



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Oportunidades y retos
para la enseñanza de las artes,
la educación mediática y la ética
en la era postdigital**

**Coordinadora
Elke Castro León**

Dykinson, S.L.

**OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA EN LA ERA POSTDIGITAL.**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 30 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-594-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
ELKE CASTRO LEÓN	

EPÍGRAFE I

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE/CON LAS ARTES EN LA ERA POSTDIGITAL (1ª PARTE)

CAPÍTULO 1. EL USO DE LA REALIDAD VIRTUAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS	25
JACOBO RODA-SEGARRA	
CAPÍTULO 2. <i>LAPTOP ORCHESTRA</i> EN EL AULA DE SECUNDARIA. ADAPTACIÓN Y BENEFICIOS EN EL ESTUDIO DE LA MÚSICA BARROCA	41
ANDREA GARCÍA TORRES	
CAPÍTULO 3. LA RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL EN 3-D DE UN BIEN PATRIMONIAL PERDIDO Y SU APLICACIÓN DOCENTE EN BACHILLERATO: EL HOSPITAL DE LA CRUZ ROJA (MELILLA)	59
LETICIA CRESPILO MARÍ JAVIER GONZÁLEZ TORRES	
CAPÍTULO 4. EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DE ENCUENTRO INTERGENERACIONAL PARA LA SALVAGUARDIA DEL VALLENATO Y DE LA OBRA DEL MAESTRO RAFAEL ESCALONA	84
BLANCA LUZ MORALES ORTIZ CARLA FRANCINA CORTÉS COY GLORIA CASAS AZCUY	
CAPÍTULO 5. ENSEÑANZA DE TEATRO MUSICAL EN LA VIRTUALIDAD. UN ESTUDIO DE CASO	105
DANIEL ALEJANDRO CAMPUZANO SAMUDIO BLANCA LUZ MORALES ORTIZ	
CAPÍTULO 6. EL CINE DE ANIMACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES (NEE) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	122
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ	

CAPÍTULO 7. DOCUMENTAL: SER ADOLESCENTE EN DOS HERMANAS	152
MARÍA AGÜERO COBOS	
CAPÍTULO 8. ENTRE <i>SODOMA Y GOMORRA</i>: HOMOSEXUALIDAD Y REPRESENTACIÓN A PARTIR DE LA CINEMATOGRAFÍA <i>MAINSTREAM</i>	170
ENRIQUE FERNÁNDEZ VILAS	
CAPÍTULO 9. LA IDENTIDAD SOCIAL DEL ADOLESCENTE EN LA SOCIEDAD RED: PICASSO Y EL AUTORRETRATO CUBISTA	194
ELKE CASTRO LEÓN	
CAPÍTULO 10. RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL EN LAS CIUDADES. UN PROYECTO DESDE EL ARTE CONTEMPORÁNEO: JAÉN DISTRITO MINERO	210
ANTONIO JOSÉ ALCARAZ MIRA	
CAPÍTULO 11. LOS LIBROS ALTERADOS. UNA FORMA DE POSICIONARSE ANTE LA SOCIEDAD DE CONSUMO Y LA PRAXIS DEL UPCYCLED ART	235
HORTENSIA MÍNGUEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 12. EL ARTE COMO VÍA TRANSVERSAL PARA LA CONSECUCCIÓN DE LOS 17 OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y METAS DE LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	256
BIBIANA CRESPO-MARTÍN	
CAPÍTULO 13. AUTORRETRATO, EMERGENCIA CLIMÁTICA Y POSICIONAMIENTOS CREATIVOS. UNA PRÁCTICA DIDÁCTICA MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA	278
PILAR ROSADO RODRIGO	
RAMÓN CASANOVA FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 14. ALGUNAS CUESTIONES SOBRE ARTE Y EMERGENCIA ECOLÓGICA	301
EVA FIGUERAS FERRER	
CAPÍTULO 15. MADRID MÍTICO VIRTUAL, LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DE LA HIPERCONEXIÓN	318
LIDÓN RAMOS FABRA	
CARLOS PESQUEIRA CALVO	
CAPÍTULO 16. INICIATIVAS ARTÍSTICAS FORMATIVAS TRANSFORMADORAS QUE PROMUEVEN UN CAMBIO DE ACTITUDES Y VALORES ENTRE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	335
MARTA AGUILAR MORENO	

CAPÍTULO 17. DEL MONTAJE A LA CREACIÓN ORGÁNICA: LOS BIOMATERIALES COMO ALTERNATIVA SOSTENIBLE PARA LA PRÁCTICA ARTÍSTICA.....	356
ANDRÉS TORRES CARCELLER	
CAPÍTULO 18. ARTISTAS VISUALES Y COMUNIDADES NATURALES. PEQUEÑAS ACCIONES PARA GRANDES CONQUISTAS.....	376
CARMEN HIDALGO DE CISNEROS WILCKENS	
CAPÍTULO 19. EL ARTE AL SERVICIO DE LA SOSTENIBILIDAD	394
MICHELA FABBROCINO	
CAPÍTULO 20. VIDEOPOESÍA Y COMPROMISO SOCIAL. ESTUDIO DE CASO SOBRE UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR E INTERUNIVERSITARIO CON FUTURAS MAESTRAS Y MAESTROS ...	415
ALEXANDRE BATALLER CATALA	
JORDI CLOPÉS GARRELL	
CAPÍTULO 21. LA LABOR DEL PROFESORADO DE LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE ANDALUCÍA ANTE LA DOCENCIA ONLINE: ¿QUÉ OPINA EL ESTUDIANTADO?....	437
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN	
ALBA CÓRDOBA-CABÚS	
CAPÍTULO 22. TRASPASAR EL AULA: SINERGIAS ENTRE EL MUSEO Y EL CENTRO ESCOLAR QUE TRANSFORMAN LA SOCIEDAD	457
ALICIA SANTOS ÁLVAREZ	
JULIA GALLEGO GARCÍA	
M. TRÁNSITO DOMÍNGUEZ ASTORGA	
GONZALO MARCOS TRECEÑO	
CAPÍTULO 23. ENTREVISTAS A ARTISTAS Y CONSERVACIÓN DEL ARTE ACTUAL. UNA PERSPECTIVA EXPERIMENTAL EN TORNO A PROCESOS EDUCATIVOS INTERDISCIPLINARES Y DOCUMENTACIÓN DE PATRIMONIO INTANGIBLE	476
ESTHER MOÑIVAS	
ALBA SOTO	
ELISA MARÍA DÍAZ GONZÁLEZ	
MARÍA CUEVAS RIAÑO	
CAPÍTULO 24. LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS DIVERSOS Y EL USO DE RECURSOS DIGITALES	505
EMMA DUNIA VIDAL PRADES	
MANUEL MARTÍ PUIG	

CAPÍTULO 25. ITINERARIOS DIDÁCTICOS INTERDISCIPLINARES EN EDUCACIÓN LITERARIA E HISTÓRICA. UN ESTUDIO DE CASO CON FUTURAS MAESTRAS Y MAESTROS	525
ALEXANDRE BATALLER CATALÀ ELVIRA ASENSI SILVESTRE	
CAPÍTULO 26. EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ECOLÓGICA A TRAVÉS DE LA PERCEPCIÓN ARTÍSTICA DEL ENTORNO. UNA PROPUESTA DE TRABAJO ENMARCADA EN EL PROYECTO <i>HACIA UNA ECOLOGÍA INTEGRAL DEL PAISAJE</i>	544
FRANCESC VICENS VIDAL	
CAPÍTULO 27. RELACIÓN EDUCATIVA CON EL ENTORNO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA MUSEÍSTICA AL AIRE LIBRE. EL PARQUE CULTURAL DE LA VALLTORTA.....	562
EMMA DUNIA VIDAL PRADES MANUEL MARTÍ-PUIG	
CAPÍTULO 28. O PAPEL DA MÚSICA NA INTERVENÇÃO COM PESSOAS COM COMPORTAMENTOS ADITIVOS E DEPENDÊNCIAS..	584
DANIELA MONTEIRO ANA GOMES DÉBORA PEIXOTO SARA LEITE	
CAPÍTULO 29. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE CREACIÓN COLECTIVA INCOMUNICADA; EXPERIMENTACIÓN DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL CON FUTUROS MAESTROS.....	601
ANDRÉS TORRES CARCELLER	

EPÍGRAFE I

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN DE/CON LAS ARTES EN LA ERA POSTDIGITAL (2ª PARTE)

CAPÍTULO 30. ESCUELAS MUNICIPALES DE MÚSICA. APRENDIZAJE DEL TROMBÓN Y LA TUBA.....	621
ARCADIO RUBÉN SODUPE VILLARO	
CAPÍTULO 31. PRESENCIA DE LA ILUSTRACIÓN EN EL CINE DE LOS AÑOS 70: INCLUSIÓN DE LA MUERTE EN LA CULTURA EDUCATIVA	644
JOSÉ MARÍA NACARINO MEJÍAS FERNANDO LARA LARA	

