

## **MÚSICA Y EMOCIONES: PAUTAS PARA SU INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA.**

*Music and emotions: guidelines for inclusion in initial teacher training for children and primary school teachers.*

Carol Gillanders. Universidad de Santiago de Compostela, España.

Manuel Tizon Díaz. Universidad Internacional de la Rioja, España.

Jose Agustín Candisano Mera, Universidad de Santiago de Compostela, España.

Contacto: carol.gillanders@usc.es

*Fecha recepción: 15/07/2018 - Fecha aceptación: 09/04/2019*

### **RESUMEN**

Los efectos de la música en el ser humano han sido objeto de estudio desde las civilizaciones antiguas. El presente artículo ofrece un breve recorrido a través de la historia de la música con el fin de resaltar algunos aspectos significativos de la relación música-emociones. Para los griegos influía en la moral y en la organización política de la sociedad y, en cambio, para los romanos era una actividad reservada a los esclavos. En la Edad Media se resaltó la influencia de la música tanto para el bien como para el mal. A partir de la Reforma se producen situaciones contrastante entre el mundo católico y el protestante. En el Barroco y en el Clasicismo existió una íntima unión entre el discurso musical y la retórica. Ya en el Romanticismo lo pictórico tomó relevancia y se popularizaron algunos tipos de educación musical. En este período las emociones y los sentimientos fueron el centro de la expresión. Por último, en el siglo XX se incluye todo tipo de expresión emocional desde las más tranquilas hasta las más extremas. En el siguiente apartado del artículo se presentan algunas de las variables del lenguaje musical a tener en cuenta por su influencia en la emoción percibida. También incluimos las variables presentadas por los investigadores a la hora del estudio de las percepciones (respuesta del tronco encefálico, evaluación condicionante, imágenes visuales, memoria episódica, contagio emocional, edad, sexo y enculturación, entre otras). Por último, se describen actividades de audiciones activas y sonorizaciones que podrían llevarse a cabo en diferentes contextos y que contribuyen a la comprensión y adecuada gestión emocional.

### **PALABRAS CLAVE**

Música, emociones, educación, historia de la música

### **ABSTRACT**

Peoples' reactions to music have been subject of study since the ancient civilizations. The present article offers a brief summary of music history with the aim of highlighting some of the relevant aspects of the relationship Music-Emotions. For the Greeks, Music influenced moral and societies' political organization whilst, instead, for the Romans it was an activity that had to be carried out by slaves. During the Middle Ages the influence of Music was seen both for good and for evil. As from the Reform, we find contrasting situations between the Catholic and Protestant worlds. During the Baroque and Classicism periods there existed a union between the musical discourse and the rhetoric. Romanticism highlighted pictorial aspects and some ways of music education became popular. During this period emotions and sentiments were the centre of expression. Lastly, during the XXth Century all types of emotional expression were included, from the most peaceful to the most extreme. In the following section, some variables of musical language are described due to their influence in perceived emotions. We also include other variables accounted for by researchers such as the brain stem reflex, evaluative conditioning, visual imagery, emotional contagion, episodic memory, age, gender and enculturation, amongst others. Finally, some activities that could be undertaken in different contexts such as active music listening and putting sound or music to stories are describe because they can contribute to the comprehension and adequate emotional management.

### **KEYWORDS**

Music, emotions, education, music history.

## 1. INTRODUCCIÓN

Si visionamos la película *Psicosis* de Alfred Hitchcock, podemos observar que una buena parte de los efectos que produce la escena de la ducha se deben a la música que la acompaña. En la sociedad en la que vivimos las imágenes tienen un gran poder sobre nosotros (Flores, 2011) pero, como bien saben los especialistas en la materia, hay ciertas relaciones entre los elementos de la música que son tremendamente poderosas para producir determinados efectos y reacciones en los oyentes (Meyer, 1956; Rosen, 2010).

