llegó a interesar aún más la música gracias a éste taller. Paula

Solo quiero decir que gracias Santiago. Tom

Me llevé muy buena experiencia y aprendizaje y diversí'pon. Aprendí a usar la tambora y que tiempos tocar. Aprendía rapiar, fue muy divertido. Juan José

A mi el taller me gustó, pero como yo no tengo muchos conocimientos , siento que no hice mucho. Y en general no aprendí casi nada. Daniel

Esta experiencia fue muy chevere. Me gustaron mucho los ejercicios propuestos por Santiago. La forma en la que experimentamos y experienciabamos la música fue increíble. Me gustó mucho como funcionamos con los grupos. Muchas gracias Santiago. Ant.

Me hizo dar cuenta que la música no se basa en una sola formula y que pueden salir cosas muy lindas. Tambien me gustó la importancia del trabajo en equipo. Manuela.
Que taller tan chimba!! Santiago T:Q:M Daniel

Me llevo experiencias bastante graciosas y nuevos gustos musicales que ahora disfruto, aunque siento que fastidié a Santiago . El siempre me tuvo paciencia. Perdón por la letra. Sergio.

Me gustó. Me hubiera gustado participar más. Luciana.

Anexo F: cuadros de microanálisis

Microanálisis Participante Alejandro JF

Categoría	Ses	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance
Desarrollo social	1	Caldeamiento	Se comunica principalmente con Daniel D y prefiere no hablar con nadie más.	Método de improvisación Juego con comandos de movimiento.	Grupal	>
	3	Fase central	Trabajó la improvisación grupal con Soé, se niega a trabajar con más personas.	Método de improvisación	Grupal	< >
	4	Fase central	No estuvo Daniel D su amigo. Estuvo hablando entonces con Felipe	Método de improvisación	Grupal	< >
	6	Fase central	Ríe constantemente, pero se cohibe de hacerlo cuando se le mira. cuando está con participantes de otros cursos es callado.	Recreación de canciones	Grupal	< >
	9		No tomó iniciativas en la presentación musical.	Recreación de canciones	Individual	<

		Fase central				
	10	Caldeamiento	Se comunica respetuosamente con los demás compañeros.	Método de improvisación	Grupal	<
	11	Fase central	Se lanza a hacer su interpretación aún cuando se le percibe inseguro.	Método recreativo.	Grupal	<
	12	Fase central	Pone una canción de Megadeth en su celular y empieza a moverse al ritmo de ella con sus compañeros cercanos. Como presumiendo ser metalero.	Método receptivo	Grupal	< >
	16	Fase central	Ejecuta un punteo suave acorde con la atmósfera de la primera parte de la improvisación. Se muestra concentrado y comprometido con las improvisaciones grupales.	Método de improvisación	Grupal	<
	1	Fase central	Hace un punteo en la guitarra efusivamente. Lo hace por un momento corto y luego se detiene.	Método de improvisación	Individual	<
Expresión emocional	2	Fase central	No se percibe que exprese emociones. Se le ve apático durante la sesión.	Método de improvisación	Individual	>
	3	Caldeamiento	Mostró cierto movimiento corporal que expresa disfrute.	Recreación de canciones	Individual	< >

4	Fase central	Mostró cierto movimiento corporal que expresaba disfrute.	Método de composición e improvisación	Grupal	>
6	Fase central	Manifiesta sentir alegría al tocar la guitarra.	Método de composición	Grupal	<
9	Fase central	Movió su cuerpo efusivamente al ritmo de la música mientras la interpretación.	Recreación de canciones	Individual	<
10	Fase central	Se le percibe apático. No pide la palabra para hablar	Conversatorio	Individual	>
11	Fase central	Realiza un ciclo armónico con cadencia plagal en su interpretación para la silla vacía. Se atreve a hacerlo a pesar de expresar nerviosismo.	Método de recreación de canciones.	Individual	<
12	Fase central	Se entusiasma con el conversatorio sobre canciones y propone la canción: enamorado tuyo del cuarteto de nos	Conversatorio sobre actividad receptiva	Individual	<
17	Fase central	Permanece callado la mayor parte del tiempo excepto cuando suenan las canciones de rock. Las comenta y se mueve emocionado al ritmo de ellas.	Método receptivo	Individual	<