CAPÍTULO 32. EL RETO DE LA ENCULTURACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL SIGLO XXI.....	659
RAFAEL MARTÍN CASTILLA	
CAPÍTULO 33. MÚSICA Y PERTURBACIÓN EMOCIONAL LA ORIGINALIDAD DE <i>LA PIANISTA</i>.....	682
CELIA MARTÍNEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 34. MÉTODO GIM: IMAGINACIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA. UNA PROPUESTA PARA ESCUELAS DE PRIMARIA.....	697
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ MANUEL TIZÓN DÍAZ	
CAPÍTULO 35. CULTURA, MÚSICA Y EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTIVIDADES MUSICALES CON RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS PARA LOS GRADOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.....	719
VICTORIANO J. PÉREZ MANCILLA	
CAPÍTULO 36. APRENDER CANTANDO EN LA ERA DE LA HIPERCONEXIÓN. LA CANCIÓN DEL REPERTORIO TRADICIONAL INFANTIL COMO RECURSO DIDÁCTICO GLOBALIZADOR EN LA COMUNIDAD DE LAS ISLAS BALEARES.....	736
FRANCESC VICENS VIDAL	
CAPÍTULO 37. UNA CANCIÓN PARA TI: MÚSICA Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN SECUNDARIA. IES EL PICARRAL.....	751
MARÍA BLANCA DOMÍNGUEZ NONAY IZIAR DE LA FUENTE ARAGÓN SONIA MUSLARES MIRANDA	
CAPÍTULO 38. EL UKELELE EN EL AULA DE MÚSICA. DESARROLLO PERSONAL DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL JUEGO EN LA PRÁCTICA MUSICAL CONJUNTA CON UKELELES.....	775
CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 39. “LET’S PLAY A DEAD GAME”: MIEDO, TERROR Y AMBIENTACIÓN SONORA EN LOS VIDEOJUEGOS DEL SUBGÉNERO <i>INDIE</i> DE <i>SURVIVAL-HORROR</i>.....	795
MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA	
CAPÍTULO 40. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA POESÍA CANARIA.....	817
VÍCTOR MARTÍN HERNÁNDEZ MIGUEL MANDUJANO ESTRADA	

CAPÍTULO 41. CYOP & KAF: EDUCAR AL ASOMBRO	837
MICHELA FABBROCINO	
CAPÍTULO 42. TENSIONES Y POTENCIALIDADES DECOLONIALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL-CORAL JUVENIL EN TIEMPOS DE PANDEMIA	862
DIANA MARGARITA JULIAO URREGO	
CAPÍTULO 43. MÚSICA Y UNIVERSALIDAD: UNA EXPLICACIÓN DESDE EL MARCO BRECVEMA	888
MANUEL TIZÓN DÍAZ	
CAPÍTULO 44. FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE Y LA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES	906
ANA GARCÍA DÍAZ	
VICENTA GISBERT CAUDELI	
CAPÍTULO 45. EMOCIÓN Y SIGNIFICADO EN EL ROMANTICISMO MUSICAL, Y SU EFECTO EN EL OYENTE	927
PABLO GONZÁLEZ RAZÁBAL	
CAPÍTULO 46. MIRANDO HACIA ORIENTE: LA MUSICOTERAPIA ORIENTAL (OMMT) COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR EL ESTADO DE ÁNIMO DEL ALUMNADO TRAS LA PANDEMIA	956
GEMA PÉREZ-TAPIA	
ESTEFANÍA CESTINO GONZÁLEZ	
ALEXIS LAVANANT JURADO	
CAPÍTULO 47. IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN LA INFANCIA	975
JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ-COMPANY	
MARÍA GARCÍA-RODRÍGUEZ	
ALBA MORENO	
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 48. REFUERZO EMOCIONAL A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE MUSICOTERAPIA PARA MUJERES EXTUTELADAS	1007
DAVID GAMELLA GONZÁLEZ	
MAR GRIMALT	
CAPÍTULO 49. PREFERENCIA MUSICAL Y BIENESTAR ANÍMICO EN LA ADOLESCENCIA	1037
JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ-COMPANY	
MARÍA GARCÍA-RODRÍGUEZ	

CAPÍTULO 50. MUSICOTERAPIA ORIENTADA ANALÍTICAMENTE: TRIBUTO A MARY PRIESTLEY.....	1068
MARÍA GARCÍA RODRÍGUEZ JOSÉ FERNANDO FERNÁNDEZ COMPANY	
CAPÍTULO 51. ANATOMÍA DE LA TRISTEZA: EL LAMENTO COMO FÓRMULA AFECTIVA SUPERVIVIENTE EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL	1088
VALENTÍN BENAVIDES GARCÍA	
CAPÍTULO 52. EL PROCESAMIENTO DE LA MÚSICA COMO ESTÍMULO EMOCIONAL: APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN CON RESONANCIA MAGNÉTICA	1110
MIRIAM ALBUSAC-JORGE	
CAPÍTULO 53. EL EFECTO DE INDUCIR UNA EMOCIÓN EN LA VOZ DE CANTANTES PROFESIONALES: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL	1127
MANUELA DEL CAÑO ESPINEL CARLOS GUTIERREZ CAJARAVILLE	
CAPÍTULO 54. PROGRAMA PARA MEJORAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL: LOS OSOS DE LAS EMOCIONES.....	1164
ANDREA HAILER OLAIZOLA VANESA SAINZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 55. MÚSICA MEMORIA Y EMOCIÓN. LA NOSTALGIA COMO LEITMOTIV EN LOS PROCESOS DE REMEMORACIÓN DEL PASADO	1182
JULIA ESCRIBANO BLANCO	
CAPÍTULO 56. EL ASOMBRO COMO ESTRATEGIA DOCENTE AUDIOVISUAL EN PERIODO PANDÉMICO	1199
BASILIO CANTALAPIEDRA NIETO PABLO AGUILAR CONDE	
CAPÍTULO 57. MICROGRAFÍAS GIGAPÍXEL Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIA DE LOS MATERIALES	1219
PETR URBAN	
CAPÍTULO 58. LOS GEOVÍDEOS: UN REPOSITORIO VIRTUAL DE PRÁCTICAS GEOGRÁFICAS UNIVERSITARIAS. HERRAMIENTA DOCENTE Y DE ESTUDIO FRENTE A LA COVID-19	1238
JAVIER SERRANO LARA MARÍA DOLORES PITACH GARRIDO ANA MARÍA CAMARASA BELMONTE	

CAPÍTULO 59. LAS PARAEDES DEL AULA COMO DISPOSITIVO DIDÁCTICO. LA IMAGEN Y LA ESTÉTICA COMO ELEMENTOS TRANSFORMADORES	1265
ANDRÉS TORRES CARCELLER	

EPÍGRAFE II

LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, DIGITAL E INFORMACIONAL

CAPÍTULO 60. EL MÉTODO DE ENSEÑANZA EN <i>TECNOLOGÍAS</i> DE CREACIÓN AUDIOVISUAL BASADO EN PROYECTOS	1288
IGNACIO JOSÉ MARTÍN MORALEDA	

CAPÍTULO 61. USO DEL VÍDEO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA	1310
MARÍA JESÚS ORTIZ DÍAZ-GUERRA	
MARIA J. VILAPLANA-APARICIO	
ANDREA BERENGUER-BERENGUER	

CAPÍTULO 62. PORQUE NO ES LO MISMO 60 MINUTOS, QUE 12 VECES 5 MINUTOS. LAS PÍLDORAS EDUCATIVAS	1333
JAVIER DE LA VARA	
GIORGIO DE MARCHIS	

CAPÍTULO 63. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL: <i>LAS MAESTRAS DE LA REPÚBLICA</i> COMO HERRAMIENTA AUDIOVISUAL PARA TRABAJAR LA IGUALDAD	1349
MARGARITA RODRÍGUEZ GOÑI	
TAMARA CANUTO OLIVARES	
ROCÍO SÁNCHEZ RUIZ	

CAPÍTULO 64. TALLER DE ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA PUBLICIDAD GRÁFICA POR EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	1373
MIRIAM MACIAS SANTOS	
ROSARIO LUNA CRESPO	
FLORA RACIONERO SILES	

CAPÍTULO 65. DOCUMENTACIÓN VISUAL DEL TERRITORIO EN TIEMPOS DE COVID-19	1395
FERNANDA TUSA	
LADDY QUEZADA-TELLO	
SEBASTIÁN LONGHI-HEREDIA	