No todos respondemos a un estímulo musical de la misma forma, dado que nuestra propia biografía, vivencias e identidad sonora juegan un papel fundamental en nuestras reacciones a la música que escuchamos. Así lo expresa Drösser (2012) al afirmar que “La música «por sí sola» no provoca sentimientos intensos; siempre hace referencia a la situación cultural y biográfica del oyente” (p.163). Por este motivo, la afirmación de que la música es un lenguaje universal sólo es cierta parcialmente, ya que las reacciones que provoca están en relación a la cultura en la que están inmersos los individuos que la oyen (Kopiez, 2006). Sin embargo, hay ciertos parámetros que modulan la emoción percibida y pueden inducir o permitir que los oyentes reconozcan, por lo general, las mismas emociones (Juslin y Västjäll, 2008). En otras palabras, podemos encontrar cierta universalidad en un colectivo específico en cuanto a las respuestas emocionales se refiere.

En la actualidad es posible estudiar los cambios químicos que se producen en el cuerpo humano al escuchar música. Diferentes investigaciones han permitido conocer que al escuchar música que nos gusta liberamos hormonas (endorfinas, dopamina y oxitocina) relacionadas con sensaciones placenteras y de bienestar (Huron, 2011; Jauset, 2008; McCarthy Draper, 2002).

Desde la segunda mitad de la década de los noventa se ha desarrollado un creciente interés por la educación emocional de las

personas (Bisquerra, 2002). De acuerdo con Mayer y Salovey (2014)

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

Sin embargo, “los estudios sobre música y emoción, así como el análisis de la dimensión emocional han estado prácticamente ausentes de la educación” (Bisquerra, 2017, p. 43). Como señalan Campayo Muñoz y Cabedo Mas (2016), a través de experiencias musicales podrían desarrollarse las competencias emocionales. A tal fin, incluimos a continuación un breve recorrido de la relación música-emociones y algunos ejemplos de intervención que podrían llevarse a cabo con alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria a fin de contribuir a su comprensión de las relaciones existentes entre música y emoción.

## 2. REVISIÓN TEÓRICA

### 2.1. Breve recorrido histórico

Los ritos que marcan la vida de las personas son acompañados con música adecuada al contexto desde la época prehistórica (Crandall, 2003). En la Antigüedad, los filósofos griegos hablaban, entre otros temas, de “los efectos de la música sobre el alma y el cuerpo (la doctrina del carácter)” (Rowell, 1999, p.47). A la música se le atribuían propiedades que actúan sobre el hombre tanto para bien como para mal, de efecto inmediato o a largo plazo. El desarrollo del carácter moral de los individuos (‘ethos’) era uno de los objetivos primordiales de la educación griega y dado los efectos de la música sobre el estado espiritual de las personas, se le asignó a ésta un lugar preponderante en la educación. Para Aristóteles, los modos griegos (la organización interválica de las escalas) y los ritmos podían afectar al individuo cambiando sus estados de ánimo (Alaminos,

2014). En esta línea, encontramos que la música sobrepasa el aspecto emocional para penetrar en un aspecto moral, de ahí que Platón incluyera la música como un elemento necesario en la educación de los ciudadanos (West, 1994).

En relación a lo anterior, aunque la música fuera considerada un elemento fundamental en el desarrollo de los ciudadanos, varios acontecimientos hacia finales del siglo IV a.C. provocaron que dejara de ocupar un lugar en la educación de los individuos; es, entonces, cuando la retórica y la dialéctica pasaron a ser una parte fundamental de la educación de los jóvenes que aspiraban a una carrera política. En la antigua Roma, la música tampoco encontró sitio en las escuelas, ya que se la consideraba la esencia del entretenimiento o parte de los adornos de las diferentes ceremonias y, en consecuencia, eran los esclavos técnicamente expertos los encargados de su realización.

