



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Artes y humanidades
en el centro de los conocimientos.
Miradas sobre el patrimonio,
la cultura, la historia,
la antropología y la demografía**

Coordinadora
Sandra Olivero Guidobono

Dykinson, S.L.

ARTES Y HUMANIDADES EN EL CENTRO DE LOS CONOCIMIENTOS.
MIRADAS SOBRE EL PATRIMONIO, LA CULTURA, LA HISTORIA,
LA ANTROPOLOGÍA Y LA DEMOGRAFÍA

ARTES Y HUMANIDADES EN EL CENTRO
DE LOS CONOCIMIENTOS.
MIRADAS SOBRE EL PATRIMONIO,
LA CULTURA, LA HISTORIA,
LA ANTROPOLOGÍA Y LA DEMOGRAFÍA

Coordinadora

Sandra Olivero Guidobono

Dykinson, S.L.

2022

ARTES Y HUMANIDADES EN EL CENTRO DE LOS CONOCIMIENTOS.
MIRADAS SOBRE EL PATRIMONIO, LA CULTURA, LA HISTORIA,
LA ANTROPOLOGÍA Y LA DEMOGRAFÍA.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 49 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-926-3

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.

MÚSICA, INCLUSIÓN Y GESTIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

VICENTA GISBERT CAUDELI

Universidad Internacional de La Rioja

MANUEL TIZÓN DÍAZ

Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Encontramos una conexión generalizada entre música y emociones, algo que vamos a evidenciar a lo largo de este capítulo mostrando una revisión bibliográfica descriptiva centrada, sobre todo, en el ámbito de la Educación Infantil. La percepción emocional se encuentra bajo la influencia de ciertos parámetros: algunos son musicales, como el estilo, el timbre o la armonía, y otros no están directamente relacionados con los estímulos musicales, como los factores socioculturales. Aunque no todos estos parámetros han sido estudiados en el mismo grado de profundidad, a algunos de ellos se les atribuye una gran capacidad emocional.

Desde la época de Platón, en su obra *La República*, encontramos referencias sobre la forma en que ciertos modos -concretamente el lidio y mixolidio- influyen sobre el individuo llevándolo hacia un comportamiento poco adecuado, Platón sugiere incluso que estos modos potencian y promueven la holgazanería y la embriaguez (Whitfield, 2010).

Por todo lo anterior, no es de extrañar que la música sea un arte emocional, incluso en el aula. En estrecha conexión con esto, encontramos el concepto de inteligencia emocional, término manejado y estudiado por autores como Daniel Goleman (2008). Balsera y Gallego (2010), partiendo de Goleman, plantean un trabajo con la música para trabajar

las emociones y la inteligencia emocional. Para estos autores, los aspectos emocionales que se adaptan a la música son los siguientes:

- Confianza: creer en uno mismo a la hora de aprender música, bien sea un instrumento o un concepto.
- Curiosidad: descubrir nuevos aspectos siempre como algo ameno, divertido y placentero.
- Intencionalidad: los alumnos se sienten competentes cuando realizan una interpretación de diversa índole.
- Autocontrol: regular la ansiedad en las representaciones públicas.
- Capacidad de relacionarse: empatizar con los compañeros de clase y sentirse parte del grupo musical.
- Capacidad para comunicar: intercambiar las ideas, tanto verbalmente como musicalmente, así como sentimientos y conceptos con otras personas.
- Cooperación: armonizar las necesidades personales con las del grupo durante las actividades musicales (de las Heras y Tizón, 2022, p. 773)

En referencia a la enseñanza musical a través de las emociones, cabe destacar que, la música, por su naturaleza y particularidad con respecto al resto de las artes, se presta a este trabajo, ya que, como comentamos en anteriores párrafos, la música es emocional por naturaleza. Hong y Luo (2021) plantean un trabajo personalizado, potenciando las emociones de los alumnos más predispuestos y regulando a los más reacios a este trabajo. Estos autores defienden que la enseñanza a través de las emociones debe basarse en combinar el conocimiento con las emociones, fomentando siempre el interés por las emociones. Debemos tener en cuenta, en relación con el trabajo con niños en cuanto a emociones se refiere, que la edad es muy importante. En el trabajo realizado por Benaisa y Torres (2014), se trabaja con niños entre 4 y 8 años, y se observa que los alumnos experimentan fácilmente la emoción de alegría ante la escucha de diferentes obras y estilos musicales, siendo la emoción predominante. No obstante, Tizón, Oramas y Gómez (2013) demuestran que los niños de infantil son capaces de percibir emociones con una metodología adaptada a los sujetos; estos autores emplean

dibujos con caras de 4 emociones básicas: alegría, enfado, tristeza y serenidad.