CAPÍTULO 66. LA EDUCACIÓN SEXUAL A TRAVÉS DE LAS SERIES DE TELEVISIÓN PARA ADOLESCENTES: SEX EDUCATION Y SEXIFY COMO ESTUDIO DE CASO.....	1410
AURORA FORTEZA MARTÍNEZ REBECA CÓRDOVA-TAPIA	
CAPÍTULO 67. ¿CÓMO LOS PROFESORES QUIEREN ENSEÑAR Y CÓMO LOS ESTUDIANTES QUIEREN APRENDER? ¿LIBROS DE TEXTO O APRENDIZAJE TRANSMEDIA EN CIENCIA DE LOS MATERIALES?	1428
PETR URBAN	
CAPÍTULO 68. LA TRADUCCIÓN DE TUI TS CON FINES PERIODÍSTICOS: NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN.....	1449
MARÍA CANTARERO MUÑOZ	
CAPÍTULO 69. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA: EDUCASINC, EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA AGENCIA SINC	1468
MARÍA PURIFICACIÓN SUBIRES MANCERA	
CAPÍTULO 70. EDUCACIÓN SOCIAL DIGITAL: PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN DIGITAL	1480
SEGUNDO MOYANO MANGAS PEDRO FERNÁNDEZ DE CASTRO SANABRIA DANIEL ARANDA JÚAREZ	
CAPÍTULO 71. PARTICIPACIÓN DIGITAL INFANTIL/ADOLESCENTE: OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO EDUCATIVO Y LOCAL. UN ACERCAMIENTO A LA PLATAFORMA DIGITAL ALEMANA AULA.....	1503
MARTA PUEYO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 72. LA EXPERIENCIA DE LA ACADEMIA FAKE HUNTERS. EDUCOMUNICACIÓN FRENTE A LA POSVERDAD Y <i>FAKE NEWS</i>	1524
ANDREA TATIANA BLASCO VELA SIMÓN GIL-TÉVAR NURIA SAN MILLÁN MAURI	
CAPÍTULO 73. LOS ADOLESCENTES COMO UN COLECTIVO VULNERABLE A LA DESINFORMACIÓN. EL RIESGO DE LAS <i>FAKE NEWS</i> COMO FUENTE DE INFORMACIÓN ENTRE LOS JÓVENES	1544
ANA VIRGINIA RUBIO JORDÁN	

CAPÍTULO 74. FAKE NEWS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA IES EL PICARRAL.....	1562
SONIA MUSLARES MIRANDA	
JAVIER AYALA ORTEGA	
MARÍA BLANCA DOMÍNGUEZ NONAY	
IZIAR DE LA FUENTE ARAGÓN	
CAPÍTULO 75. EXPERIENCIA DEL SILENCIO Y ANTROPOLOGÍA DE LA ESPERANZA PARA UNA EDUCACIÓN HIPERCONECTADA .	1587
AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA	
ISIDRO CATELA MARCOS	
CAPÍTULO 76. ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO POST-CONFINAMIENTO RESPECTO AL CONSUMO DE CONTENIDOS DIGITALES DE NIÑOS PRE-ADOLESCENTES Y JÓVENES EN EL HOGAR.....	1600
ALEZEYA SÁNCHEZ LIZCANO	
ZOE MORAND GARCIA	
OSCAR VEGA DE LA FAYA	
CAPÍTULO 77. EL IMPACTO DEL DISCURSO DE ODIO EN MENORES EN TWITTER A TRAVÉS DEL CASO LUNA.....	1620
ALEZEYA SANCHEZ LIZCANO	
BEATRIZ CALZADA MARTINEZ	
ZOE MORAND GARCÍA	
CAPÍTULO 78. DECONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS ESCOLARES Y LA APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DE ESTUDIANTES EN SECTORES VULNERABLES: UNA INTERPRETACIÓN DESDE MICHEL SERRES	1646
SANDRA MILENA VARGAS ANGULO	
JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN	
CAPÍTULO 79. LA BELLEZA COMO ESPACIO EDUCATIVO.....	1662
TERESA LÓPEZ MONJE	
FERNANDO VIÑADO OTEO	
DANIEL DE LA ROSA RUÍZ	
CAPÍTULO 80. TURISTAS, PEREGRINOS Y JUGLARES. LA INTIMIDAD Y AUTENTICIDAD DEL PROFESOR HIPERCONECTADO	1679
AGUSTÍN DOMINGO MORATALLA	
CAPÍTULO 81. SENTI-PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE EL SILENCIO: UN RECURSO PEDAGÓGICO-DISCURSIVO.....	1697
GONZALO LLAMEDO PANDIELLA	

CAPÍTULO 82. CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN Y TENDENCIAS EDUCATIVAS	1717
PERTEGUER MUÑOZ, MARÍA DEL PINO	

EPÍGRAFE III

LA EDUCACIÓN COMO ÁMBITO DE MEDIACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y MORAL. CONTEXTOS DIVERSOS DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 83. PROMOVER EL PENSAMIENTO RESPONSABLE Y AUTÓNOMO EN EL ALUMNADO PREUNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA BIOÉTICA	1735
ÓSCAR ROMÉN BETHENCOURT PÉREZ	

CAPÍTULO 84. TOPOLOGÍA DEL TRANSHUMANISMO EL VALOR DE LO HUMANO EN LA IDEOLOGÍA DEL MEJORAMIENTO	1756
AGUSTÍN SÁNCHEZ COTTA	

CAPÍTULO 85. UNIVERSALIDAD, CRÍTICA Y ÉTICA: EL ENCAJE DE LA FILOSOFÍA EN UN CURRÍCULUM COMPETENCIAL	1782
VICTOR BERMUDEZ TORRES	

CAPÍTULO 86. LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA MORAL EN TITULACIONES NO FILOSÓFICAS: EL ENFOQUE DELIBERATIVO EN LAS ASIGNATURAS DE ÉTICA CÍVICA Y PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO MISMO	1796
JONATAN CARO REY	
MIGUEL RAMÓN VIGURI AXPE	

CAPÍTULO 87. <i>NON SOLUM FLATUS VOCIS</i>. PROBLEMAS ACTUALES DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL	1819
JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ-LÓPEZ	

CAPÍTULO 88. ESTRATEGIAS PERSUASIVAS EN LA ORATORIA DEL TITO PARTISANO. ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL DÍA DE LA VICTORIA (1945)	1834
JULIO OTERO SANTAMARÍA	

CAPÍTULO 89. RAZÓN ABIERTA Y ASOMBRO: UNA PROPUESTA UNIVERSITARIA DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO	1856
MARIÁN QUEIRUGA DIOS	
CARMEN ROMERO DE ÁVILA ARIAS	
ISIDRO CATELA MARCOS	

CAPÍTULO 90. LO SOCIAL Y LO CULTURAL: POSIBLES INCIDENCIAS EN EL APRENDIZAJE DESDE UNA MIRADA HUMANISTA Y BIOÉTICA	1872
JAIME EDUARDO CONTRERAS BAUTISTA	
CAPÍTULO 91. EXPERIENCIA, IMPLICACIÓN POLÍTICA Y PROCESOS FORMATIVOS.....	1885
VALERIA DE ORMAECHEA OTALORA	
CAPÍTULO 92. LITERACIDAD Y SEMIÓTICA: LA LECTURA COMPRENSIVA Y SU ABORDAJE SOCIOCULTURAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	1901
JAQUELINNE COLMENARES	
CAPÍTULO 93. LA TRANSFORMACIÓN DE LA DINÁMICA EDUCATIVA EN LOS ENTORNOS DIGITALES	1929
CARLOS FERNANDO ÁLVAREZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 94. TIC Y PERSONAS PERCEPTORAS DE RENTAS MÍNIMAS EN EL CONTEXTO DE LA COVID-19: UN ESTUDIO DE CASO.....	1944
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO	
SARA MARTÍNEZ-CARRERA	
CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ	
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA	
CAPÍTULO 95. PEDAGOGÍA INTERCULTURAL Y DISCAPACIDAD AUDITIVA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN CREATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA	1966
EDUARDO ESTEBAN PÉREZ LEÓN	
CAPÍTULO 96. INNOVACIÓN Y NEOLIBERALISMO EN LA ESCUELA ACTUAL.....	1984
DIEGO LUNA	
CAPÍTULO 97. EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL EN COMUNIDADES INDÍGENAS AMAZÓNICAS	2003
ALDRIN ESPÍN LEÓN	
MARÍA LUISA PERTEGAL-FELICES	
ANTONIO JIMENO-MORENILLA	
CAPÍTULO 98. VALORES ÉTICOS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD: ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DURANTE LA FORMACIÓN DEL GRADO.....	2024
MARTA LÓPEZ DEL HIERRO CASADO	
MARIA JESÚS PARDO MONEDERO	
GLEVIS CORO MONTANET	
CATALINA ZAMBRANO GUZMAN	

CAPÍTULO 99. COMPETENCIAS CIUDADANAS: REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA	2050
JAIME EDUARDO CONTRERAS BAUTISTA	
CAPÍTULO 100. LA COMUNICACIÓN POPULAR EN COLOMBIA, UNA APUESTA COMUNITARIA Y EDUCATIVA PARA LA CONCIENTIZACIÓN, ORGANIZACIÓN Y MOVILIZACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE BARBARIE.....	2073
CARLOS LASSO-URBANO	
CAPÍTULO 101. DISTRIBUTED LEADERSHIP, KEY IN TIMES OF UNCERTAINLY. PROPOSAL FOR SCHOOL PRINCIPALS	2088
JOSÉ MARÍA ROJAS MORALES	
CAPÍTULO 102. EDUCATIONAL LEADERSHIP AND SUSTAINABILITY: A JUNCTURE BETWEEN EDUCATIONAL INNOVATION, EDUCATIONAL LEADERSHIP AND EDUCATIONAL IMPROVEMENT	2104
JOSÉ MARÍA ROJAS MORALES	
CAPÍTULO 103. EDUCACIÓN STEM EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: UN RECORRIDO DESDE SUS INICIOS Y PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN ACTUALES	2119
JULIÁN ORLANDO TARAZONA ANTELIZ SERGIO ALEXANDER CASTRO CASADIEGO	
CAPÍTULO 104. LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL (2018-2020): UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO ENTRE PARADIGMAS Y TEORÍAS.....	2136
ANA TERESA BADIA VALDÉS IRENE TRELLES RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 105. EVALUACIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS EN REVISTAS DE EDUCACIÓN DE ALTO IMPACTO	2149
ANTONIO NADAL MASEGOSA CATERÍ SOLER GARCÍA NOELA RODRÍGUEZ-LOSADA	
CAPÍTULO 106. PEDAGOGÍA DE LA MUERTE PARA EL PROFESIONAL DE ENFERMERÍA: DEL CUIDADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	2168
MARÍA DE LAS MERCEDES LOZANO ROMERO FERNANDO LARA LARA	