Los primeros cristianos asociaron la música al teatro pagano y al sufrimiento que padecieron como consecuencia de las persecuciones. Con el paso del tiempo fueron surgiendo elementos corales cantados durante la liturgia y se enfatizó la dualidad de la música como influencia tanto para el bien como para el mal (Rainbow, 1989). Los padres de la Iglesia resaltaron esta dualidad de los efectos musicales, ya que la música podía favorecer los pensamientos devotos así como los aspectos sensuales. La música constituía un reflejo de la belleza divina, tal como había formulado Platón, y debía estar al servicio de la religión, considerándola lícita si estaba supeditada a este objetivo (Burkholder, Grout y Palisca, 2016). San Agustín afirmó que la música era una herramienta indispensable para la doxología (aunque en una de sus reflexiones advierte de que ese poder emocional es importante que no se apodere del usuario). Esa dualidad continuó plasmándose hasta el Concilio de Tours (813), en donde se señaló que los vicios entran por los sentidos, y la música en particular es un vicio por entrar por los oídos, prohibiéndose su uso (Fubini, 2007).

A partir del siglo XV (etapa que se conoce como Renacimiento), la presencia de la música en la educación en Occidente está marcada por las diferencias entre las actitudes educativas protestantes y católico-romanas. En las regiones protestantes, el alfabetismo era fundamental para que los fieles pudieran leer la Biblia y participar en el canto comunitario, mientras que en las católicas, la música era dejada de lado salvo en las escolanías de los monasterios o los *conservatori* para los niños huérfanos en Italia (Rainbow, 1989).

El médico y músico renacentista Thomas Campian practicó un cierto tipo de terapia psicológica a través de canciones en la corte de Isabel I de Inglaterra. En España es muy conocido el caso de Farinelli, un *castrati* con una voz prodigiosa —tal y como afirman las fuentes teóricas— que curaba la tristeza infinita de Felipe V de España (Jauset, 2008). Otros músicos que utilizaron los efectos terapéuticos y sanadores de la música son J.S.Bach y G.F.Haendel, entre otros (Juan Berciano et al., 2015). En la actualidad existen diferentes prácticas de terapia a través de sonidos, entre las que podemos destacar las de Gaynor (2001) en Nueva York o las propuestas de audiciones musicales que nos pueden acompañar a lo largo del día de McCarthy Draper (2002). (Ver apartado 2.3 ejemplos 1 y 2).

Durante el Barroco se pensaba que los afectos (emociones) “eran estados relativamente estables del alma, causados cada uno de ellos por una cierta combinación de espíritus o «humores» en el interior del cuerpo” (Burkholder, Grout y Palisca, 2016, p.369). En los siglos XVII y XVIII, la música estuvo fuertemente ligada a la retórica, la cual se define por el arte del buen decir y del persuadir a través de la palabra. En esta línea, y en relación al nexo entre las distintas artes liberales, la retórica influyó en la música, de ahí que en música se hable de *decoratio* y de figuras retóricas. Muchas de estas figuras retóricas —tales como el cromatismo melódico, llamado *passus duriusculus* o las relaciones disonantes (*parrhesia* o *cadentiae duriusculae*)— llevan consigo una clara definición emocional (Bartel, 1997). A partir de

la Revolución francesa la formación musical intentó reemplazar lo retórico por lo pictórico y adquirió un papel político. Así lo expresa Harnoncourt (2006)

La Revolución francesa tenía a casi todos los músicos de su parte, y se era consciente de que con ayuda del arte, y muy en especial de la música que no trabaja con palabras sino con «venenos» de misteriosos efectos, se podía influir en los hombres. La utilización política del arte para adoctrinar a los ciudadanos o a los súbditos, de forma más o menos evidente, ya se conocía desde antiguo, pero nunca antes se había hecho un uso de la música de forma tan planificada. (p.30).