La práctica musical en el aula de infantil contribuye también a evitar la exclusión, facilita la participación de todo el alumnado promoviendo la adaptación y atención conforme a los rasgos diferenciales, potenciando la individualización del proceso de aprendizaje. El trabajo emocional enriquece el desarrollo individual y la interacción social, estos recursos facilitan la atención a la diversidad y la inclusión social con una visión globalizadora y motivadora (Gustau-Olcina y Ferreira, 2020).

En el aula de infantil, la vivencia musical se trabaja tanto en el plano individual como colectivo, la experiencia sonora creativa refuerza el respeto y aceptación entre el grupo. El recurso musical en el aula de infantil facilita el autoconocimiento y la comunicación empática, ambos vinculados de forma directa con la, cada vez más necesaria, integración social del alumnado (Bernabé, 2012).

1.1. EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

El aula de Educación Infantil posee sus propias características, es una etapa no obligatoria en la que predomina el interés por el desarrollo de las destrezas y talentos individuales, el descubrimiento de la motivación e interés y la comprensión del entorno. El equipo docente ha de planificar de forma coherente y flexible la metodología, las actividades y la evaluación, priorizando la adaptación a las necesidades individuales para proporcionar la integración, la aceptación, la pertenencia, el respeto por la diferencia y la educación en valores (Bernabé, 2012).

La incorporación de la música en la etapa de infantil se realiza de una forma transversal, se convierte en una herramienta reforzadora de saberes y aprendizajes, un recurso motivador y estimulante con el que conectar globalmente diversas disciplinas incorporando la herramienta artístico-expresiva (López Casanova y Nadal, 2018). Más allá de la dimensión artística, la música posee componentes culturales y comunicativos donde las emociones, la propia identidad y el entorno interactúan no solo potenciando el aprendizaje sino la construcción humana mediante la escucha, el canto o la danza (Toticagüena, 2021).

El proceso de formación y desarrollo humano se encuentra cimentado en la etapa infantil donde la práctica musical se convierte en una magnífica herramienta facilitadora de la construcción de la personalidad que incrementa sus experiencias vitales y potencia la interacción social. La música intensifica la participación y el dinamismo en el aula, proporcionando un espacio de interacción con el grupo en el que se fomenta la experimentación desde propuestas diseñadas para despertar el interés del alumnado (Chao Fernández, Mato Vázquez y López Chao, 2015).

La práctica musical refuerza el vínculo entre compañeros, es una actividad motivadora desarrollada en un espacio de colaboración que proporciona confianza y seguridad emocional, fomenta la sensibilidad, la creatividad y la expresión enriqueciendo y acelerando el proceso de aprendizaje dotándolo, además, de mayor significatividad (Pérez Aldeguer y Leganés, 2012).

En la etapa de infantil puede resultar algo más complicado lograr la discriminación emocional que en edades más avanzadas, pero es posible realizar progresivas aproximaciones en beneficio de su reconocimiento e interiorización mediante un proceso de aprendizaje relacional basado en la conexión de imágenes o caras mediante las que poder percibir emociones opuestas o fácilmente reconocibles (Tizón, Gómez y Oramas, 2014).

1.2. MEDICIÓN EMOCIONAL

Para medir la respuesta emocional del sujeto, existen diversos métodos. Uno de los más empleados es el sistema bidimensional de valencia y activación. La valencia se define como la atracción intrínseca del sujeto hacia un evento, es decir, la felicidad tendría una valencia positiva, en cambio, la tristeza, será negativa. La activación se refiere al sistema nervioso central, el cual atiende a conceptos como la alerta, conciencia, etc. (Tizón, 2016).

Este sistema se materializa, por ejemplo, en el sistema bidimensional de Russell, el cual lo podemos ver traducido y adaptado en la Figura 1. Si establecemos una correspondencia de emociones básicas, vemos que el cuadrante primero (derecha y arriba) corresponde a la alegría, el

segundo —siguiendo el sentido contrario a las agujas del reloj— correspondería a la emoción del miedo, el tercero a la tristeza, y la cuarta la alegría menos activa, lo cual podría denominarse la serenidad, aunque esta última, no entraría dentro de las emociones básicas.