Comunicación asertiva	1	Caldeamiento	Ríe tímidamente. Responde cortante cuando se le pregunta.	Método de improvisación Juego con comandos de movimiento.	Individual	>
	2	Fase central	No responde cuando se pregunta en voz alta	Conversatorio luego del método de improvisación	Grupal	>
	3	Cierre	Dice que no le gusta tanto improvisar, que prefiere hacer covers algo en lo que no se exponga a crear.	Método de improvisación	Individual	<
	6	Fase central	Cuando está con sus amigos, se muestra desinhibido y hablador, es tenido en cuenta en las conversaciones.	Método de composición	Grupal	<
	9	Caldeamiento	Pasó el florón(objeto del juego musical) y se incorporó al ejercicio pero no produjo sonido.	Metodo recreativo	Grupal	< >
	10	Fase central	Respeto los turnos en las actividades. Se comunica tranquilamente con todos sus compañeros y compañeras.	Método de improvisación	Grupal	<
	13	Cierre	Sigue atentamente las proporciones corporales de su pareja en el espejo.	Método de improvisación corporal	Grupal	<

	16	Caldeamiento	Da su punto de vista claro en el juego de tres cosas.	Método de improvisación Juego musical	Grupal	<
--	----	--------------	---	--	--------	---

Microanálisis Participante Fenix						
Categoría	Ses	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance

Desarrollo social	1	Caldeamiento	Muestra rasgos de timidez al hablar con niños y niñas de otros grupos.	Método de improvisación Juego con comandos de movimiento.	Grupal	< >
	2	Caldeamiento	Tiende a estar callado o hacer comentarios en voz baja con sus compañeros.	Método de improvisación	Grupal	< >
	4	Caldeamiento Fase central	Parece no querer entablar comunicación con extraños	Método de improvisación	Grupal	>
	5	Fase central	Marca la célula rítmica principal y lo hace a un volumen alto con la clave. En la actividad por parejas se le observa compartiendo con tranquilidad.	Improvisación corporal e instrumental	Grupal	<
	6	Caldeamiento	Se le ve más integrado con compañeros y compañeros que no hacen parte de su círculo.	Método recreativo.	Grupal	< >
	11	Fase central	Se comunica con algunos compañeros. Con los demás se muestra serio pero amable.	Método de improvisación	Grupal	>
	15	Fase central	Ejerce comunicación visual esporádicamente	Método de	Grupal	<

			<p>con los demás participantes mientras participa produciendo sonido en el baño sonoro.</p> <p>Busca complementar con su pandero cuando se forma un ambiente que tiene un pulso definido.</p>	improvisación		
	16	Fase central	<p>En la segunda parte se une a la improvisación marcando el pulso en el bajo.</p> <p>Se le observa pendiente de lo que el colectivo propone.</p>	Método de improvisación	Grupal	<
Expresión emocional	1	Cierre	<p>Expresa que le gustan las sesiones de musicoterapia.</p>	Verbalización posterior al método de improvisación	Individual	<
	3	Fase centra	<p>Se le observa sonriendo y hablando más efusivamente luego de la recreación de la canción.</p>	Método de recreación	Grupal	<
	4	Fase central	<p>Se movió efusivamente al ritmo de la música por algunos momentos</p>	Método de improvisación	Grupal	<
	6	Fase central	<p>Se ríe poco pero lo hace notoriamente en ocasiones.</p>	Recreación de canciones	Grupal	<
	9	Fase central	<p>En la recreación de la canción de Soda Stereo, movió su cuerpo efusivamente siguiendo el ritmo.</p>	Método de recreación	Grupal	<

		Cierre	Esporádicamente habló en voz alta como reacción eufórica a comentarios de los compañeros de su grupo.	Verbalización posterior a la actividad		
	10	Fase central	Se percibe disfrute durante el ejercicio del twister musical.	Método de improvisación	Grupal	<
	16	Cierre	Expresa entusiasmo al hablar de las canciones que le llaman la atención.	Método de improvisación	Grupal	<
	17	Fase central	Ríe y se muestra muy emocionado al ver el video.	Método receptivo	Grupal	>
Comunicación asertiva	1	Fase central	En la improvisación colectiva toca pocas notas y lo hace a bajo volumen, como queriendo no ser escuchado.	Método de improvisación	Individual	>
	2	Cierre	Poco expresivo frente a las preguntas del profesor, se muestra apático a la conversación	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	>
	3	Fase central	Expresa nuevamente que quiere tocar el bajo eléctrico.	Método de improvisación	Individual	<
	5	Cierre	Opina que la improvisación sonó como una marcha fúnebre	Método de improvisación	Grupal	<