A mediados del siglo XIX surgió uno de los fenómenos más populares de ese siglo: la organización de clases de canto masivas para adultos. Aparecieron en primer lugar en París y luego se extendieron a Inglaterra y otros países. Se autorizaron las clases de canto para adultos por los beneficios que les podrían proporcionar: reemplazarían los placeres carnales, aliviaría el trabajo manual y daría una salida profesional a los más talentosos. Aprender a cantar se convirtió en un pasatiempo popular (Rainbow, 1989). Como escribe Lecourt (2010) “En la familia, en la escuela, en el ejército, en las empresas, en las fiestas nacionales, el pueblo bajo aprende el francés cantando, se civiliza, y todo eso en el espíritu de una sola y gran familia” (p.20).

En el llamado Romanticismo, los compositores intentaron transitar aquellas zonas de la experiencia humana más allá de la razón ligadas a los sentimientos y emociones. Juan Berciano et al. (2015) señalan que “Para ello juegan como nadie antes con las escalas mayores para apelar a estados emocionales alegres y brillantes utilizando las menores para evocar el apasionamiento o la melancolía” (p. 415). Este hecho no es algo que ocurriera únicamente en el siglo XIX. Ya desde finales del XVI y durante el XVII, los compositores y la modalidad (que será en un futuro no demasiado lejano la llamada tonalidad) van de la mano para evocar diferentes estados emocionales.

Durante toda la exploración del siglo XX se utilizaron nuevas sonoridades, instrumentos, formas y recursos sonoros que intentaron inducir todos los estados de ánimo, desde la relajación hasta la exaltación. Pueden, por ejemplo, compararse dos audiciones similares en cuanto a contexto pero, sin embargo, diferentes en relación a efectos producidos en los oyentes. En el apartado 2.3, los ejemplos 3 y 4 ilustran claramente las tensiones vividas durante esta época. Sin embargo, los compositores las traducen de formas muy diferentes.

## 2.2. Situación teórica actual

Como dijimos al comienzo, una misma música no nos produce a todos los mismos efectos. Existen diferentes variables a tener en cuenta. Según Juslin y Västfjäll (2008), en la emoción que percibimos influyen, entre otros:

- La respuesta del tronco encefálico: se refiere a la respuesta fisiológica que tiene el ser humano a ciertos estímulos como, por ejemplo, el nivel de volumen (volumen alto), sonidos que se producen repentinamente, sonidos con frecuencias muy altas (agudos) o muy bajas (graves), patrones muy rápidos y disonancias en la música que escuchamos. Este tipo de estímulos induce una activación física y/o una sensación desagradable. Debemos tener en cuenta, por ejemplo, que las disonancias se producen en algunas especies animales, en esas llamadas de aviso que advierten de peligro. Algunos investigadores sugieren que instintivamente asociamos las disonancias con el peligro.
- La evaluación condicionante: Esto ocurre cuando un elemento se asocia con una emoción concreta, es decir una determinada música se asocia repetidamente con un mismo estímulo.
- Imágenes visuales: La escucha evoca imágenes en la mente del sujeto, normalmente de paisajes hermosos,

puestas de sol, etc. Son imágenes mentales. Se suele utilizar para inducir estados de relajación. (Ver apartado 2.3 ejemplo 5).

- Memoria episódica: Esta memoria ocurre cuando una música en concreto recuerda o se asocia a un contexto determinado.
- Contagio emocional: En este caso, podemos identificar la emoción que induce la música y nos mimetizamos con ella.

Fig. 1. Variables a tener en cuenta en la emoción percibida o sentida. Fuente: elaboración propia a partir de Juslin y Västfjäll (2008).