Para extraer la información en los experimentos con niños y niñas, se deben tener en cuenta una serie de cuestiones (Tizón, 2016), entre estas, tenemos:

- Tiempo de exposición: hace referencia al tiempo de exposición de los sujetos. Los niños pueden cansarse con mayor facilidad
- Estrés: hay que generar un entorno lo menos estresante posible. Evitar horarios de recreo, que tengan varias oportunidades para la escucha o que entiendan bien el experimento
- Empleo de terminología adecuada y diseño experimental: los/as niños/as pueden no entender ciertos sistemas empleados en los adultos, por eso, es interesante crear entornos metodológicos familiares o fáciles para estos sujetos
- Entrenamiento: es interesante antes de empezar con los experimentos. Incluso, si el tiempo lo permite, es interesante siempre hacer experimento piloto.

FIGURA 1. Reducción de la propuesta bidimensional de Russell. Traducción propia en Tizón y Gómez (2020, p. 86)



promotora de la inclusión ya que se presta al desarrollo psicoemocional y socioemocional evitando la exclusión, bien sea de índole religiosa, por etnia, género o nivel socioeconómico, entre otros (Gisbert y Chao, 2020). Con la mejora del reconocimiento y gestión emocional se potencia la capacidad de interacción social con el grupo de iguales, facilitando el respeto por la diferencia, la diversidad en todas sus vertientes y aportando un beneficio significativo sobre la inclusión en el aula.

Por sus características, la música se convierte en un recurso pedagógico adecuado para la adaptación individual de conceptos y habilidades a trabajar en esta etapa que resulta mucho más proclive al aprendizaje conectivo (Berciano, Alsina y Novo, 2019). Estas adaptaciones permiten ofrecer en el aula igualdad de oportunidades entre el alumnado con independencia de sus condiciones personales, culturales o sociales, reforzando los vínculos e incrementando la cohesión grupal (Gisbert y Costa, 2019).

El término inclusión parece inferir sobre el espacio educativo y, aunque ciertamente posee alto valor en el aula, debe tenerse en consideración, sean cuales sean los rasgos diferenciales del individuo o individuos, respecto de la interacción en cualquier ámbito sociocultural (Pérez Archundia y Millán, 2019). Los aspectos económicos, sociales o legales pueden llegar a limitar la inclusión individual o colectiva, por eso se precisan espacios de confluencia disciplinar que faciliten la participación y la interacción en beneficio de los vínculos interpersonales (Pereira, Plata, Ortiz y Jiménez, 2019).

En el aula de música resulta posible e interesante convivir con la diversidad, pues se aprende a respetar y potenciar las diferencias ofreciendo vías que permitan el desarrollo personal y social, la participación, la conexión y la integración (Cruz Flores, 2021). La dinámica musical contribuye de forma indirecta a la interiorización conceptual, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la igualdad, entre otros muchos valores, beneficiando el desarrollo académico y social, el aula de música permite potenciar los talentos individuales para integrarse de forma real en una sociedad diversa (Pérez Archundia y Millán, 2019).

La práctica musical resulta ser un recurso igualador, el desarrollo individual avanza con la actividad musical, con independencia de que nos encontremos ante personas en riesgo de exclusión social o riesgo de pobreza. La música contribuye a reforzar las habilidades y destrezas, individuales y colectivas, incrementando las oportunidades para incorporarse de forma activa en condiciones de normalidad y bienestar social (Dumont, 2018).

2. OBJETIVOS

En este capítulo subyacen dos objetivos muy claros: presentar las conclusiones de otros autores en relación con el trabajo emocional y la inclusión en el aula de música y aportar recursos que puedan inspirar a los docentes especialistas para abordar estos aspectos en su aula.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo ha seguido el método de revisión bibliográfica descriptiva para presentar los resultados de mayor relevancia obtenidos tras las búsquedas realizadas en las publicaciones científicas más recientes. Los trabajos de revisión bibliográfica contribuyen a mantener actualizado el conocimiento sobre el tema que abordan, compartir nuevas y originales vías de investigación y permitir a otros investigadores proseguir los avances en esa misma temática (Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago, 2014).

Una vez concluida la búsqueda, se analizan los trabajos con mayor conexión con el tema de este capítulo, se organizan las ideas principales y se exponen incorporando los datos de referencia necesarios para que el lector pueda acudir a las fuentes si lo considera conveniente (Guirao-Goris, Olmedo Salas, Ferrer Ferrandis, 2008).