	9	Caldeamiento	Se le vió aportando ideas en la composición y debatiendo sobre el tema.	Método de composición	Grupal	<
	10	Fase central	Respeto los turnos en las actividades. Se comunica tranquilamente con todos sus compañeros y compañeras.	Método de improvisación	Grupal	<
	11	Fase central	No pasó a hacer su intervención en la actividad de la silla vacía.	Método de improvisación	Individual	>
	12	Fase central	Participa de la conversación escuchando a los demás y aportando sus ideas. Sugiere una canción en específico sobre el tema de comunicación asertiva.	Método receptivo	Grupal	<
	13	Fase central	Los movimientos que realiza en la actividad del espejo son cortos pero rápidos. No tan precisos.	Método de improvisación	Individual	< >
	14	Fase central	Voz segura al decir las palabras. Se toma su tiempo pero las dice en el momento que acompaña el ritmo del pulso. Expresó sus gustos respetuosamente referentes a las composiciones de los demás.	Método de composición	Grupal	<
	15	Fase central	Manifiesta claramente no querer acostarse para recibir el baño sonoro.	Método receptivo	Grupal	<
Gestión emocional						

Microanálisis Participante Karen						
Categoría	Ses	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance
Desarrollo social	1	Fase central	Está atenta a las instrucciones de silencio y participa cuando tiene la oportunidad en el juego del círculo de la energía.	Método recreativo. Juego con comandos de movimiento.	Grupal	<
	3	Caldeamiento	Se acopla muy bien a la tonalidad grupal y al color de voz de las otras niñas	Recreación de canciones	Grupal	<
	4	Fase central	Se acopló a la composición colectiva realizando un ritmo a bajo volumen pero constante en el pulso.	Composición colectiva	Grupal	< >
		Fase central	Se reunió con sus compañeros para planear la composición. Lo discutieron y lograron mostrar un producto.	Composición de letras	Grupal	
	5	Fase central	Hace contacto visual mientras hace el ejercicio	Improvisación	Grupal	<

			de movimiento por parejas .	corporal		
Desarrollo social	6	Caldeamiento	Se le ve muy cercana a un compañero de su curso, con él habla, pero no interactúa mucho con los demás.	Método recreativo. Juego musical	Grupal	< >
		Fase central	Lidera la composición de la estrofa alternativa de la canción. Organiza a sus compañeros de curso	Composición de letras	Grupal	<
	7	Fase central	Mostró atención a las indicaciones sobre cómo cantar la canción.	Recreación de canciones	Grupal	< >
	8	Fase central	Se deja guiar por Liz y en el juego de la papa caliente lanza la pelota a distintas personas.	Método recreativo. Juego musical	Grupal	<
	9	Caldeamiento	Participó con el canto de la canción del florón, octavando la melodía a su propia tesitura y realizó el juego corporal.	Método recreativo. Juego musical	Grupal	
	Fase central	Nuevamente mantuvo el liderazgo en su grupo y escribió la mayor parte de la estrofa que presentaron.	Composición de letras	Grupal	<	

	14	Caldeamiento	Su voz es tranquila y a un volumen metzo piano mientras juega.	Método recreativo. Juego musical	Grupal	< >
	15	Fase central	Se comunica con los demás participantes para la escogencia de instrumentos y para tomar turnos en que se pasa a recibir el baño sonoro.	Método de improvisación Baño sonoro.	Grupal	<
	16	Caldeamiento Fase central	Realiza una melodía sencilla en grados conjuntos para el comienzo de la impro. Muy acorde con la atmósfera planteada.	Método de improvisación	Grupal Grupal	<
Expresión emocional	1	Fase central	Manifiesta que le gustó el sonido de las improvisaciones.	Método de improvisación	Grupal	<
	2	Cierre	Expresa con seguridad su gusto por los enanitos verdes. Sonríe a la pregunta sobre sus gustos musicales.	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	<
	3	Fase centra Caldeamient	En los juegos de caldeamiento se muestra participativa y tranquila con la interacción y el contacto físico.	Método de improvisación Juego musical	Grupal	<