CAPÍTULO 107. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO A TRAVÉS DEL TFM.....	2185
GARCÍA MARTÍ, ELIA	
MARTÍNEZ JIMÉNEZ, ROCÍO	
RUIZ JIMÉNEZ, M ^a DEL CARMEN	
CAPÍTULO 108. TRANSFORMACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO. EL CAMINO A LA FORMACIÓN HOLÍSTICA.....	2206
ANA CALVO REVILLA	
DAVINIA MARTÍN CRITIKIÁN	
NATALIA PÉREZ VELASCO	
MARÍA SOLANO ALTABA	
CAPÍTULO 109. ADAPTANDO ABP EN LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO DE ROBÓTICA INDUSTRIAL PARA BUSCAR EL ALINEAMIENTO CON LA PRÁCTICA LABORAL.....	2235
ANTONIO RÍOS NAVARRO	
LOURDES DURAN LOPEZ	
DANIEL GUTIERREZ GALAN	
JUAN PEDRO DOMÍNGUEZ MORALES	
CAPÍTULO 110. CONSULTORES LOGÍSTICOS. EXPERIENCIA BASADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	2247
DALILIS ESCOBAR RIVERA	
ALBA MANRESA MATAS	
CAPÍTULO 111. EL CONTEXTO CERCANO DEL ALUMNADO Y EL USO DE LAS TIC EN TIEMPOS DE COVID: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR EN PRIMARIA	2264
MARIO RODRÍGUEZ CASTILLO	
CAPÍTULO 112. METODOLOGÍA ABP EN EL CONTEXTO DE LA INGENIERÍA DE LA SALUD: APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE SISTEMAS DE REHABILITACIÓN Y AYUDA A LA DISCAPACIDAD.....	2287
JUAN PEDRO DOMÍNGUEZ MORALES	
DANIEL GUTIÉRREZ GALÁN	
ELENA CEREZUELA ESCUDERO	
CAPÍTULO 113. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO GESTIÓN EN LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES	2306
TERESA LÓPEZ MENDOZA	
LORENA BEATRIZ GONZÁLEZ BRIONES	
NARCISA MARÍA JIMÉNEZ YANCE	
XAVIER MISAEL VILLAMAR CASTRO	

CAPÍTULO 114. EL IMPACTO DE LAS MOVILIDADES ERASMUS+ EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	2330
AMAYA PUERTAS YÁÑEZ	
CAPÍTULO 115. APRENDIZAJES SOCIOPOLÍTICOS A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIAS.....	2348
ANA MARTÍNEZ ORTIZ DE ZÁRATE	
CAPÍTULO 116. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EXTRACURRICULAR UNIVERSITARIO PLANIFICADO E IMPLEMENTADO CONJUNTAMENTE POR DOCENTES Y PROFESIONALES DE DINAMIZACIÓN CULTURAL: VALORACIÓN DEL CASO DE LA SIMULACIÓN DEL PARLAMENTO VASCO POR PARTE DEL PROFESORADO PARTICIPANTE.....	2372
JONATAN CARO REY	
MIKEL BAIGORROTEGUI RUÍZ	
MARÍA VISITACIÓN PEREDA	
CAPÍTULO 117. EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DEL ABP EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL GRADO DE FARMACIA.....	2394
ELENA GONZÁLEZ ARAUJO	
CRISTINA ZARAGOZÁ ARNÁEZ	
LUCINDA VILLAESCUSA CASTILLO	
CAPÍTULO 118. FORMACIÓN SITUADA EN LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA.....	2419
HEIDY ESTER CORREA ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 119. ECOLOGÍA SOCIAL Y PRÁCTICAS ANCESTRALES EN LA EDUCACIÓN RURAL.....	2450
HEIDY ESTER CORREA ÁLVAREZ	
MATILDE ELJACH	
CAPÍTULO 120. DISEÑO Y EXPOSICIÓN DE PANELES QUE ABORDAN LAS PERSPECTIVAS SANITARIA, EDUCATIVA Y SOCIAL DEL ALUMNADO AFECTADO CON TEA COMO PROPUESTA DE INCLUSIÓN TRANSDISCIPLINAR.....	2472
MAIDER PÉREZ DE VILLARREAL	
BRUNO CORSINI	
PAOLO SCOTTON	
PAMELA GÉNEZ	

CAPÍTULO 121. ENFERMEDADES RARAS E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN ENTORNOS PRÓXIMOS: MIRADAS Y ACCIONES DESDE LA UNIVERSIDAD.....	2498
SUSANA GÓMEZ REDONDO	
JUAN R. COCA	
ALBERTO SOTO SÁNCHEZ	
RAQUEL LOZANO BLASCO	
CAPÍTULO 122. LA VINCULACIÓN COMUNITARIA Y LA LICENCIATURA EN DERECHO CON ENFOQUE INTERCULTURAL: UN ESTUDIO DE CASO.....	2521
BELINDA RODRÍGUEZ ARROCHA	

FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE Y LA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES

ANA GARCÍA DÍAZ

Universidad Internacional de La Rioja

VICENTA GISBERT CAUDELI

Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la preparación del intérprete musical se ha concentrado en abordar aspectos técnicos en los que se contemplan cuestiones organológicas del propio instrumento, elementos musicales (recopilados en los métodos de teoría musical), posiciones, digitación, recursos técnicos que se deben controlar a la perfección, así como el estudio estilístico de las distintas etapas históricas musicales, entre otros (Pascual León, 2016). Los métodos dedicados a la interpretación suelen presentar una conceptualización eminentemente práctica y muchos de ellos están basados además en las indicaciones de grandes compositores que se dedicaron a recopilar aspectos técnicos interpretativos.

La metodología interpretativa establece unos criterios que facilitan la competencia del músico para comprender y reproducir el código musical. Algunos compositores, como Mozart, consideraban una falta de respeto una interpretación creativa, por no resultar leal al concepto original compositivo. El concepto de Bach era algo diferente, para él una buena interpretación consistía en una ejecución que contribuye a la mejora de la propia creación compositiva (Pascual León, 2016). Recientemente se ha añadido a estas cuestiones un nuevo parámetro que favorece la mejora de la interpretación musical: la investigación artística basada en la práctica (Martínez Peláez, 2017).

Las nuevas tendencias pedagógicas añaden a los aspectos técnicos, investigadores y creativos, cuestiones psicológicas y emocionales, ya que

a la música se le ha reconocido poder transformador en el ánimo y en el sentir desde épocas remotas (Cook y Dibben, 2010). Aunque se reconoce frecuentemente esa proyección emocional ante la escucha musical, quizá hasta hace poco no se ha tenido en consideración el componente emocional del propio intérprete, algo que no se ha contemplado en la formación del intérprete musical ni en sus inicios ni tampoco en los últimos cursos de la formación artística.

2. OBJETIVOS

Para el desarrollo del presente capítulo se ha planteado un objetivo general y cuatro específicos. Se detallan a continuación:

General:

- Mostrar la importancia del trabajo emocional en la formación del intérprete.

Específicos:

- Entender la relación de la inteligencia emocional, la autorregulación emocional, la capacidad para resolver problemas y la conexión con el público durante una interpretación.
- Presentar información actualizada en relación con el uso de la música para la promoción de la inteligencia emocional.
- Observar la conexión entre educación emocional y capacidad de interpretación musical.
- Describir herramientas pedagógicas para la inclusión de la educación emocional en la formación del intérprete.

Para dar respuesta a todos ellos aportando información actualizada, se ha hecho una revisión documental en profundidad, priorizando los documentos académicos publicados entre el 2016 y el 2021. A pesar de esto, se añade bibliografía anterior a estas fechas que se ha considerado relevante para la presentación del tema a tratar.

La búsqueda se ha realizado en bases de datos académicas tales como Google Académico, Dialnet o ERIC.

3. LA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES

Cuando se hace referencia a las competencias o inteligencia emocionales, se habla de conceptos directamente relacionados con el ámbito educativo y que surgen para ser utilizados en educación (Gardner, 1993; Goleman, 1996; Barrios-Tao y Peña-Rodríguez, 2019).

La educación emocional es una asignatura pendiente de los sistemas educativos en general, quizá porque durante generaciones se ha obviado que la educación es una experiencia emocional (Barrios-Tao y Peña-Rodríguez, 2019; Rodríguez-Meléndez, 2016). Como establecen los autores Barrios-Tao y Peña-Rodríguez (2019) “la enseñanza es un esfuerzo emocional apreciable en cada experiencia vivida en el escenario educativo” (p. 497).

