



La dimensión emocional en el proceso educativo musical

Carina Susana Silva, María Soledad Vega, Ana Cristina Pontoriero, José Manuel Villanueva, y María Fernanda Figueroa

Departamento de Música (FFHA-UNSJ) / Gabinete de Estudios Musicales (GEM-FFHA-UNSJ). Argentina.

Este trabajo busca comunicar el proyecto de investigación titulado *Hacia una educación emocional en el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Música*, el cual se encuentra en su etapa inicial. En el contexto institucional del Departamento de Música (FFHA-UNJS) toma como objeto de estudio las experiencias vividas en los trayectos de formación de los alumnos instrumentistas, las instancias de su práctica profesional, y el impacto en la construcción de identidad sobre la profesión docente. Se consideran las particularidades del proceso educativo por el que transitan los alumnos en sus clases de instrumento: la enseñanza personalizada, la carga horaria, el vínculo generado en la interacción profesor/estudiante, y otros. Se busca estudiar la situación educativa desde una dimensión emocional, que atienda al vínculo pedagógico existente entre profesor/estudiante y al clima áulico que se genera. Metodológicamente, este proyecto responde a la lógica de la investigación cualitativa y sienta sus bases en el paradigma interpretativo-crítico. Se propone repensar la educación musical como propiciadora de un clima áulico favorable para establecer vínculos pedagógicos positivos, en función de una educación integral, que contemple todas las dimensiones educables del alumno, entre ellas la emocional, estimulando el crecimiento en sus potencialidades naturales, conectándolo con su contexto sociocultural y acercándolo a nuevos horizontes musicales que, en consecuencia, sumen al enriquecimiento de su proyecto de vida.

TRABAJO DE COMUNICACIÓN

presentado en las Jornadas de Investigación en Música: Experiencia, producción y pensamiento. La Plata, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Editado por:

M. Alejandro Ordás,
Matías Tanco, e
Isabel C. Martínez
LEEM-FBA-UNLP

Correspondencia:

Carina S. Silva
carinasusanasilva@gmail.com

Sesión temática:

Estudios sobre música y emoción

PALABRAS CLAVE

Educación musical, dimensión emocional, clima áulico, vínculo pedagógico, formación docente.

~

Silva, C. S., Vega, M. S., Pontoriero, A. C., Villanueva, J. M., y Figueroa, M. F. (2019). La dimensión emocional en el proceso educativo musical. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música. Actas de las Jornadas de Investigación en Música* (pp. 144-151). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

INTRODUCCIÓN

Entendemos que la clase de instrumento constituye en la carrera Profesorado Universitario de Música perteneciente al Departamento de Música de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan, un escenario enriquecido por múltiples factores que lo vuelven diferente a otros. Las clases son, en su mayoría, personalizadas, y poseen la mayor carga horaria de la carrera debido a la exigencia disciplinar. El alumno es invitado a explorar la música desde la mirada del docente que a su vez se ofrece a acompañarlo. Al tomar conocimiento que el vínculo pedagógico resultante depende fundamentalmente de estos agentes, nos preguntamos si tiene incumbencia o no en la calidad del proceso educativo integral que incluye el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos. A partir de estos interrogantes y en base a los resultados obtenidos en nuestras investigaciones anteriores¹ surgieron nuevas inquietudes materializadas en el proyecto que se presenta denominado *Hacia una educación emocional en el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Música* (Res. N°: 021/18 – CS.), el cual se encuentra en su etapa inicial.

Priorizamos el estudio de los modos de relación del sujeto aprendiz con el profesor y las posibilidades de influencia y transformación mutua, en pos de una práctica pedagógica humanística y crítica. La investigación se realiza dentro de las Cátedras de Práctica I, II y III que se dicta dentro del mencionado profesorado. Se toman como objeto de estudio, las experiencias vividas en los trayectos de formación, las instancias de la práctica profesional y su impacto en la construcción de identidad sobre la profesión docente de los educadores musicales, y se propone analizar dicho entramado desde una dimensión emocional, que atienda al vínculo pedagógico y al clima áulico que se genera.