El apartado de recursos musicales recopila herramientas con utilidad en el aula de infantil, aunque no todos proceden del ámbito musical se ha valorado su adaptación y se ha considerado favorable. Con estas propuestas se presenta el trabajo en reconocimiento y gestión emocional,

la empatía, el respeto por la diversidad y la inclusión en el aula de música.

4. RECURSOS MUSICALES

El *tempo*, la armonía o el ritmo son grandes moduladores de la expresión emocional. En ellos, encontramos el *tempo* rápido o lento, la armonía mayor o menor, la dinámica *forte* o *piano* y el ritmo regular o irregular. Utilizaremos obras con características expresivas basadas en estos parámetros y a su vez en cuatro emociones básicas, correspondientes a los cuadrantes del sistema bidimensional de valencia y activación (Russell, 1980), distinguiendo entonces la serenidad, la alegría, el enfado y la tristeza.

- Alegría: *tempo* rápido, armonía mayor y ritmo regular.

Ejemplo: *Cuarto movimiento de la Sinfonía n.º 40 en re mayor, KV 291*. W.A.Mozart. Disponible en:

<https://youtu.be/Oe7IP9K4qWw?t=1190>

- Enfado o miedo: *tempo* rápido, armonía disonante y ritmo irregular

Ejemplo: *BSO película Altered States* (Música: J. Corigliano). Bloque: *The Final Transformation*. Disponible en:

<https://youtu.be/wsWfM4TqIU4>

- Tristeza: *tempo* lento, armonía menor y ritmo regular

Ejemplo: *Adagio para cuerdas*. Samuel Barber. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=izQsgEOL450>

- Serenidad: *tempo* medio, armonía mayor o menor y ritmo regular

Ejemplo: *La mañana. Peer Gynt*. Edvard Grieg. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-rh8gMvzPw0>

La percepción musical ha de basarse en la preparación de la escucha musical. Resulta interesante establecer una rutina para emprender esta

tarea, de manera que, con una consigna, una melodía o una contraseña, el alumnado sepa que vamos a proceder a realizar una nueva escucha musical. Adaptándonos al espacio en el aula, buscaremos una zona o una disposición que favorezcan la escucha sin distracciones, evitando las zonas de paso o con excesivos estímulos visuales. Si es posible, podemos permanecer tumbados y con los ojos cerrados para concentrar toda la atención en la audición.

Tras la primera escucha, resulta interesante proponer un debate en el que puedan intervenir libremente y comentar las impresiones que el tema les ha generado. Es posible pedir un cambio de posición para la segunda escucha, en esta ocasión permanecer sentados puede ser interesante si proponemos, por ejemplo, que acompañen con gestos corporales y movimientos coreográficos (si nos parece adecuado) el tema que están escuchando, buscando la correspondencia en la velocidad de movimiento, la amplitud, etc. (Piera Bagnus, 2010).

Hay alumnado que muestra preferencia por la relación figurativa en lugar del movimiento, es posible mantener la primera escucha en posición relajada para incorporar en sucesivas escuchas el elemento pictórico, algo que guardaría más relación con el siguiente apartado dedicado al cromatismo.