4	Fase central	En la presente se le vió más apática y poco entusiasmada con el ejercicio de composición.	Método de composición	Grupal	>
7	Cierre	Ríe y disfruta de la canción que recreó.	Recreación de canciones	Grupal	<
8	Fase central Caldeamiento Cierre	Hace cambios de dinámica y en algunos momentos se va hacia las notas graves del piano para ilustrar sus estados de ánimo. Expresa alegría y rabia. Relaciona la palabra vagar con el aislamiento.	Método de improvisación Referencial Método de improvisación	Individual Individual	<
10	Fase central	Se lanza decididamente a ser directora en el twister.	Método de improvisación Juego del director	Grupal	<
11	Fase central Cierre	No mostró interés en hacer su intervención en la actividad de la silla vacía. No muy dada a verbalizar sus emociones en la sesión.	Método de improvisación Psicodrama musical	Grupal	>
12	Fase central	Para esta sesión prefiere no tomar ningún instrumento. Canta a volumen bajo.	Método de improvisación	Grupal	>

	13	Cierre	Absoluto desinterés por la presente sesión en términos de verbalizar	Verbalización	Individual	>
	14	Fase central	Escoge decididamente cantar su primera composición rap.	Composición de letras	Individual	<
	15	Caldeamiento	Se postula para acostarse en la primera tanda del baño sonoro.	Método receptivo	Grupal	<
		Cierre	Expresa su agrado por recibir el baño sonoro. Dice que sonó muy bien y que sintió relajación.	Método receptivo	Grupal	
	17		expresó en su escrito que estaba agradecida con las sesiones.	Método receptivo	Grupal	<
Comunicación asertiva	1	Fase central	Improvisa en un xilófono usando notas que marcan el pulso y la división. Realiza una melodía que tiene comienzo y final.	Método de improvisación	Individual	<
	2	Cierre	Responde con seguridad frente a las preguntas que hace el facilitador.	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	<

3	Cierre	Realiza la improvisación con Arturo y al final en la conversación admite que pudo haberlo hecho mejor.	Método de improvisación	Individual	<
5	Cierre	Agradece al final de la sesión al facilitador.	Actividad de cierre	Individual	<
7	Caldeamiento	Para la presente sesión su comunicación con Liz fue primordial en el ensamble de la canción lo cual fue significativo porque no evidenciaban antecedentes de una amistad.	Método de improvisación Juego musical	Grupal	<
10	Fase central Cierre	Sus movimientos como directora son claros y expresivos. Manifiesta que se siente muy observada.	Método de improvisación	Grupal	<
12	Cierre	Expresa que la canción de persiana americana es no afirmativo en términos de comunicación asertiva.	Método receptivo	Grupal	<
13	Fase central	Es muy coherente con los movimientos que acompañan el tempo de la música, los cambios repentinos y todo lo referente a lo rítmico.	Método de improvisación	Grupal	<
14	Fase central	Su composición tiene congruencia y refleja su forma de pensar frente a temas profundos.	Método de composición	Individual	<
16	Fase central	Durante la sesión estuvo sería, pero	Método de	Grupal	<

			compenetrada con los diálogos respecto a las improvisaciones.	improvisación		
Total:						<

Microanálisis Participante María de los Andes						
Categoría	Ses	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance
Desarrollo social	1	Fase central	Participa bastante. Hace chistes y comentarios insistentes que los demás participantes reciben con risas.	Método de improvisación Juego con comandos de	Grupal	<

				movimiento.		
2	Caldeamiento	Continúa riendo a bajo volumen mientras mira a sus compañeras buscando su aprobación .	Método de improvisación	Grupal	<	
3	Fase central	Continúa comunicándose más con Luciana que con otros.	Recreación de canciones	Grupal	< >	
4	Fase central	Comparte más que todo con las niñas de su curso.	Método de improvisación	Grupal	< >	
5	Caldeamiento	Continúa departiendo principalmente con sus dos compañeras de curso.	Método de improvisación corporal	Grupal	< >	
6	Fase central	Canta a bajo volumen también, pero sigue gran parte de la letra de la canción. Comparte con sus tres compañeras más cercanas.	Recreación de canciones	Grupal	< >	
9	Fase central	Estuvo en comunicación constante con las compañeras de su grupo de trabajo	Método recreativo. Juego musical	Grupal	<	