Desde el punto de vista de la neurociencia, se ha demostrado cómo las emociones son un factor imprescindible en todo proceso de aprendizaje, ya que el aprendizaje emocional no solo favorece los procesos sociales, sino que también mejora y potencia procesos cognitivos (Barrios-Tao, Gutiérrez de Piñeres-Botero, 2020). Esto desestimaría las antiguas teorías que apoyaban la dicotomía entre cognición y emoción, argumentando que ambos sistemas están conectados y se necesitan entre ellos. Por tanto, la formación emocional también influye en la capacidad y predisposición al aprendizaje.

Por otro lado, también se observa cómo los procesos educativos se ven influenciados por la dimensión o contexto social en que se encuentra el alumno (Barrios-Tao, Gutiérrez de Piñeres-Botero, 2020). De la misma manera, en el proceso social las emociones tienen un gran peso para lograr favorecer las relaciones pacíficas entre discentes, con la finalidad de generar un ambiente de aprendizaje abierto y asertivo (Estupiñán-Ricardo et al., 2017). Esto significaría que un alumno al que se le presenta un ambiente seguro y cooperativo se sentirá más propenso al aprendizaje que uno que se ve en un ambiente competitivo. Según Pascoe, Hetrick y Parker (2019), los ambientes competitivos en centros educativos generan estrés y múltiples problemas de salud mental en el alumnado al estar expuesto a este por largos periodos de tiempo. Esta

es una razón por la que se establece una reducción de la capacidad de aprendizaje.

Si se observa la información anterior, se puede demostrar una relación clara entre la capacidad de aprendizaje, el ambiente emocional que se le ofrece al alumno y las emociones que se generan. Es por esta razón que se torna vital que el proceso educativo tome como punto de partida un punto de vista emocional.

En este sentido, la formación del maestro juega un papel esencial en la calidad emocional del proceso de enseñanza. Esto supone la necesidad de replantear la formación inicial del maestro, para dotarlo de las herramientas comunicativas necesarias para establecer vínculos afectivos sanos con el alumnado (Estupiñán-Ricardo et al., 2017). De la misma manera, formar a los futuros docentes para ofrecer un acompañamiento emocional a los discentes ayudará a crear contextos escolares emocionalmente seguros, propicios para el aprendizaje de habilidades sociales y comunicativas para la paz (García Díaz, 2020).

Partiendo de lo anterior, también se debería mencionar la relevancia de la pedagogía basada en la educación emocional para el desarrollo de seres humanos resilientes (Guardado-Carrete, Mancera-Valencia, Romero-Gutiérrez, 2016; Walker y Palacios, 2016). Así, se presentan experiencias basadas en el acompañamiento emocional y el desarrollo de contextos emocionalmente seguros en entornos urbanos predominantemente habitados por colectivos en riesgo de exclusión. En estas experiencias, los resultados obtenidos con el alumnado que accede a formación con una base emocional, arrojan luz hacia la importancia de esta oferta en comunidades con necesidades sociales o con predisposición a vivir situaciones violentas (Wilkins, 2000; Peterson y Joseph, 2013; Cabrera García et al., 2016; Guardado-Carrete, Mancera-Valencia, Romero-Gutiérrez, 2016; González, 2018; Purswell y Bratton, 2018). En general, se muestra una conclusión común y es que el desarrollo de la resiliencia en individuos supervivientes de experiencias traumáticas, en riesgo de exclusión social o con síntomas (con o sin diagnóstico) de algún problema psicológico o psiquiátrico debe comenzar por la aceptación incondicional por parte del docente, empatía y una consideración positiva de sus posibilidades. Partiendo de esta base, que debería

conformar la actitud general del maestro, se puede comenzar a construir la enseñanza emocional.

Antes de proseguir con este argumento, se debe tener en cuenta que el aprendizaje emocional debe ser parte de un esfuerzo compartido entre padres y profesores. En este sentido, la actitud a la que se hace mención anteriormente (aceptación incondicional por parte del docente, empatía y una consideración positiva de sus posibilidades) también debería ser vivida en la familia (Roth, Kanat-Maymon y Assor, 2015). Es por esto que las escuelas de padres son iniciativas necesarias para lograr un desarrollo total de la resiliencia en el alumnado y la construcción de ambientes emocionales de aprendizaje.

Para el trabajo emocional con alumnado de cualquier edad, los recursos creativos son los más elegidos por los docentes. La principal razón es que el arte, en todas sus especialidades, busca evocar alguna emoción tanto en el creador como en su público. Es por esto que el arte en toda su variedad ofrece al personal educativo un amplio abanico de posibilidades para el trabajo del mundo interior del alumnado en el aula (Chami, Davy y Lund, 2017).

De hecho, la investigación de Farrington y Shewfelt (2020) demuestra cómo la práctica de disciplinas artísticas diariamente, tanto la práctica musical, como el teatro, al igual que el arte pictórico, tienen componentes sociales y emocionales que mejoran las competencias interpersonales e intrapersonales del alumnado. Por otro lado, también se observa una mejora en la capacidad comunicativa de los discentes de distintas edades y un aumento en la confianza en sí mismos y en la concepción de sus posibilidades futuras.

Esto último no depende solo de la exposición diaria a las artes, sino del uso de herramientas pedagógicas y comunicativas concretas que estimulen el desarrollo de estas competencias. Esto quiere decir que el maestro es una figura fundamental a la hora de acompañar estos procesos de educación emocional a través del arte.

A fin de proporcionar al alumno con un acompañamiento equilibrado, el docente debe estar en un estado emocional consciente y encontrarse predispuesto a vivir su propio proceso de autodescubrimiento

(Estupiñán-Ricardo et al., 2017; Polydore, 2021). La salud emocional del profesor es un tema en el que, desafortunadamente, aún hay mucho trabajo por hacer. Sin embargo, cuidar y animar al docente a cuidarse tiene una repercusión clara y directa en la calidad de la educación que recibe el alumnado.

3.1 LA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES EN LA MÚSICA

Como se ha podido ver en el apartado anterior, el arte y, en concreto, la música es un recurso que permite el desarrollo de la conciencia y aporta al alumnado herramientas para la expresión libre de sus emociones. (Balseira-Gómez, Nadal-García y Fernández-Amat, 2017). Sin embargo, desde la formación musical se hace un gran esfuerzo por generar un conocimiento teórico y técnico de distintas temáticas musicales obviando, en muchos casos, que la música contiene una importante carga emocional:

“Toda música puede ser comprendida a través de diferentes medios: se puede entender a través de los argumentos, buscando el por qué ha sido compuesta con esas características; a través de los aspectos técnicos de la música, siguiendo la teoría propia de las leyes de la música; o también por la parte de las emociones, viendo lo que esa pieza musical nos transmite teniendo en cuenta que toda música es emoción y todo en la música es emoción”. (Estrada-Vidal y Epelde-Larrañaga, 2020, p.58)

Para entender este apartado, hay dos conceptos que se deben aclarar: emoción real y emoción percibida (Tizón y Gómez-Martín, 2019).

Las definiciones de Tizón y Gómez Martín (2019) establecen que la emoción real y la percibida son complementarias, de forma que la emoción real se entendería como la experiencia interna de la emoción y la percibida supondría la forma en que se expresa esa emoción real.

Sin embargo, la expresión de la emoción no ocurre de forma simétrica, sino que está influida por cuestiones culturales y las habilidades comunicativas de la persona (Tizón y Gómez-Martín, 2019). Se establece pues, una brecha entre la emoción real y la percibida ante la complejidad de entender y plasmar en la realidad “los propios condicionantes ligados a la experiencia de cada individuo” (Tizón, 2017, p.205) que, en ocasiones, son inconscientes.

Conocer las implicaciones emocionales de la música se torna esencial cuando se busca generar una experiencia introspectiva concreta en el alumnado. Por esta razón, el conocimiento de la reacción emocional percibida ante distintos estilos musicales y elementos de las propias composiciones deberá tenerse en cuenta en la planificación pedagógica (Tizón y Gómez-Martín, 2019). A la hora de elegir la música a presentar en el aula, es importante tener en cuenta los antecedentes culturales y vivencias personales de los discentes, ya que tendrá una influencia importante en cómo cada uno de ellos experimente la obra y sea capaz de expresarla. Esta situación ocurre debido a que la música crea un estímulo emocional en el cerebro (emoción real) y la persona lo relaciona conscientemente con una emoción que conoce o incluso le evoca alguna imagen mental o recuerdo que, teniendo en cuenta sus vivencias previas, está ligada a una emoción determinada. Por último, se encuentra lo conocido como “contagio emocional”, que es la capacidad de la persona de empatizar con la emoción de la obra y hacerla suya (Gillanders, Tizón-Díaz y Candisano-Mera, 2019).

La experiencia musical basada en la emoción no necesita de una formación concreta (Estrada-Vidal y Epelde-Larrañaga, 2020) a pesar de que sí se han observado diferencias en la manera en que un músico y un no músico percibe ciertos estímulos sonoros y las emociones que ambos experimentan (Tizón y Gómez-Martín, 2019).

Para fomentar esta experiencia musical desde un punto de vista emocional Estrada-Vidal y Epelde-Larrañaga (2020) proponen el método músico-emocional, con el que buscan mejorar las habilidades del alumnado en términos de identificación emocional a partir del trabajo de la escucha musical. Para ello, se invierte la estructura de una clase de música tradicional comenzando con una audición con los ojos cerrados, en busca de identificar las emociones que transmite la obra a través de distintos ejercicios de introspección, para luego explicar el contexto en el que fue compuesta y la emoción que el autor pretendía transmitir.