Cromatismo y emociones

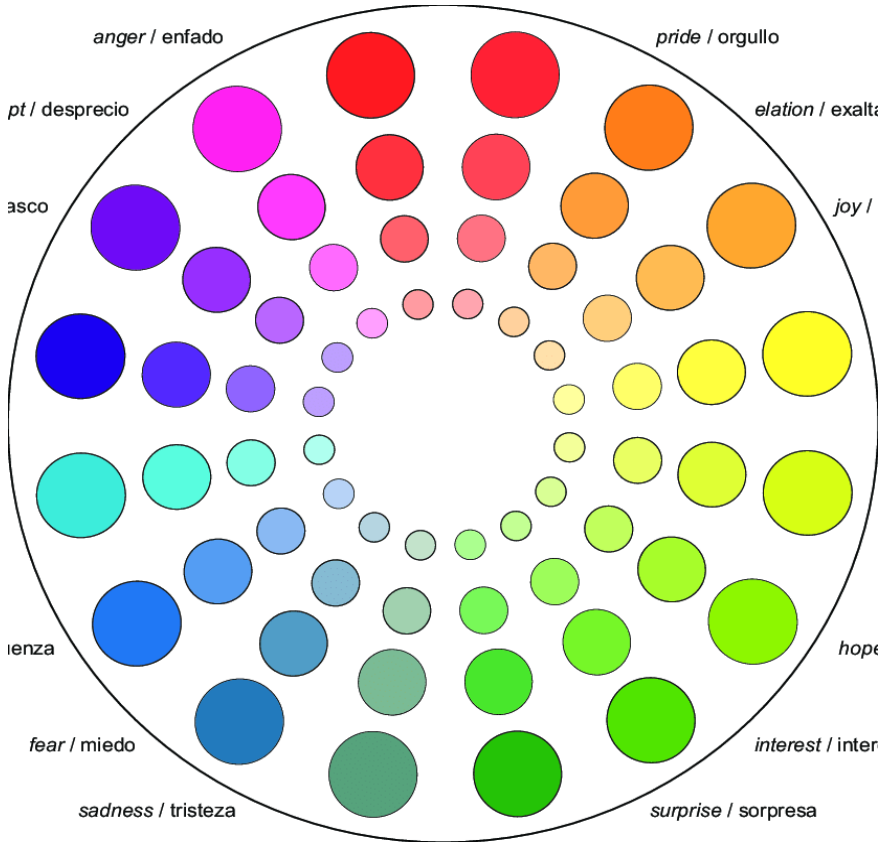
Podemos recurrir al vínculo entre música y color. Coincidimos con la opinión de Puig Borrás (2011) al considerar que el color posee capacidad expresiva y, por tanto, es posible analizarlo como un lenguaje encontrando en él relación entre gamas cromáticas o tonalidades y emociones que evocan. El ser humano posee una tendencia eminentemente visual, concibe el mundo conforme recibe los estímulos de lo que le rodea y por ello adquiere una enorme relevancia el recurso cromático, por sus diversos matices.

Encontramos varias teorías sobre la percepción cromática, por un lado, podemos organizar en base a tres pares de colores: rojo-verde, amarillo-azul, blanco-negro; o bien una tendencia a considerar que se posee tres tipos de receptores del color: azul, rojo o verde (Peláez, Gómez y

Becerra, 2016). No hay dos personas que perciban los colores de la misma manera como no hay dos personas que sientan de la misma manera, por lo que estos recursos son aproximaciones que permiten relacionar emociones con colores de una forma flexible, por lo que no hay una identificación correcta o incorrecta.

Basado en el círculo de Geneva, instrumento probado científicamente en la medición de la reacción emocional al relacionarse con situaciones o hechos acontecidos, observamos en la Figura 2 cómo se sirven de un círculo fragmentado en veinte ejes distribuidos por familias emocionales en cuatro grupos: alto control, bajo control, positivo y negativo (Steidl, 2009).

FIGURA 2. Círculo cromático emocional-Geneva.



Fuente: <https://is.gd/4kjp9f>

La escucha musical con la transcripción cromática simultánea o, en algunos casos, posterior, puede contribuir al autoconocimiento emocional, así como a la interiorización de la diversidad emocional entre iguales, reforzando además la capacidad empática. Estos recursos artísticos mejoran el reconocimiento del estado emocional y también la expresión de los mismos, la búsqueda del color que más se adecúa al estado emocional presente, puede resultar un momento de autoanálisis y de conexión interior revelador.

Rostro y emociones

La comunicación no verbal juega un papel importante en el reconocimiento emocional, es posible percibir el estado emocional de quienes nos rodean si somos capaces de descifrar el código gestual, interfiriendo en la interacción social. La capacidad para reconocer las emociones de los demás, determina la forma en que nos relacionamos, es posible mejorar la comprensión de sus comportamientos y opiniones sobre lo que sucede (Marzi y Viggiano, 2010).

Para poder reconocer las expresiones emocionales, el observador ha de comprender la estructura facial, centrar la atención en los rasgos y poseer cierta capacidad empática (Balconi y Canavesio, 2016). Estas destrezas se deben adquirir desde la infancia, potenciando así los recursos emocionales para convertirse en un adulto con una elevada inteligencia emocional.