	10	Fase central	siempre muy atenta a lo que hace el director de turno en el twister musical	Método de improvisación	Grupal	<
	14	Fase central	Se paró con seguridad para compartir su creación.	Composición de letras	Individual	<
	15	Caldeamiento	Mantiene comunicación visual y gestual mientras toca su instrumento en el baño sonoro. Los sonidos que produce son consonantes con lo que va sucediendo en conjunto.	Método de improvisación	Grupal	<
	16	Fase central	Mantiene una constante mirada hacia la persona de donde proviene el sonido.	Método de improvisación Baño sonoro.	Grupal	<
Expresión emocional	1	Fase central	Se cubre el rostro en algunas ocasiones expresando sentir vergüenza, pero riendo al mismo tiempo.	Método de improvisación	Grupal	< >
	2	Fase central	Manifiesta no querer compartir una canción en especial en la socialización de canciones.	Socialización sobre gustos musicales.	grupal	<

	4	Caldeamiento	Manifiesta que le frustra que la gente no pueda pronunciar bien su nombre real	Método recreativo, juego musical	Grupal	<
	6	Cierre	Es efusiva en algunos momentos y parca en otros.	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	<
	9	Fase central	Ríe constantemente, habla casi todo el tiempo, hace comentarios a sus compañeras en voz baja.	Composición	Grupal	<
	10	Fase central Cierre	Se ríe en algunas ocasiones y expresa gratitud al finalizar la sesión.	Método de improvisación	Grupal	<
	14	Fase central	Participó de la actividad mostrando efusividad y entusiasmo,	Método de composición	individual	<
	15	Fase central	Expresa su agradecimiento y sensación de placer al recibir el baño sonoro.	Método receptivo	Grupal	>
	16	Cierre	Expresa sus gustos sobre las producciones sonoras que se hicieron.	Recreación de canciones	Grupal	<
	1	Caldeamiento	Pregunta sobre las indicaciones y consignas que se dan.	Método de recreación, juego musical	Grupal	<
	3	Caldeamiento	Manifiesta que le frustra que la gente no pueda	Método de	Individual	<

Comunicación asertiva			pronunciar bien su nombre real.	improvisación		
	5	Cierre	Expresa sus opiniones sobre las creaciones, pero también escucha atentamente a los demás.	Actividad de cierre	Individual	<
	9	Caldeamiento	Se le vió aportando ideas en la composición y debatiendo sobre el tema.	Método de recreación	Grupal	<
	10	Fase central	No interrumpe a sus compañeros y compañeras.	Método de improvisación	Grupal	<
	14	Cierre	Logra decir palabras en el ritmo del pulso algunas veces. Elegió su voz para cantar su propio rap. comentó y felicitó a sus compañeros por las composiciones.	Método de composición	Individual	<
	15	Fase central	Se postula para acostarse en la primera tanda del baño sonoro.	Método receptivo	Grupal	<
	16	Fase central	Usa varios instrumentos durante el baño sonoro y los acopla a lo que sucede colectivamente.	Método de improvisación	grupal	<
Total						<

Microanálisis Participante Ant						
Categoría	Ses	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance
	1	Fase central	Buscar otras maneras de tocar los platillos distintas a la forma convencional de tocarlo mantiene un volumen bajo y está pendiente de no subirlo cuando el colectivo mantiene un volumen bajo general.	Método de improvisación	Grupal	<
Desarrollo social	2	Caldeamiento	Sus compañeros ríen y él expresa satisfacción con los gestos de su cara.	Método de Improvisación	Grupal	< >
	3	Fase central	Permanece con su tapabocas durante toda la sesión, pero cuando está entre sus amigas se lo quita.	Recreación de canciones	Grupal	< >
	4	Cierre	Usa un volumen de voz muy bajo y es difícil que los demás entiendan lo que dice.	Verbalización posterior la	Individual	>

			Improvisación		
6	Fase central	Durante la recreación de la canción no tocó, pese a que la ensayó. Cuando no está con Liz y Soé , tiende a refugiarse en su celular.	Recreación de canciones	Grupal	>
9	Fase central	Lidera la escritura dentro de su grupo, aún cuando no se ofrece como intérprete.	Composición de letras	Grupal	< >
11	Caldeamiento	Baila al ritmo de la intervención musical de un participante que toca el tambor.	Método recreativo	Grupal	< > < >
	Fase central	Cuando le toca su turno se contrae de hombros, sin embargo se lanza a hacerlo .	Método de improvisación	Grupal	
14	Caldeamiento	Busca palabras complejas para el juego de libre asociación de ideas. Palabras que generan polémica.	Método de improvisación	Grupal	< >
15	Fase central	Se acopla al ensamble con la kalimba haciendo notas en subdivisión.	Método de improvisación Baño sonoro.	Grupal	<
16	Caldeamiento	Se integra más a compañeros distintos a su mejor amiga	Método de improvisación	Grupal	<
17	Fase central	Comenta las canciones que van sonando, se comunica con sus compañeros cuando suenan	Método receptivo	Individual	<