OBJETIVOS

Generales

- Indagar sobre la incumbencia del vínculo pedagógico y la educación emocional en la calidad del proceso educativo musical de los alumnos practicantes del Profesorado Universitario en Música, de la UNSJ.

Específicos

- Describir cuáles son los diversos tipos de vínculos que se establecen en la relación docente/alumno dentro del nivel preuniversitario del Dpto. de Música, de la FFHA.
- Analizar dichas relaciones en función de los modelos de enseñanza utilizados en las clases de los alumnos practicantes.
- Conocer los aspectos emocionales de los alumnos practicantes del profesorado, con respecto al rol que cumplen, como músicos, alumnos y docentes en formación.

MARCO TEÓRICO

Tres ejes conceptuales sostienen teóricamente nuestra investigación: El clima áulico, la educación emocional y el vínculo pedagógico.

Clima áulico

Como ya se ha expuesto en otros marcos teóricos (Ander-Egg, 1999, p. 56 citado en Pontoriero y Figueroa, 2018, p. 151) el clima áulico es el resultado de la interacción de distintos componentes: contexto social, características personales del docente y de los alumnos, características organizacionales del trabajo en el aula y características físico-arquitectónicas.

Advirtiendo la amplitud de este campo de estudio, se ha considerado pertinente poner el foco en las características del docente y, específicamente, en su posicionamiento pedagógico como factor influyente en el clima áulico. Se propone dar a conocer elementos de la Pedagogía Positiva que podrían aportar al desarrollo de un ambiente óptimo para el aprendizaje, tomando de referencia el trabajo de la Dra. Fernández Coto (2016).

Pedagogía Positiva

Se trata de nueva línea de investigación- acción que sienta sus bases sobre las neurociencias cognitivas, neuropedagogía y la psicología positiva. Desde allí, propone repensar la misión de la educación, esto es *formar hombres y mujeres para el futuro*, en pos

¹ Contenidas en un proyecto de investigación mayor que centró su interés en los modelos docentes identificados por los alumnos del Profesorado Universitario de Música (FFHA/UNSJ), durante sus intervenciones pedagógicas (Silva, Vega, Pontoriero, Villanueva y Figueroa, 2017).

de *contribuir a generar personas felices*². La tarea del educador, consistiría, por lo tanto, en facilitar el desarrollo del *ser pleno* en sus alumnos; tarea que, según la autora Fernández Coto (2016, p. 30), sería posible mediante dos pilares determinantes:

1. El descubrimiento y la potenciación de los talentos. ¿Qué talento innato y latente tiene cada educando que espera ser despertado, estimulado y desarrollado?

2. El desarrollo del CE (cociente emocional)

Si se alcanzan estos objetivos, es muy probable que este estudiante pueda experimentar *experiencias cumbres*, que pueda *fluir* y completar los tres pasos de una vida plena: descubrirse, desarrollarse y darse.

Con los avances científicos en el campo de la neuropedagogía, el docente podría acompañar a sus alumnos a tener estas experiencias, desde acciones concretas³ que la doctora resume en el llamado *método DAR*: “Brindar herramientas para lograr Descubrir, facilitar la praxis para Accionar, Generar actividades para Repetir con novedad”⁴ (Fernández Coto, 2016, p. 82). A modo de ejemplo, se extraen algunos recursos didácticos que comprende el método mencionado (pp. 54-80):

Exponer al estudiante a distintos desafíos. Esto supone considerar los elementos que hacen a cada persona particular: su estilo de aprendizaje, la combinación única de inteligencias múltiples, canales de representación sensorial (visual, auditivo y kinestésico), el entorno, la genética.

Ofrecerle desafíos que lo reten a salir de su zona de confort y pueda traer al mundo su mejor versión. Cuando el docente incentiva a sus alumnos a superar el *umbral o punto OK* del que habla Mariano Sigman⁵ y los

expone a varios tipos de aprendizaje que apelen a distintos estilos, tendrá como resultado el conocimiento de sus talentos e intereses.

Procurar que vivencie experiencias cristalizantes.