Por otra parte, también deben tenerse en cuenta diversos factores socioculturales y factores musicales (Tizon, 2017). Entre los primeros, podemos mencionar:

- La edad: puede afirmarse que a medida que los infantes van madurando y se hacen mayores, pueden identificar una emoción basándose en el *tempo* y el modo de la pieza. Por ejemplo, los sujetos de 3-4 años de edad no pueden diferenciar estas características mientras que los de 5 años hacen referencia al *tempo* al reconocer una emoción y los de 6 años se refieren tanto al *tempo* como a los modos (mayores y menores) (Dalla Bella et al., 2001, cit. en Lamont, 2009). Sin embargo, los estudios no son concluyentes en referencia a la edad precisa o maduración necesaria para percibir una determinada emoción (Schubert y McPherson, 2008).
- Sexo: de forma muy sintética, puede decirse que las niñas perciben de manera más intensa y exteriorizan más las emociones.
- Enculturación: se refiere al grado de incorporación en una cultura determinada de elementos culturales

de otra. Por ejemplo, los sujetos de una cultura determinada reconocen mejor las melodías de su propia cultura.

Entre los factores musicales, debemos tener en cuenta:

- La consonancia (intervalos de 8J, 5J, 4J, 3M, 3m, 6M y 6m) y la disonancia (intervalos de 2m, 2M, 7m y 7M; aumentados y disminuidos). La consonancia induce serenidad, ternura, felicidad mientras que la disonancia produce tensión, miedo o enfado. La escena de terror de *Psicosis* comienza con una segunda, es decir, una disonancia.
- Los modos utilizados (la organización de los sonidos en las escalas): Por lo general, se suele invitar al alumnado o a los oyentes a asociar el modo mayor con la alegría y al modo menor con la tristeza, a pesar de que no existe ninguna evidencia científica que confirme este hecho (Powell y Dibben, 2005, cit. en Gabrielsson, 2009). Por ejemplo, La Marcha Turca de W. A. Mozart, cuyo popular tema está en La menor, no pareciera provocar tristeza. El modo mayor aumenta la activación (es decir, los procesos y mecanismos que controlan la alerta, la vigilia y la propia activación). El modo menor, la melancolía, la tristeza. (Ver apartado 2.3 ejemplo 6).
- Estilos: aunque poco investigado se sabe que la música atonal produce miedo mientras que la música del período llamado clásico es la que más felicidad provoca entre otros estilos (Barroco, Romanticismo, Pandiatonismo y modalidad frigia). Campbell (1998) realiza una enumeración de los diferentes efectos (alegría, tristeza, relajación, etc.) que pueden inducir las músicas de diferentes períodos. Este autor señala que "dentro de cada género hay una variedad de estilos. Algunos son activos y potentes mientras que

otros son pasivos y relajadores” (p.89).

- Instrumentos: en algunas investigaciones, el violín especialmente y también el resto de instrumentos de cuerda frotada, son los que mayor tristeza provoca en los sujetos.

Todo lo afirmado anteriormente debe tratarse con suma cautela, ya que la música es una entidad holística que se explica por medio de los parámetros formantes en su interior. Por tanto, que el violín evoque una u otra emoción dependerá de otros elementos colaterales; en resumen, un violín puede producir una emoción positiva (entusiasmo o alegría) y una disonancia no tiene por qué provocar una emoción negativa. Con esto, podemos imaginar la complejidad a la que nos enfrentamos, por un lado, la música, y por otro, las emociones.

### 2.3. Líneas de actuación futuras

La investigación específica en este campo, siguiendo criterios de observación reconocidos es muy reciente. Sin embargo, constatamos que existen materiales suficientes como para ponerlos a disposición de la comunidad educativa con el fin de extraer de ellos las aportaciones que consideren necesarias. Señala Bisquerra (2010) que desde finales del siglo XX diferentes documentos “apoyan la educación emocional como un aspecto importante del desarrollo humano y para el bienestar personal y social” (p.37). Como la música puede producir en los individuos emociones profundas, tal como señalan los investigadores (Sloboda, 2005), pueden proponerse breves ejercicios de escucha en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. A continuación incluimos algunos ejemplos de actividades a realizar:

Ejemplo 1. *Crucifixus*. Misa en si menor de J.S.Bach. Cerrar los ojos y escuchar la música. Posteriormente, escribir en una tarjeta qué pensamos que quiere provocar el compositor en los oyentes, a qué se refiere. (Aquí es importante enfatizar que no estamos hablando de preferencias o gustos musicales).