			sus canciones.			
Expresión emocional	2	Cierre	intenta hacer más notas en el platillo con su mano rígida y a los pocos segundos expresa que no quiere hacerlo.	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	<
	5	Fase central	En la improvisación corporal se le observa tenso y tembloroso	Método de improvisación	Grupal	>
	9	Fase central	Expresa emoción cuando Soé interpreta la composición que él en su mayoría realizó.	Método de composición	Grupal	>
	10	Fase central	Se acercó al facilitador y le prestó sus gafas de sol , como una forma de hacer un halago.	Método de improvisación	Grupal	<
	12	Caldeamiento Fase central	Para esta sesión prefiere no tomar ningún instrumento. Canta a volumen bajo, se le percibe inseguro y tímido.	Método de improvisación	Grupal	>
	13	Fase central	Dice que la canción que hace una intersección entre él y sus personajes es : pero me aburro de Kaka de luxes. Una canción que habla de depresión.	Método receptivo	Individual	>
	15	Fase central	Acompaña suavemente con la cortinilla. Es muy pertinente que lo haga, pero el duda bastante en hacerlo.	Método de improvisación/ receptivo	Grupal	< >
	16	Fase central	Se retiró el tapabocas y se observó su risa un poco más que en las anteriores sesiones.	Método de improvisación	Grupal	<

Comunicación asertiva	1	Fase central	Sus participaciones verbales son cortas y cortantes. Usa un tono de voz bajo y pocas palabras.	Método de improvisación	Individual	>
	3	Fase central	Cuando sus compañeros empiezan con la canción, él no está preparado, pero nunca lo comenta. Esa situación lo frustra.	Método de recreación	Grupal	>
	4	Cierre	No canta una canción que sabe y dice que le gusta.	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	>
	6	Cierre	Durante la presente sesión se mostró más dispuesto a hablar con el Facilitador y expresar gusto musicales.	Verbalización posterior a la actividad de composición de letras	Individual	<
	9	Cierre	Manifestó lo siguiente: " Estoy siendo víctima de violencia "	Verbalización posterior a la actividad	Individual	<
	10	Caldeamiento	Escoge decididamente tocar el violín	Método de improvisación Juego musical	Grupal	<
	12	Cierre	Se lanza de primero a comentar que la canción de Persiana americana habla de alguien que es	Método de improvisación	Grupal	<

			voyerista			
	14	Cierre	Sus composiciones usan figuras retóricas poéticas.	Método de improvisación	Grupal	<
	15	Fase central	Participa de la conversación sobre el resultado del baño sonoro. Expresa claramente negativa a recibir el baño sonoro.	Verbalización posterior al método de improvisación	Grupal	<
Gestión emocional						

Microanálisis Participante Liz

Categoría	Ses	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance
Desarrollo social	1	Fase central	Cuando se le pregunta algo en frente de los demás participantes, tiende a contraer su cuerpo, ponerse el pelo sobre la cara y subirse el tapabocas.	Método de improvisación Juego con comandos de movimiento.	Grupal	>
	2	Caldeamiento	Habla con el profesor solamente en privado	Verbalización posterior al método de improvisación	Individual	< >
	3	caldeamiento	Hace los ritmos del caldeamiento siguiendo dinámicas y tempos grupales.	Método recreativo	Grupal	<
	5	Fase central	Tiende a esconder su cuerpo cuando debe estar en frente de los demás. Tapa su cara, se pone el tapabocas.	Improvisación corporal	Grupal	>
	6	Caldeamiento Fase central	Cuando no está con Liz y Soé , tiende a refugiarse en su celular. Se acerca a Sergio y Alejandro JF. Eso la hace reír y hablar a volumen alto.	Método recreativo.	Grupal	< >