Existen dos tipos de experiencias extremas a considerar: cristalizantes y paralizantes. “Las primeras son hitos en la historia personal, claves para el desarrollo del talento y las habilidades de la persona” (Fernández Coto, 2016, p. 66). Las experiencias cristalizantes actúan, según Gardner (1987; citado en Fernández Coto, 2016, p. 67), como activadores de las inteligencias, en la temprana infancia o en cualquier momento de la vida: “Son chispas que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez (...)”. Para promover este tipo de experiencias, Fernández Coto (2016, pp. 68-77) sugiere, entre otras acciones, que el docente facilite los recursos para que los alumnos construyan su propio aprendizaje y los guíe a la metacognición respetando sus periodos atencionales y apelando al continuo reconocimiento⁶.

Las experiencias paralizantes, por el contrario, serán aquellos *factores desactivadores de inteligencia*, que bloquean su desarrollo. Éstas, crean *indefensión aprendida* término opuesto a resiliencia y provocan emociones tales como vergüenza, culpa, ira; generando efectos negativos que convencen a la persona de no ser capaz, de no servir, de que no siga intentándolo (Fernández Coto, 2016, p. 75).

Por lo expuesto anteriormente, desde la Pedagogía Positiva se aspira a una resignificación de la enseñanza, donde la figura del docente no se reduzca a un modelo musical a ser *reproducido* (por más excelencia que posea), si no que propicie el desarrollo del “ser pleno” en los alumnos. Para ello, será necesario repensar qué

2 La autora desarrolla en su libro los tres tipos de vida felices abordados por Seligman (2011): “la vida placentera, la buena vida y, finalmente, la vida con significado o vida plena. Adhiriéndose a esta última, dirá que la felicidad se asocia al proceso de descubrir las propias potencialidades, poder desarrollarlas y finalmente ponerlas al servicio de otros, enfrentando desafíos con *resiliencia, asertividad y trascendencia*”. Ver Fernández (2016, pp. 14-27).

3 La autora dirá que un docente positivo es un líder situacional, asertivo, empático, puntual, que escucha activamente, que sonríe, que toma el error como un paso más hacia el aprendizaje y reconoce a sus alumnos en forma verbal y no verbal, entre otras características. Ver Fernández Coto (2016, pp. 93-94).

4 Las negritas pertenecen a la autora.

5 Punto que genera beneficios de lo aprendido, aunque lejos del máximo rendimiento (Sigman, 2015; en Coto Fernández, 2016, pp. 62-63).

6 Por considerar que los pilares de la resiliencia son: autoestima, autonomía, autocontrol y asertividad (Fernández Coto, 2016, p. 75). Para ahondar en el concepto de reconocimiento como antagonico de extorsión ver Fernández Coto (2016, pp. 48-50)

se entiende por calidad educativa y en qué consiste la búsqueda de “innovación en los sistemas educativos” (Fernández Coto, 2016, pp. 43-47).

Educación emocional

Para ahondar en el concepto de educación emocional se consideran los trabajos de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), entre otros, sobre competencia emocional y se toma conocimiento de los enfoques vigentes respecto a la inteligencia emocional (Goleman 1996).

Competencia emocional.

El concepto de competencia ha evolucionado recientemente, situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. En palabras de Alberici y Serreri (2005):

[...] el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido (p. 26).

Desde esta perspectiva, concebimos la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Siguiendo a Rafael Bisquerra Alzina (2007), consideramos que la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios -autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis, y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>CONCIENCIA DE SÍ MISMO - Conciencia emocional de uno mismo - Valoración adecuada de uno mismo - Confianza en uno mismo.</p>	<p>CONCIENCIA SOCIAL - Empatía - Conciencia de la organización - Servicio.</p>
<p>AUTOGESTIÓN - Autocontrol emocional - Transparencia - Adaptabilidad - Logro - Iniciativa - Optimismo.</p>	<p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES - Liderazgo inspirado - Influencia - Desarrollo de los demás - Catalizar el cambio - Gestión de los conflictos - Establecer vínculos - Trabajo en equipo y colaboración.</p>

Tabla 1. Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis, y Mckee (2002, pp. 72-73).

Para Saarni (1999) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (*emotion-eliciting social transactions*). Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.

Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.