Luego, volver a cerrar los ojos y mientras suena la música ir bajando la cabeza. Podemos ver en una partitura cómo el propio compositor “pinta” imitando al Jesucristo agonizante que baja su cabeza en la cruz (McCarthy Draper, 2002). Realizar el ejercicio escuchando solamente los doce primeros compases de la obra.

Ejemplo 2. *Andante*. Segundo movimiento Concerto No. 21 de W. A. Mozart. Cerrar los ojos y escuchar la música. Posteriormente, escribir en una tarjeta que emoción nos produce la música que escuchamos. Luego volver a escuchar el fragmento y tratar de que nuestra respiración siga el fraseo de la música. También podemos balancearnos suavemente. Realizar el ejercicio con los primeros 25-30 segundos de la pieza.

Ejemplo 3: *Cuarteto de cuerdas No. 8* de Dimitri Shostakovich. Cerrar los ojos y mientras escuchamos pensar qué emoción/es nos está produciendo. Posteriormente, comentar que el compositor escribió esta obra en memoria de las víctimas de la Segunda Guerra Mundial (George, 2006). Volver a escuchar el fragmento teniendo en cuenta esta información. Realizar todo el ejercicio escuchando los 16 primeros compases.

Ejemplo 4: *Liturgia de Cristal*. Cuarteto para el fin de los tiempos de Oliver Messiaen. A diferencia de la audición anterior, explicar desde el principio que esta pieza fue escrita en un campo de concentración. Escuchar el fragmento. Posteriormente, leer el fragmento del texto del Libro de la Revelación 10:1-2, 5-7, Versión *King James* y comparar las dos audiciones (ejemplos 3 y 4): cuáles son sus diferencias.

Ejemplo 5. *Juegos del agua en la Villa del Este* de F.Liszt. El compositor y pianista húngaro Franz Liszt visitó esta residencia en una de sus estadias en la ciudad de Roma, donde vivió por temporadas y le sirvió de inspiración para componer esta obra para piano, que forma parte de los *Años de peregrinaje* (Walker, 1997). Cerrar los ojos y visualizar una imagen. ¿En qué nos hace pensar? Comparar respuestas. Posteriormente, proyectar una imagen de la Villa del Este en

Tívoli. Volver a escuchar un fragmento de la obra.

Ejemplo 6: *Allegro vivace*. Primer movimiento *Sinfonía Nº. 41 Jupiter K551* de W.A. Mozart. Cerrar los ojos y escuchar. Intentar responder a las preguntas ¿cómo nos sentimos? ¿Qué nos transmite la música? Volver a escuchar el comienzo de la obra esta vez acompañando la escucha con movimiento de los brazos y/o de todo el cuerpo.

Además de este tipo de actividades, también pueden proponerse otras intervenciones que tengan como meta atender la resolución de las carencias emocionales. Señalan Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) que

Existen numerosas estrategias, pero no cabe duda, que una de las mejores para el desarrollo de la inteligencia emocional es a través del juego. Los juegos son excelentes oportunidades para enseñar a los niños las capacidades de la inteligencia emocional, ya que les gusta repetirlos una y otra vez. A través de juegos los niños aprenden nuevas formas de pensar, sentir, y actuar que constituyen el núcleo del aprendizaje de la inteligencia emocional. También los cuentos e historias de modelos positivos son excelentes materiales de inspiración y motivación para el desarrollo de la inteligencia emocional infantil. (p.223).