7	Fase central	<p>Se comunicó principalmente con Karen dentro de la sesión, una participante con la que no solía hablar mucho.</p> <p>Habló con todos los participantes y expresó ideas frente a el ejercicio instrumental.</p>	Método de improvisación referencial	Grupal	<
9	Fase central	Durante la recreación de la canción de Soda Stereo, cantó a volumen bajo.	Método recreativo.	Grupal	< >
10	Fase central	toca suavemente pero siempre muy atenta a la dirección en el twister musical.	Método de improvisación	Grupal	< >
11	Caldeamiento	Anima a Ant a que haga su intervención musical.	Método de improvisación	Grupal	<
12	Fase central	En algunas ocasiones se acerca a Alejandro JF y habla con Soé.	Método de improvisación	Grupal	<
14	Fase central	<p>Su interacción con los demás compañeros fue casi nula excepto con Ant.</p> <p>Expresa sentirse insegura constantemente.</p>	Método de composición	Individual	< >

	15	Fase central	Usa un volumen bajo en todas sus participaciones, no busca sobresalir.	Método de improvisación	Grupal	<
	16	Fase central	Habla con los demás compañeros y compañeras mientras se improvisa.	Verbalización posterior al método receptivo	Grupal	<
Expresión emocional	1	Fase central	Al final de la sesión buscó al facilitador en privado para contarle su gusto por el rock en español y expresar que le gusta cantar	Verbalización posterior al método de improvisación	Grupal	<
	2	Cierre	Pregunta si la cámara estuvo prendida durante el descanso. Lo hace con preocupación.	Conversatorio sobre gustos musicales	Individual	< >
	3	Fase centra	Se abraza con Ant y con Manuela.	Método de improvisación Juego musical	Grupal	<
	4	Fase central	Antes de comenzar la sesión se abraza con Ant y con Manuela.	Método de composición	Grupal	>
	7	Cierre	Manifiesta sentirse feliz de haberse metido al grupo en la composición de la estrofa de Soda Stereo, Definitivamente se le percibe más espontánea estando entre pares de su curso.	Método de improvisación	Grupal	<

	8	Fase central Cierre	Realiza melodías definidas y hace cambios de dinámicas que van del piano al mezzo forte para ilustrar sus estados emocionales en la pandemia.	Método de improvisación Referencial	Individual	<
	9	Fase central	Estuvo presente en la creación colectiva, sin embargo se le veía callada y poco expresiva. Expresó tristeza al no participar en el grupo en el que inicialmente se inscribió donde estaba Alejandro JF.. En un momento se le vió llorando, y no quiso dar detalles de cómo se sentía.	Composición de letras	Grupal	< >
	10	Fase central	Se le ve comprometida con la actividad del twister musical pero no muy efusiva	Método de improvisación	Grupal	<
	16	Fase central	Ríe constantemente y comenta lo que dicen los demás.	Método de improvisación	Grupal	<
Comunicación asertiva	1	Fase central	realiza pocas notas a volumen bajo como queriendo no ser escuchada.	Método de improvisación	Individual	>
	4	Cierre	No se acerca al micrófono, dice que prefiere hacerlo lejos.	Método de improvisación	Individual	< >
	5	Cierre	Su comunicación verbal es poca y constantemente se autocensura	Método de improvisación corporal	Grupal	>

8	Cierre	Manifiesta que lo mejor del aislamiento fue poder hablar con sus amigos por redes sociales.	Verbalización posterior al método de improvisación	Individual	<
10	Caldeamiento	Respeta turnos y sigue la dinámica de la actividad del twister.	Método de improvisación	Grupal	<
11	Fase central Cierre	Se interesa mucho por el tema de la comunicación asertiva.	Método de improvisación Psicodrama musical	Grupal	<
12	Cierre	Hace comentarios sobre el análisis de la letra de la persiana americana. Dice que la persiana americana es no afirmativa en términos de comunicación asertiva.	Método receptivo	Grupal	<
13	Fase central	No sugirió una canción durante el ejercicio de relacionarla con un personaje de su agrado.	Método de improvisación	Grupal	>
14	Fase central	Su voz es temblorosa y dice: "bastante no sé".	Método de composición	Individual	>
15	Fase central	Manifiesta sentirse muy cómoda en el baño sonoro. Se acostó con tranquilidad. Se acopla a la dinámica grupal Comunica claramente lo que le gustó y no le gustó de los sonidos	Método receptivo	Grupal	<

	17	Cierre	Toma la iniciativa para hablar de lo que sintió con la actividad receptiva.	Verbalización posterior al método receptivo	Individual	<
Gestión emocional						