Ante lo expuesto anteriormente, entendemos las competencias emocionales como:

el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

A continuación, detallaremos las competencias dentro de cada uno de los bloques, atendiendo a lo expuesto por Bisquerra Alzina (2007):

1. Conciencia emocional. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. Regulación emocional. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. Autonomía emocional. La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos rela-

cionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

4. Competencia social. La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

5. Competencias para la vida y el bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Sostenemos que la educación emocional debe ser entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.

Sobre el concepto de vínculo

Para Pichon-Rivière, el vínculo es un concepto instrumental en el desarrollo de su Psicología Social. Definido como una estructura compleja, dinámica y en constante movimiento, es la relación del sujeto con el objeto, construido en espiral dialéctica desde el nacimiento. A partir de estas relaciones vinculares, se establecen modelos relacionales y comunicacionales que serán únicos en cada persona, configurando la personalidad de la misma.

Los vínculos, al ser accionados por motivaciones psicológicas, se expresan en la conducta, mediante lo que Pichon-Rivière denomina *patterns*. El resultado son manifestaciones personalísimas de la subjetividad individual.

Cada una de estas estructuras vinculares, está compuesta por un campo interno y un campo externo en constante comunicación. A la hora de establecer una relación con un objeto el sujeto mantiene los dos vínculos simultáneamente, el externo con el objeto en sí y uno

interno con la fantasía inconsciente que va a ser proyectada en el objeto y que va a marcar la existencia y el tipo de comunicación. El campo interno determina el campo externo, y es en esta afirmación en la que Pichon-Rivière asienta la necesidad de realizar una investigación en distintos niveles (psicosocial, sociodinámico e institucional), que abarque a la persona no sólo en su individualidad, sino en su relación con el entorno.

“Los seres humanos nos constituimos como tales en virtud de nuestras relaciones con los otros”, afirma Noemí Allidière (2004). De la reflexión sobre paradigmas como este, surgen los avances y aportes de las ciencias sociales y humanísticas, profundizando en la investigación de las relaciones vinculares para la comprensión de los fenómenos en torno al hombre. Pichon-Rivière dirá que “la psiquiatría actual es una psiquiatría social en el sentido de que no se puede pensar en una distinción entre individuo y sociedad...porque tenemos la sociedad adentro” (Taragano, 1980). Entonces, el carácter que adquiere el vínculo no sería dual, sino triangular, cultural e institucionalmente situado (Pontoriero y Vega, en prensa). En efecto, el vínculo es un elemento fundamental para la supervivencia y la adaptación al medio tanto social como natural, dado que permite influir en el medio a la vez que se es influido por este.

En el desarrollo de la personalidad, las relaciones vinculares participan con un importantísimo rol, aportando al conocimiento, el aprendizaje de la realidad, la comunicación, la independencia, resolución de conflictos ante determinadas situaciones, que en definitiva, llevan al sujeto a la madurez. En un vínculo sano, según Pichon-Rivière, la estructura que va a surgir de la interacción va a ser de tipo espiral, encontrándose la conducta y comunicación del sujeto con una reacción por parte del objeto que va a dar una retroalimentación al primero de manera que pueda variar su conducta. Por otro lado, otros tipos de vínculos pueden presentar alteraciones (patologías) que podrían obstaculizar, entorpecer e incluso paralizar de alguna forma, la comunicación y aprendizajes mencionados.

El hombre es concebido en una sola dimensión: humana. Una totalidad, en la que, sin embargo, identifica tres dimensiones: mente, cuerpo, mundo exterior, áreas integradas dialécticamente. Es la totalidad de la persona la que establece los vínculos, y no sólo una parte de ella.

El vínculo pedagógico

Refiere al tipo de vínculo establecido entre el profesor y el alumno, situados ambos en un tiempo y espacio determinados: ámbito educativo. Al determinar que es situado, afirmamos que no se corresponde con un fenómeno aislado y que no refiere únicamente a las habilidades sociales que los involucrados pudieran poseer. Como mencionamos anteriormente, aunque la clase sea grupal, el vínculo establecido entre el profesor y cada alumno, es único; y son varios los factores que influyen en la consolidación del mismo, tales como las características intrínsecas del propio vínculo, el tipo de estructuras vinculares que cada sujeto ha desarrollado hasta ese momento determinado, los baluartes narcisistas de los involucrados (Allidière, 2004, pp. 39-64), la institución que los contiene, determinantes histórico-culturales e incluso las políticas sociopolíticas y educacionales, además de connotaciones afectivas.