Con el método músico-emocional los autores anteriores buscan demostrar que las competencias emocionales se pueden aprender. Esto significa que, a pesar de que algún alumno pueda desarrollarlas con más facilidad por distintos motivos, todos tienen la capacidad y la posibilidad

de integrar en ellos este conjunto de saberes (Balsera-Gómez, Nadal-García y Fernández-Amat, 2017).

4. LA FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE

Los estudios musicales, por su gran complejidad, se abordan desde la infancia para garantizar la adquisición de destrezas técnicas y artísticas interiorizadas mediante años de exposición musical donde se ha de comprender el código e interpretar individual y colectivamente repertorio de distintas épocas y estilos. La calidad del intérprete depende en gran medida de la cualificación y solidez de su formación, donde el virtuosismo adquiere gran relevancia, pero se valora también la capacidad expresiva más allá del lucimiento personal (Pascual León, 2016).

Otro aspecto al que se le debe prestar atención es la capacidad de integrar la interpretación individual en la interpretación colectiva, distinguiendo entre músicos virtuosos (prácticos) y músicos instruidos (teóricos), comprendiendo que los intérpretes pueden dominar pasajes mediante la práctica, pero transmitirlos con sentido y expresividad implica además un esfuerzo intelectual (Pascual León, 2016). Por esto, se concibe la interpretación artística desde el respeto por la multiplicidad de significados. En este sentido, se pretende conectar el deseo del compositor al adentrarse en la obra (reproducción) o bien formar parte de la obra misma desde una visión creativa de la interpretación (expresión) (Lizarazu, 2018).

Hasta el siglo XIX el compositor y el intérprete no eran figuras diferenciadas. Al disgregarse, el intérprete, subordinado al compositor que contaba con mayor estatus y reconocimiento, realiza una intermediación creativa entre compositor y oyente (Marín, 2013). Este desarrollo compositivo derivó en cambios conceptuales y estéticos musicales con ciertos rasgos rupturistas en los que hasta la puesta en escena cobra relevancia. La disciplina musical, lejos de centrarse únicamente en el conocimiento teórico, precisa de un dominio corporal con el que expresar a través del instrumento una especial sensibilidad y espiritualidad, la música implica por tanto una puesta en escena (Castaño Castaño, 2017).

Se acepta la conceptualización del *performer* como ampliación del autor en intérprete, imprescindible en el proceso creativo. Es por esto que la conexión entre intérprete e instrumento resulta un vínculo inquebrantable, pues entre ambos cohabitan satisfacciones y desengaños de gran intensidad contribuyendo a una íntima simbiosis (Lizarazu, 2018). El músico se sirve de su instrumento para expresar todo aquello que no comunica verbalmente, es una liberación espiritual que percibe su audiencia. Ese mensaje contiene, además de la idea del compositor, un efecto de potenciación sensorial que influye de forma diferente en cada oyente según su espiritualidad. Por tanto, la formación del intérprete ha de fusionar componentes técnicos, fisiológicos, emocionales y espirituales (Castaño Castaño, 2017).

La investigación centrada en la interpretación musical resulta relativamente reciente, se encuentran estudios performativos y artísticos que proporcionan publicaciones en el ámbito sonoro y emocional de la música, con una base teórica, técnica y filosófica que no siempre queda recogida en un texto. En conclusión, la tendencia actual en este campo de investigación aboga por la mejora interpretativa desde la investigación de la propia práctica musical, investigando la música desde la propia música (Martínez Peláez, 2017).

4.1 LA CONEXIÓN CON EL PÚBLICO

La sociedad burguesa, emergente a finales del siglo XVIII en Europa, potenció la consolidación de nuevas tendencias de consumo y socialización que se conocieron como el fenómeno de la modernidad (Cruz Valenciano, 2014). El desarrollo cultural de las sociedades modernas europeas estuvo influenciado directamente por el desarrollo del concierto en el siglo XIX y por la Ópera, pues su asistencia se convertía en un rito social que más tarde implicaría también el entretenimiento, o lo que es lo mismo, distraer por medio de la música (Beltrán, 2018). La actividad musical no se limitó en esta época a las salas de concierto ya que se programaban conciertos y diversos espectáculos en cafés, espacios públicos y urbanos de gran socialización (González Rodríguez, 2018).

Se encuentra también conexión entre la música y las representaciones teatrales, donde en los intermedios se interpretaban obras instrumentales. El gusto del público fue transformándose, inicialmente los conciertos eran vocales o instrumentales y poco a poco la demanda de oratorios y dramas cobró protagonismo (Martínez Reinoso, 2017). Conectar la escucha con lo visual dota de armonía y significatividad a la representación artística, dándole sentido musical, narrativo y perceptivo, activando la capacidad empática del público (Acevedo, 2020).

En esta época ya se valora la escucha consciente y la conexión con los oyentes proporcionándole a la música un valor artístico que va más allá del mero ornamento o acompañamiento en la sala (González Rodríguez, 2018). Además, se proporciona a la música profana el poder de disipar los malos humores (Beltrán, 2018).

El intérprete y el público se encuentran también limitados por el repertorio programado, comprendiendo al concierto en sí mismo como un acuerdo tripartito donde el programador decide las obras y los intérpretes, la viabilidad interpretativa. Estaría, por tanto, en manos de los músicos decidir si se interpreta o no esa obra y la decisión final de acudir a la sala para disfrutar de la escucha en vivo depende del público (Marín, 2013).

En las salas de concierto confluyen perfiles muy diversos, el público puede ser extremadamente exigente, contando incluso con músicos profesionales con exigencias técnicas muy elevadas; el oyente melómano con interés cultural con ciertos conocimientos sobre compositores e intérpretes; el público más emocional que busca la conexión con la experiencia artística y el oyente que no busca más allá del entretenimiento en una actitud pasiva (Adorno, 2009). Si se tuviese que resaltar un nexo de unión entre los asistentes a un concierto, no sería su conocimiento musical, ni tampoco su actitud, sino que sería su capacidad para emocionarse. En este caso, la comprensión racional presenta menor solidez que la identificación emocional, la conexión emocional con el intérprete y la obra generan empatía (Albelda y Sgaramella, 2015).

Algunos individuos buscan de forma intencionada la escucha musical para la mejora anímica, la tranquilidad o la motivación, conscientes del

poder de la música para afectar y transformar sus sentimientos. Es cierto, que la percepción musical variará conforme a la situación personal en que se encuentre el asistente. En otras circunstancias, la selección musical se realiza con el propósito de inducir al oyente hacia una conducta determinada (Campayo y Cabedo, 2016).

Se observa que el virtuosismo técnico y la calidad interpretativa no garantizan mantener el interés durante el desarrollo del concierto, incluso percibiendo cierto aburrimiento (Acevedo, 2020). Sirviéndonos del poder de la música como potenciadora de sensaciones, afectos, aspectos intelectuales, corporales y sociales, se debe proporcionar una experiencia atractiva y motivadora para el oyente (Palacios Jorge, 2015). Una modalidad de concierto donde se contemplan estos factores, son los conciertos didácticos, en los que además de la calidad musical se presta especial atención a la conexión expresiva y emocional dirigidas a la comprensión del hecho artístico musical como herramienta de la formación integral y la adquisición del gusto por la música (Marín y Domínguez, 2015).

Desde este planteamiento didáctico del concierto, se pretende educar al futuro público permitiéndole un acercamiento musical activo. Desde la selección del repertorio, la temática e incluso la narración, se facilita la conexión emocional y la identificación con el relato potenciando así el reconocimiento de las emociones propias y la empatía (Pastor Gordero, 2015). Conforme se incrementa la edad del público, se reducen los recursos extramusicales incorporados, precisamente con la intención de concentrar la totalidad de su atención en la música, algo que resulta más sencillo cuando se ha creado hábito de escucha y educación como público desde la infancia (Bravo Marín y Moya Martínez, 2017).

4.2 FORMACIÓN EMOCIONAL EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

La formación a nivel emocional y social adquiere cada vez mayor protagonismo en una actualidad en permanente cambio. Se añade a las lógicas transformaciones sociales la recientemente declarada pandemia mundial y sus consecuencias que, entre otras, han alterado el comportamiento socioemocional (Rodríguez, Gutiérrez, Quivio y Carbajal, 2020). Para la correcta gestión de situaciones como la que se ha vivido

en los últimos años debido al COVID-19, la capacidad de adaptación es una necesidad básica. En general, resultará mayor en individuos que presenten un mayor control emocional y mental para reconducir los pensamientos (García Pérez y Magaz, 2020). Es indudable que la mejora en la gestión emocional contribuirá a facilitar, además, el crecimiento individual y también el desarrollo interpersonal mejorando así la convivencia (Berrocal, Cabello y Cobo, 2017).

En los últimos años, se observa una proliferación de los programas de formación relacionados con la inteligencia emocional para adquirir herramientas de autorregulación emocional y asumir responsabilidades sobre acciones y comportamientos propios (Martínez, Rodríguez, Álvarez y Becedóniz, 2016).