Atendiendo a esta recomendación, puede proponerse la sonorización de cuentos de forma que el futuro profesorado de infantil y primaria pueda transferir estas prácticas a sus aulas. Se entiende por sonorizar “Incorporar sonidos, ruidos, etc., a la banda de imágenes previamente dispuesta (...) Ambientar una escena, un programa, etc., mediante los sonidos adecuados” (RAE, 2018, §sonorizar). Este tipo de actividad se conoce también como musicalización de un cuento. Para Pardo (2005), a través de una sonorización se pueden “dar efectos ambientales; reforzar o sustituir movimientos; crear imágenes de lugares, personajes u objetos; causar emociones, etcétera” (p.49). Podemos incluir la exploración sonora de diferentes objetos e instrumentos para, posteriormente, asociar los sonidos a diversas situaciones,

recuerdos, gestos, emociones. No necesariamente deben ser cuentos, también pueden ser fotografías, pinturas, etc. Por ejemplo, podemos seleccionar una imagen de una tormenta y preguntarnos qué nos producen los truenos, los relámpagos. Hablar del miedo y realizar diferentes ejercicios para sonorizar la imagen o la escena (imitando la lluvia con golpes secos en un pandero o soplando para producir el sonido del viento, etc.). Por otra parte, el hecho de incluir en el aula un espacio para el trabajo grupal de forma que se construyan significados compartidos, contribuye al desarrollo de una adecuada gestión emocional. No nos olvidemos que las

(...) estrategias de colaboración, de distribución de roles, de reparto de funciones, y otras a las que conduce abordar una tarea en común, constituyen ocasiones de socialización y de establecimiento de relaciones constructivas, en auténticos contextos de interacción, muy útiles en el entorno educativo. Son un marco ideal para trabajar específicamente la gestión emocional. (Gallego Gil y Gallego Alarcón, 2004, p.201).

### 3. CONCLUSIONES

A través de la educación musical podemos llevar a cabo acciones que contribuyan al proceso de desarrollo cognitivo y emocional del alumnado. La música ofrece un medio singular y único para reforzar nuestras vidas emocionales (Reimer, 2003). Es necesario tener en cuenta múltiples variables cuando hablamos de música y emociones, dada la gran complejidad de los parámetros que modulan la emoción percibida.

A pesar de la literatura existente sobre el tema, sigue habiendo una necesidad de investigaciones en este campo dado el gran desacuerdo y las controversias existentes en el estudio de la música y las emociones (Justin, 2009). En particular, hacen falta estudios relacionados con las posibilidades que ofrece la música para la educación emocional y las pautas de acción o diseños educativos que contemplen la música y que ayuden a una adecuada comprensión y gestión de las emociones. La intervención que se planteó

anteriormente puede ser aplicada en la formación del profesorado o adaptada a otros niveles educativos. Los ejemplos propuestos pretenden ofrecer aplicaciones de la educación emocional desde la música de cara a contribuir al bienestar personal y social a la vez que favorecer la socialización del alumnado y la construcción de significados compartidos.

Nos gustaría finalizar con unas palabras de Goleman (2005):

A pesar del extraordinario interés demostrado por algunos educadores hacia la alfabetización emocional, estos cursos son todavía excepcionales y la mayoría de los maestros, directores de escuela y padres simplemente ignoran su existencia. Los principales modelos al respecto tienen lugar fuera de la co-

rriente principal de la educación en un puñado de escuelas privadas y en unos pocos cientos de escuelas públicas. Obviamente, ningún programa –incluidos éstos– constituye una respuesta a todos los problemas. Pero dada la crisis en la que nos encontramos, la problemática situación que atraviesan nuestros niños y la ventana a la esperanza que parecen suponer los cursos de alfabetización emocional, tal vez deberíamos preguntarnos si no sería necesario, ahora más que nunca, enseñar a todos los niños las habilidades que resultan más esenciales para la vida.