Una de las características estructurales es que son asimétricos en su naturaleza, dados los roles asumidos por los agentes participantes. El hecho de asumir o no, esos roles, está pautado por la madurez de la personalidad de cada uno. Noemí Allidière, al referirse a esta característica del vínculo pedagógico, advierte que la tendencia de las teorías pedagógicas actuales, es la riesgosa *ficción* de simetría entre profesor y alumno (Etcheverry, 2001, pp. 136-137; citado por Allidière, 2014, pp. 25).

El objetivo de este tipo de vínculo es pedagógico y está orientado a la tarea educativa, implicando a todos los agentes involucrados en la misma. Se trata de una relación en principio *obligada*, como señalara Flores (2014, pp. 87), mediante la cual se ponen de manifiesto formas conductuales determinadas que propiciarán u obstaculizarán el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo la idea desarrollada por Pichon-Rivière en su Teoría del vínculo, analizamos el carácter bidireccional del mismo, proponiendo así una nueva mirada sobre los modelos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión unidireccional de los conocimientos. De esta manera, el aprendizaje sería atravesado por una fluida espiral dialéctica, que transformará mutuamente y más aún, aportará al desarrollo de roles profesor y alumnos, como roles activos. En este sentido, Flores (2014) propone la construcción de un proyecto común de mayor operatividad basado en el diálogo para el aprendizaje

e identificación de los vínculos que establecemos, nuestras propias historias, necesidades, intereses, expectativas.

METODOLOGÍA

Este proyecto sienta sus bases en la investigación cualitativa y responde a la lógica del paradigma interpretativo-crítico y al Estudio de Casos. Desde allí, la aproximación al objeto de estudio, esto es a la trayectoria de formación docente de alumnos del Profesorado Universitario en Música (con orientación a un instrumento específico), será con la intención de comprender, vislumbrar, y describir sus procesos de construcción de identidad docente, haciendo hincapié en las competencias emocionales, el vínculo pedagógico y el clima áulico resultante.

Población

Los estudiantes del Profesorado Universitario en Música que hayan cursado las cátedras de Práctica I, II y III entre los años 2016-2018, constituyen la población principal. Pero dado que el objeto de estudio será analizado en su contexto social, también se considerarán los siguientes agentes:

- Alumnos de los ciclos I, II y III del nivel pre-universitario del Departamento de Música (FFHA-UNS)
- Profesores co-formadores
- Equipo de las cátedras de Práctica I, II y III.

Muestra

Dicha población se tomará en carácter de *muestra no probabilística* siguiendo el criterio de *muestra de participantes voluntarios*, es decir, que estará integrada por sujetos de la población que aceptan participar del estudio, participando de entrevistas, encuestas u otro tipo de recolección de datos propuestas por los investigadores del proyecto.

Instrumentos de recolección de datos

Se considerarán los siguientes instrumentos de recolección:

- La observación directa y mediada de las intervenciones pedagógicas de los practicantes.
- Entrevistas semiestructuradas a alumnos, profesores co-formadores, docentes de la cátedra.
- Recopilación documental: Se analizarán las biografías escolar-musicales, los portafolios finales, el parcial integrador y el diario de clases, contemplando las fases de enseñanza propuestas por Jackson (1998): F. Preactiva y

F. Interactiva y agregamos el concepto de *acciones postactivas*, coincidiendo con otros autores para determinar una tercera fase (Silva, 2015).

DISCUSIÓN

Tal como lo expresamos al inicio del trabajo, nuestra investigación se encuentra en la etapa inicial, en la revisión y ampliación del marco teórico. En esta instancia del proceso, hemos llegado a las siguientes discusiones:

- Creemos que educar es comunicarse afectivamente, el aprendizaje es un proceso personal en la producción y construcción del conocimiento y no sólo contempla el aspecto intelectual sino involucra a la persona que aprende en forma integral (Silva y Figueroa, en prensa).