La música puede comunicar emociones y éstas son percibidas e interpretadas por el oyente (Julin y Sloboda, 2001), los elementos musicales están seleccionados culturalmente y constituyen una comunicación de estados emocionales (Flores Gutiérrez y Díaz, 2009). El modo, el tempo, la tonalidad, el timbre o la intensidad pueden condicionar la respuesta emocional del oyente (Gómez Ariza y Bajo, 2008).

Por otro lado, la inteligencia emocional implica varios aspectos: adquirir conciencia de las emociones propias, nombrar y clasificar las emociones y la empatía emocional; la música se convierte en un recurso facilitador de reconocimiento y regulación que favorece la concienciación emocional (Bisquerra, 2017).

Existe abundante literatura sobre investigaciones desarrolladas en el ámbito emocional, sin embargo, actualmente se considera escasa la investigación que vincula competencia emocional y música (Campayo y Cabedo, 2016). Desde la teoría de los afectos hasta la actualidad, numerosos autores coinciden en la idea compartida por compositores e intérpretes de proporcionar al oyente emociones (Jiménez, 2014), incluso se ha estudiado la utilización de la música para inducir ciertos comportamientos en el oyente, Por ejemplo, la música en centros comerciales para incentivar el consumo (North y Hargreaves, 2008).

El desarrollo y expresión emocional es otra de las posibilidades que la música facilita, así como la pertenencia y cohesión en el grupo, la

reafirmación de la propia identidad, el bienestar y las relaciones sociales (Koelsch, 2015). La intensa dedicación que requiere el aprendizaje musical, implica un gran esfuerzo que se ha de mantener durante muchos años exigiendo una gran disciplina individual, algo que condiciona los comportamientos de la persona (De Contreras y Pineda, 2009). La práctica musical favorece la capacidad organizativa, la disciplina, la constancia, la responsabilidad individual y colectiva, la concentración, el logro de metas fijadas, entre otros. Aunque también proporciona modificaciones conductuales menos beneficiosas como la radicalización del pensamiento en extremos (bien o mal, sin opciones intermedias), el individualismo, la autocrítica y exigencia desmesurados y la competitividad (Campayo y Cabedo, 2016).

El aula de música ha de facilitar la expresión emocional, convirtiéndose en un espacio de percepción, expresión, comprensión y gestión emocional. Las investigaciones con base en la neurociencia otorgan gran relevancia al bienestar y la felicidad individual, considerándolo el único ambiente que permite el verdadero aprendizaje (Ospina, Pérez y Carmona, 2018). Por otro lado, la expresión emocional no siempre se verbaliza, en ocasiones se precisa el análisis en la expresión facial e incluso corporal. Para guiar al alumnado en su desarrollo musical, el docente ha de colaborar en el reconocimiento emocional, contribuyendo a equilibrar el sentir individual con la percepción externa (Gutiérrez Orenga, 2016).

En este sentido, la formación instrumental ha de partir de una perspectiva holística, aprendiendo las destrezas de su especialidad instrumental el alumnado podrá mejorar su propio conocimiento y prepararse para una contribución activa en su etapa adulta. Dicho de otra manera, el manejo emocional permitirá alcanzar bienestar personal armonizando pensamiento y comportamiento (Campayo, 2013). Este enfoque más humano del aprendizaje instrumental reducirá los problemas de ansiedad, inestabilidad, estrés y depresión que presenta el alumnado, reconduciendo el aprendizaje musical hacia una práctica más saludable física, mental y emocionalmente (Olabe, 2020).

El esfuerzo por desarrollar el bienestar psicológico y la resiliencia desde los inicios en la carrera musical mejorarán la experiencia del

alumnado. Lejos de concentrar toda la energía en un instrumento, se debe focalizar el esfuerzo docente en el cuerpo y en la mente. En el cuerpo porque es quién sostiene la sobrecarga física (Stenger, 2015) y en la salud psicológica y emocional porque permitirá el autoconocimiento y la adquisición de conciencia y perfeccionamiento mental para afrontar la formación artística (Olabe, 2020).

5. DISCUSIÓN

Como se ha presentado a lo largo de este capítulo, la educación emocional forma parte primordial en la educación del músico e intérprete que permite al mismo crear una experiencia de conexión espiritual entre la música y el público (Gómez Ariza y Bajo, 2008; Campayo y Cabedo, 2016; Gutiérrez Orenga, 2016; Olabe, 2020).

A pesar de ello, hay voces discordantes en cuanto a la psicologización terapéutica de la educación. Prieto-Egido (2018) muestra preocupación ante la predominante moda de mostrar como objetivo educativo el bienestar individual. Se argumenta que las teorías psicológicas dominantes establecen que la meta última del individuo debería ser su propia salud y su propio confort. Sin embargo, el autor sostiene que la educación “no se reduce solo al individuo, sino que refieren al sujeto en relación con el mundo, con los otros” (p.305). Sin embargo, no hay que olvidar que la inteligencia emocional (y, por tanto, la educación emocional) suponen la formación del individuo en el conocimiento de las emociones propias, pero también en el desarrollo de habilidades de relación con los otros (Gardner, 1993; Goleman, 1996; Bisquerra, 2017). Por tanto, la educación emocional como tal no es la causante del planteamiento individualizador de las teorías emocionales dominantes.

Por otro lado, observa cómo el giro hacia la individualización ocurre con el aumento de teorías emocionales terapéuticas inspiradas por el sistema económico capitalista cuyo objetivo es la búsqueda rápida del bienestar individual. Esto se observa en el uso simplificado e inexacto de teorías como las mencionadas en el artículo, así como aquellas relacionadas con la psicología positiva, donde se establece a la persona como único referente para el entendimiento de sí mismo en búsqueda

de un ideal de bienestar constante inalcanzable que genera, por consiguiente, el rechazo de aquello que aleja a los sujetos del ideal (Prieto-Egido, 2018). Por tanto, les proporciona una experiencia humana limitada y que generará problemas emocionales a largo plazo.

Es por esto por lo que se busca revisar la importancia de la inteligencia emocional en educación, siempre desde un punto de vista pedagógico y valorando tanto la experiencia individual como la colectiva.

Por otro lado, se valora la dificultad de investigar a nivel pedagógico, psicológico y musical la experiencia emocional tanto de alumnos como de docentes. El mundo emocional individual y colectivo está influido por infinidad de variables, algunas fácilmente controlables, otras no. Es por eso, que la neurociencia busca entender en profundidad la experiencia cognitiva desde un punto de vista psiconeurobiológico (Tizón Díaz, 2016). Por esta y otras razones relacionadas con las diferencias entre los propios idiomas o experiencias previas de los sujetos, la medición emocional su torna compleja a nivel psiconeurobiológico (Tizón Díaz, 2016). A pesar de las dificultades, sí existe una gran necesidad de proseguir con la investigación emocional en la formación del intérprete y en educación en general, ya que se puede observar una poderosa influencia entre la vida emocional del alumno, el contexto emocional y su capacidad y predisposición al aprendizaje.

Existe otro debate dentro de la investigación en la formación del intérprete que busca entender si es necesaria la exposición al mundo emocional del alumno de forma directa, o debe prevalecer la formación estética musical (Lian, 2020; Bonastre, Muñoz y Timmers, 2017; Carlini Zorzal, 2020). Se concluye de la lectura de los diversos artículos, que ambas (estética musical y formación emocional) deben trabajar de la mano para lograr una formación donde el intérprete pueda entender la música de forma suficientemente profunda, como para representar la obra de forma equilibrada para generar esa experiencia compleja emocional y espiritual al público.

6. CONCLUSIONES

Se concluye, por tanto, que existe una relación directa entre la formación del intérprete y el desarrollo de competencias emocionales tanto individuales como colectivas (Campayo y Cebedo, 2016). Como se argumenta a lo largo del capítulo, la formación musical debe tener una visión holística donde el alumnado adquiera facilidad en la gestión emocional y su canalización a través del acto interpretativo. Sin embargo, esta emoción debe estar equilibrada con la estética correspondiente a la época y las indicaciones del autor. De esta manera, se podrá lograr la experiencia emocional que busca el público indiferentemente de su conocimiento y formación musical previa.

Por otro lado, la experiencia de la interpretación colectiva y la actitud del docente ante las posibilidades del alumnado, son una fuente fundamental para lograr la creación de un ambiente formativo emocionalmente que permita el desarrollo de actitudes resilientes en el alumnado.

Como se ha expuesto anteriormente, la bibliografía dedicada al entendimiento de esta pedagogía emocional en las clases de instrumento y formación del intérprete es muy limitada. La necesidad tener en cuenta el mundo emocional del alumno y cómo esto se puede equilibrar a la hora de enseñar la técnica y el desarrollo de la musicalidad y estética musical, siguen siendo un campo de investigación abierto dentro de esta línea. La necesidad de los docentes de especialidades instrumentales de comprender las necesidades formativas del intérprete crea la necesidad de proseguir con la investigación en pedagogía emocional en la formación musical.