Microanálisis Participante Tom

Categoría	Ses	Momento/ Actividad	Observación del protocolo	Método Técnica o descripción de la actividad	Dinámica	Indicador de avance
Desarrollo social	1	Fase central	Busca ponerse de acuerdo en la ejecución de los acordes con Juan Felipe y Daniel Díaz.	Método de improvisación	Grupal	<
	2	Fase central	Habla con los compañeros que están cerca a ella para realizar la improvisación en instrumentos armónicos.	Método de improvisación	Grupal	<
	5	Caldeamiento	Se involucra en la improvisación colectiva. Siempre tomando un poco de distancia de quienes son de otros cursos.	Método de improvisación	Grupal	< >
	8	Fase central	En esta sesión se le observa hablando con Karen con quien en las sesiones pasadas no compartía mucho.	Método de improvisación	Grupal	<
	9	Fase central	No quiso atreverse a cantar sola la parte que compuso con su grupo.	Improvisación corporal	Grupal	< >
	11	Fase central	Expresa muy claramente sus ideas sobre lo que es la comunicación asertiva.	Verbalización posterior al método de improvisación	Grupal	<

	12	Fase central	Canta la canción de devuélveme a mi chica poniéndose de acuerdo con sus compañeros sobre los acordes. 12	Método de recreación	Grupal	<
	15	Fase central	Muestra liderazgo a la hora de musicar en el baño sonoro.	Método de improvisación	Grupal	<
	16	Fase central	Se mueve por todo el salón buscando acoplarse a la sonoridad de ciertos instrumentos.	Método de improvisación	Grupal	<
Expresión emocional	1	Fase central	Manifiesta sentirse muy intimidada al improvisar.	Método de improvisación	Grupal	>
	2	Cierre	Le comenta al facilitador en privado que se ha sentido mejor en los últimos días	Verbalización posterior al método de improvisación	Individual	<
	5	Fase centra	Dice: "Le agradezco a Luciana que me ayudó a llevar el tempo"	Método de improvisación	Grupal	<
	6	Fase central	Para esta sesión se le percibe ensimismada y aislada, buscando soledad. No se acerca mucho a sus compañeras habituales.	Método de composición	Grupal	< >
	9	Fase central	Se encargó de escribir en el papel las ideas	Método de composición	Grupal	<

			que su grupo daba en la composición. Se le vió en actitud conciliadora y de construcción. Una actitud de servicio			
	11	Fase central	Pasa en segundo lugar e interpreta una pieza romántica en el piano . No es una improvisación sino un cover. Lo hace con tranquilidad y logrando una buena interpretación. Su tempo es estable y el volumen varía en dinámicas un poco. Se ven sonrisas en su rostro mientras la interpretación.	Método recreativo	Individual	<
	15	Cierre	Manifestó: “ pude improvisar y no morí” Lo expresa con alegría.	Método de improvisación	Grupal	<
	16	Fase central	Se entusiasma con la elaboración de los lineamientos para la improvisación. Participa constantemente	Método de improvisación	Grupal	<
	17	Fase central	Se queda de última para agradecer por las sesiones.	Verbalización posterior al método receptivo	Grupal	<
Comunicación asertiva	1	Fase central	Habla con los compañeros que están cerca a ella para realizar la improvisación en instrumentos armónicos.	Método de improvisación	Individual	<
	2	Fase central	Busca al facilitador para decirle que odia improvisar.	Conversatorio posterior al método de	Grupal	<

				improvisación		
6	Cierre	Expresa que no le gusta el sonido del piano en los covers de Soda Stereo, pero dice que lo puede hacer bien.		Composicion de canciones	Individual	<
9	Cierre	Se acercó a saludar al facilitador y a contarle sobre las clases de piano que está tomando.		Composiciónd e letras	Individual	<
11	Cierre	Estuvo haciendo preguntas detalladas a los demás relacionadas con sus producciones musicales.		Método de improvisación	Individual	<
12	Caldeamiento	Opina que la letra de persiana americana habla de un amor platónico. Un amor donde no hay seguridad que se pueda dar.		Método receptivo	Individual	<
15	Fase central	Se postula para acostarse en la primera tanda del baño sonoro.		Método receptivo	Grupal	<
16	Cierre	Hace un solo de marimba en la improvisación colectiva.		Método de improvisación	Grupal	<
Gestión emocional						