- Consideramos que las competencias emocionales constituyen un aspecto importante en el ser humano y su dominio potencia una mejor adaptación al contexto, favoreciendo un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas; de allí su importancia dentro de la enseñanza musical.

- La pedagogía positiva, resulta un marco interesante para promover el desarrollo profesional óptimo para el aprendizaje. Desde la perspectiva presentada, el docente podría afrontar los desafíos áulicos con asertividad y resiliencia, tal como lo propone Daniel Goleman con su concepto de *resonancia*. El docente percibido como un *líder resonante* es aquel que crea un clima emocional positivo para sus alumnos, proporcionándoles, como dice Eric Jensen (citado en Fernández Coto, 2016) un *entorno libre de amenazas* propicio para aprender.

- El vínculo pedagógico, por las características que posee, tiene gran incumbencia en la propiciación u obstaculización del proceso de enseñanza-aprendizaje y conlleva cualidades altamente significativas que van estructurando y aportando al aprendizaje y transformación mutua de los agentes implicados. En la clase de música, este vínculo puede devenir en el establecimiento de actitudes y conductas determinadas que podrían influir en el modelo de enseñanza que el alumno practicante (futuro profesor) va incorporando como factores conscientes o inconscientes a la hora de establecer vínculos con sus propios alumnos. Es interesante realizar una lectura

crítica de estos modelos desde la perspectiva del vínculo pedagógico, a fin de reafirmar o modificar conductas que aporten en última instancia al mejoramiento de las prácticas docentes en torno a la música.

- Sostenemos que la educación musical debe propiciar el clima áulico favorable para establecer vínculos pedagógicos positivos, en función de una educación integral, que contemple todas las dimensiones educables del alumno, entre ellas la emocional, estimulando el crecimiento en sus potencialidades naturales, conectándolo con su contexto sociocultural y acercándolo a nuevos horizontes musicales que, en consecuencia, sumen al enriquecimiento de su proyecto de vida.

REFERENCIAS

- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Barreiro, T. (2000). *Trabajo en grupo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), pp. 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297.
- Fernández Coto, R. (2016). *Pedagogía Positiva. Creando aulas emocionalmente saludables* (1ra ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Flores Fuentes, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente. Un análisis Teórico*. (Tesis de pregrado, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133619>
- Flores Fuentes, A. (2015). *Vínculo entre profesor y estudiantes en el Marco del Trabajo Docente*. (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137149>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Selección y Revisión de F. Taragano. Colección Psicología Contemporánea. Buenos Aires: Ediciones Nuevas.
- Pontoriero, A. C. y Vega, M. S. (en prensa). ¿Vínculo pedagógico a través de la música? Una reflexión en torno a las prácticas docentes de educadores musicales. En *Actas de: I Congreso Binacional de Investigación Científica- V Encuentro de Jóvenes Investigadores*. San Juan.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional. Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Silva, C. (2015). El recurso musical en la formación profesional de los educadores musicales: selección, elaboración e implementación en el aula. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles y M. Tanco (Eds), *La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. Actas de 12º ECCoM. Vol. 2 Nº 1*, (pp. 269-278). Buenos Aires: SACCoM.
- Silva, C., Vega, M., Pontoriero, A. C., Villanueva, J., y Figueroa, M. (2017). *Las prácticas docentes en la formación profesional de los educadores musicales. Intervenciones educativas musicales en el contexto del aula*. Proyecto aprobado y financiado por CICYTCA, según Resolución Nº 2547-R-16.
- Silva, C. y Figueroa, M. F. (en prensa). Hacia Nuevos modelos de enseñanza en Educación Musical. En *Actas de I Congreso Binacional de Investigación Científica- V Encuentro de Jóvenes Investigadores*. San Juan.
- Silva, C., Pontoriero, A. C., y Figueroa, M. F. (2018). La dimensión emocional en la formación profesional de los educadores musicales. En F. G. Musri (Ed.) *Actas de las IV Jornadas de Comunicación de Proyectos de Investigación y Creación del Gabinete de Estudios Musicales (GEM)*, (pp. 146-155). San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.