8. REFERENCIAS

- Acevedo, L.C. (2020). Un concierto para todos. Análisis sobre las variables existentes para la construcción de un recital de grado en Canto Lírico. *Ricercare*, 12,48-63.
- Adorno, T.W. (2009). *Introducción a la sociología de la música*. Akal.
- Albelda, J. y Sgaramella, C. (2015). Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 6(2), 10-25.
- Balsera Gómez, F.J., Nadal García, I. y Fernández Amat, M.C. (2017). Pedagogía emocional y música. *Eufonía: Didáctica de la música*, 71, 22-29.
- Barrios Tao, H y Peña Rodríguez, L.J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y educadores*, 22 (3), 487-509.
- Barrios Tao, H. y Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos*, 1, 362-382.
- Beltrán, L. (2018). Los conciertos en Barcelona (1760-1808): el doble estreno de La Creación de Haydn en contexto. *Cuadernos de música iberoamericana*, 31. Universidad Complutense de Madrid.
- Berrocal, P., Cabello, R. y Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26.
- Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía Didáctica de la música*, 71, 43-48.
- Bonastre, C., Muñoz, E. and Timmers, R. (2017) *Conceptions about teaching and learning of expressivity in music among Higher Education teachers and students*. British Journal of Music Education
- Bravo Marín, R. y Moya Martínez, M.V. (2017). La Banda Sinfónica Municipal de Albacete y su vertiente educativa: los conciertos didácticos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32, 111-125.
- Cabrera García, V.E. et al. (2016). Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. *Psicología Escolar Educativa*, 20 (3), s.p.
- Campayo, E.A. (2013). El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical. *Fórum de Recerca*, 18, 423-440.
- Campayo, E. A., y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista*

Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13, 124-139.

- Carlini Zorzal, R. (2020). Emotion-related words and emotional analogies as teaching strategies for expressivity. *Research studies in music education*, 1-5.
- Castaño Castaño, P.M. (2017). El intérprete musical como artista escénico contingencia intrínseca entre ontología y poética de la música. *Artes*, 23, 28-34.
- Chemi, T., Davy, S.G. y Lund, B. (2017). *Innovative pedagogy: A recognition of emotions and creativity in education*. Sense publishers.
- Cook, N., y Dibben, N. (2010). Emotion in Culture and History. Perspectives from Musicology. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.). *The Handbook of Music and Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Cruz Valenciano, J. (2014). El surgimiento de la cultura burguesa. Personas, ciudades y hogares en la España del siglo XIX. *Siglo XXI*, 10-11
- De Contreras, A. y Pineda, J. (2009). Reflexiones en cuanto a la organización de la práctica instrumental. <http://musicalia-digital.blogspot.com.es/2009/02/tecnicas-de-estudio-para-el-guitarrista.html>
- Estrada Vidal, L.I. y Epelde Larrañaga, M.A. (2020). Modelo Músico-Emocional aplicado a la diversidad cultural: Identificación y gestión de emociones a través de la música en los centros escolares. *European Scientific Journal*, 16 (41), 53.71.
- Estupiñan Ricardo, J., Cherrez Cano, I. M., Intriago Alcívar, G. C., & Torres Vargas, R. J. (2017). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. La gestión pedagógica en el contexto de la formación profesional. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 7 (4), 207-214.
- Farrington, C. y Shewfelt, S. (2020). How arts education supports social-emotional development: A theory of action. *State education standard*, 20 (1), 31-35.
- Flores-Gutiérrez, E., & Díaz, J. L. (2009). La respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud Mental*, 31, Pp. 21-34
- García Díaz, A. (2020). Teoría de la compasión y la comunicación para la integración y la paz: una revisión teórica. *Comunicación, cultura y política*, 11, 1-21.
- García Pérez, E. M., & Magaz, A. (2020). *PIE - COVID19: Perfil de Impacto Emocional de la COVID19*. División de Investigación y Estudios Grupo ALBOR-COHS

- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gillanders, C., Tizón Díaz, M. y Candisano Mera, J.A. (2019). Música y emociones: Pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Hakademos: Revista educativa digital*, 26, 48-57.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez-Ariza, C. J., y Bajo, M. T. (2008). Cognición musical. En D. Alonso, A. Estévez & F. Sánchez-Santed (Eds.). *El cerebro musical* (pp. 97-119). Almería: Universidad de Almería.
- González, N.I. (2016). Autoestima y apoyo social: La resiliencia en niños con y sin depresión. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*. 1-8.
- Guardado Carrete, M., Mancera-Valencia, F., Romero Gutiérrez, R.I. (2016). Pedagogía de las emociones: Las potencialidades de la enseñanza afectiva en un entorno urbano marginal. *Revista electrónica científica de investigación educativa*, 3 (1), 171-177.
- Gutiérrez Orenga, A. (2016). Estudio sobre la motivación en la clase de instrumento musical. Una aplicación práctica en el aula de trompa. Trabajo Fin de Máster. Universidad Jaume I.
- Jiménez, F. (2014). Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional. In *La Música: Productora y Canalizadora de Emociones en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un Centro de Educación Infantil*. Pp. 237-248. Facultad de Educación de Ciudad Real.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Koelsch, S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences.*, 1337(1), 193-201.
- Lian, Z. (2020). Research on Aesthetic education in instrumental music teaching. *Journal of Literature and art studies*, 10 (5), 435-439.
- Lizarazu, H. (2018). Extended performer: evolución y cambio de rol del intérprete musical: hacia una música expandida. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 12/2018, 14, Número 1.
- Marín, M.A. (2013). El musicólogo como programador. Retos actuales de la programación musical. *Música Docta*, 3, 71-74.
- Marín, M. A., y Domínguez, I. (2015). Aprender por objetivos: un modelo de conciertos didácticos en la Fundación Juan March. *Eufonia, Didáctica de la Música* 64, 29-38.

- Martínez Peláez, A. (2017). *Investigar en creación e interpretación musical en España*. Dyckinson.
- Martínez Reinoso, J. (2017). La instauración del concierto público en Madrid (1767-1808). Tesis Doctoral. Universidad de La Rioja
- Martínez, R., Rodríguez, B., Álvarez, L., & Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117.
- North A. & Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Olabe, M.N. (2020). *Los beneficios del Yoga y la Meditación para el aprendizaje de un instrumento musical*. Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Ospina, Y.A., Pérez, L.J. y Carmona, D.M. (2018). El juego. Una estrategia para fortalecer el vínculo emocional. Universidad del Tolima. Instituto de Educación a Distancia Idead. Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Palacios Jorge, F. (2015). La gran explosión de los conciertos didácticos. *Eufonía, Didáctica de la música* 64, 7- 18.
- Pascoe, M.C., Hetrick, S.E. y Parker, A.G. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1, 104-112.
- Pascual León, N. (2016). *La interpretación musical en torno a 1750 estudio crítico de los principales tratados instrumentales de la época a partir de los contenidos expuestos en la "Violinschule" de Leopold Mozart*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pastor Gordero, P. (2015). La educación musical de las orquestas. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 64, 5-6.
- Patterson, T. y Joseph, S. (2013). Unconditional positive self-regard en *The Strength of Self-Acceptance* (pp. 93-106). Springer.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 14, 109-127.
- Polydore, C. (2021). Instructor unconditional positive regard as inclusive practice in a pandemic world (Conferencia online). East Illinois University.
- Prieto Egido, M. (2018). La psicología de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21 (1), 303-320.
- Purswell, K.E. y Bratton, S.C. (2018). Children's experiences in the therapeutic relationship: development and validation of a self-report measure. *The journal of humanistic counseling*, 57 (2), 82-102.

- Quintin, E.M. (2019). Music-evoked reward and emotion: Relative strengths and response to intervention of people with ASD. *Frontiers in Neural Circuits*, 13 (49), s.p.
- Rickenmann, R. (2016). La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de instrumentistas. *Pensamiento, palabra y... obra*, 16, 62-79.
- Rodríguez, L., Gutiérrez, R., Quivio, R. y Carbajal, Y. (2020). COVID-19: Frecuencia de temores en condiciones de cuarentena y aislamiento social, en una muestra de adultos de la Ciudad de Lima. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, N° 1(15), 5-22.
- Rodríguez Meléndez, Y.C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*.
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y. y Assor, A. (2015). The role of unconditional parental regard in autonomy-supportive parenting. *Journal of Personality*, 86 (6), 716-725.
- Stenger, J. (2015) Lesiones musculoesqueléticas asociadas a la interpretación musical: su comprensión y clínica. Una exploración situada en la Psicología. Universidad de la República de Uruguay.
- Sutcliffe, R., Rendell, P. G., Henry, J. D., Bailey, P. E., & Ruffman, T. (2017). Music to my ears: Age-related decline in musical and facial emotion recognition. *Psychology and Aging*, 32(8), 698–709.
- Tizón Díaz, M.A. (2016). Investigación en música y emociones: Problemas y métodos. *Musicaenclave*, 10 (2).
- Tizón Díaz, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 14, 213-237.
- Tizón, M. y Gómez-Martín, F. (2019). La influencia del estilo musical en la emoción percibida. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 17, 85-108.
- Tsaklagkanou, L.A.A. y Creech, A. (2016). Una orquesta juvenil incluyente. *Revista internacional de Educación Musical*, 4, 85-94.
- Walker, J., Palacios, C. (2016). A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning. *Teaching in Higher Education*, 21 (2), 175-190.
- Wilkins, P. (2000). Unconditional positive regard reconsidered. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(1), 23-36.
- Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural studies of Science Education*, 11, 539-550.