¿A qué estamos esperando para comenzar? (p.417).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A.F. (2014). La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), pp. 15-42.
- Bartel, D. (1997) *Música Poética. Musical-Rhetorical Figures in German Baroque Music*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 71, pp. 43-48.
- Bisquerra, R. (2010). Características generales de la educación emocional. En Bisquerra Alsina, R. (Coord.). *La educación emocional en la práctica*. (11-37). Barcelona: ICE-Horsori.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Burkholder, J.P., Grout, D.J. y Palisca, C.V. (2016). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Música.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart* (Primera edición 1997). Barcelona: Ediciones Urano.
- Campayo Muñoz, E.A. y Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, pp.124-139.
- Crandall, J. (2003). *Musicoterapia. La autotransformación por medio de la música*. Madrid: Neo Person Ediciones.
- Drösser, C. (2012). *La seducción de la Música. Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Ariel.
- Fubini, E. (2007). *Música y estética en la época medieval*. Navarra: Eunsa.
- Gabrielsson, A. (2009). The relationship between musical structure and perceived expression. En Hallam, S.; Cross, I. y Thaut, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (141-150). Oxford: Oxford University Press.
- Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A.M., y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gallego Gil, D.J. y Gallego Alarcón, M.J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, SA.

- Gaynor, M.L. (2001). *Sonidos que curan*. Barcelona: Ed. Urano.
- George, A. (2006). Dimitri Shostakovich. The String Quartets. Emerson String Quartet. Shostakovich. *The String Quartets (CD)*. Londres: Decca Music Group Limited.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional* (Primera edición 1995). Barcelona: Ed. Kairos.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música* (Primera edición 1982). Barcelona: Acantilado.
- Huron, D. (2011). Why is sad music pleasurable? A possible role for prolactin. *Musicae Scientiae*, 15(2), pp. 146-158.
- Jauset Berrocal, J.A. (2008). *Música y neurociencia. La musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Juan Berciano, A., Ramos González, P., Jiménez Acevedo, Á., y Jiménez Juan, M. (2015). Las emociones a través de la historia de la música. En Clares López, J. y Ángel Venavides, W.I. (Eds.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de dificultades socio-educativas* (pp.409-419). Sevilla: AIECE.
- Juslin, P.N. (2009). Emotional responses to music. En Hallam, S.; Cross, I. y Thaut, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (131-140). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P.N. y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, pp. 559-621.
- Kopiez, R. (2006). Making Music and Making Sense Through Music. En Colwell, R. (Ed.). *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. (189-224). Nueva York: Oxford University Press.
- Lamont, A. (2009). Music in the school years. En Hallam, S.; Cross, I. y Thaut, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (235-243). Oxford: Oxford University Press.
- Lecourt, E. (2010). *Descubrir la musicoterapia*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2014). ¿Qué es inteligencia emocional? En Mestre Navas, J.M. y Fernández Berrocal, P. (Coords.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago.
- McCarthy Draper, M. (2002). *La naturaleza de la música*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Pardo, B. (2005). *Juegos y cuentos tradicionales para hacer teatro con niños*. México: Ed. Pax México.
- Rainbow, B. (1989). *Music in Educational Thought & Practice*. Wales: Boethius Press.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of Music Education. Advancing the Vision* (Primera edición 1970). New Jersey: Prentice Hall.
- Rosen, C. (2010). *Music and sentiment*. New Haven: Yale University Press.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Schubert, E. y McPherson, G.E. (2008). The perception of emotion in Music. En McPherson, G.E. (Coord.). *The child as musician. A Handbook of Musical Development*. (193-212). Nueva York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, A. (1997). *Franz Liszt. The final years 1861-1886*. Nueva York: Cornell University Press.
- West, M. L. (1994). *Ancient Greek Music*. Oxford: Clarendon Press.
  
- **Fuentes Electrónicas Consultadas**
- Flores, P. (2011). El poder de la imagen en la sociedad de control. *Faro*, 13. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159215>, Consultado el 30-05-2018.

- Real Academia Española (2018). *Sonorizar*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=YMoT2UO>. Consultado el 30-05-2018.
- Tizón, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, pp. 213-237. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/52430>, Consultado el 30-05-2018.