La expresión facial adquiere gran protagonismo a estas edades pues de la capacidad para reconocerla depende, en gran medida, la comprensión intencional y sentimental de los demás y la respuesta propia de cada individuo y su adecuación frente a la situación social en que se encuentra proporcionando una interacción social saludable (Oliva-Macías, Parada-Fernández, Amayra, Lázaro y López-Paz, 2018). La gestualidad contribuye a la comprensión del significado del tema musical a trabajar, la mayoría del repertorio infantil se apoya en los gestos por dos razones: para fijar la letra y para facilitar la comprensión de esta.

Fotografía y emociones

La expresión facial resulta muy ágil y cambiante, por esta razón, se propone utilizar fotografías para facilitar su identificación emocional. A través de la fotografía es posible mejorar las habilidades cognitivas y sociales, se simplifica el reconocimiento emocional y se estimula su comprensión, aunque exista cierta limitación intelectual -sea por edad o por discapacidad- (Chávez, Parra, Mosquera y Manosalvas, 2019).

Vincular las expresiones emocionales estáticas es más sencillo, realmente sigue los mismos preceptos que el apartado anterior dedicado al rostro, salvo que en este recurso no hay variación y se puede reflexionar sobre ello, comentarlo y cambiar de opinión en caso de decidir relacionar la fotografía con otra emoción diferente.

Lectura mediada y emociones

El aula de música incorpora recursos diversos, sobre todo en la etapa infantil, con los que desarrollar la imaginación y representar diferentes realidades con distintas interacciones sociales provocando diversidad en los procesos emocionales. La lectura mediada permite a los menores comprender mejor lo que sucede en el relato, porque el narrador incorpora emociones mediante la escenificación, las voces de los personajes y la sonorización de la historia. Esta lectura permite la interacción entre procesos cognitivos y afectivos (Riquelme y Munita, 2011).

La lectura mediada refuerza la contextualización, los menores comprenden mejor la acción y el desarrollo de los personajes, esto contribuye a potenciar la empatía e interacción social. El enfoque sociocognitivo de la lectura mediada mejora la comprensión de estados mentales y el procesamiento de percepción social en los menores (Cosenza, Nehmy y Campos, 2012).

Dramatización y emociones

Teatralizar historias permite al alumnado adoptar una personalidad distinta a la propia, proporciona cierta libertad para expresarse puesto que no habla uno mismo, sino que interpreta un papel, pero a la vez es una herramienta para ponerse en el lugar de otro y comprender cómo puede

sentirse. Por ello, a través de la dramatización es posible adentrarse en el mundo emocional y profundizar en la habilidad empática, además de extraer conclusiones sobre lo acontecido, lo que conocemos como *moralaja* (Elwes Aguilar, 2014).

La dramatización resulta idónea para el trabajo del autoconocimiento, la gestión y expresión emocional, la socialización y la comunicación, pues su práctica mejora la creatividad, la capacidad expresiva y comunicativa (Viera, Moreno-Sánchez, Quiñones y Padilla, 2021). La utilización de metodologías colaborativas, por ejemplo, en la preparación de un teatro musical, mejoran la interacción social y el clima en el aula. Estas propuestas implican contenidos de diversas materias: matemáticas, lengua, plástica, educación artística, música, aprendizaje de segunda lengua, etc. (Pérez Aldeguer, 2013).

En la etapa de infantil el alumnado puede elegir la temática, los personajes, el relato y los decorados, pero necesitarán ayuda del equipo docente para preparar el guion, el vestuario, etc. fomentando el trabajo autónomo y cooperativo, superando las dificultades conforme se vayan presentando y planificando la actuación final al concluir todo el proceso. En los ensayos, el alumnado podrá reflexionar sobre los aspectos emocionales de los personajes, trabajando así la identificación, la gestualidad y la expresión emocional (Olatoye, Akintunde y Yakasi, 2010).

5. CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo emocional en el aula de infantil contribuye a la autorregulación y gestión emocional, potenciando la interacción social comprensiva y la empatía. El aula de música es especialmente favorable para la utilización de recursos expresivos, se presentan en este capítulo algunas propuestas con las que relacionar las emociones y la música mediante conexiones diversas.

La identificación de los gestos faciales, tanto en vivo como en fotografía, la relación cromática, la lectura mediada y su consecuente poder evocador o la dramatización, se presentan en este trabajo con la intención de facilitar al docente su utilización en el aula de infantil, promoviendo la revalorización del autoconocimiento emocional y la habilidad

para comprender las emociones de los demás. El aula de música se convierte en un espacio agradable en el que es posible reflexionar sobre las emociones propias y ajenas, esto permite una mayor comprensión por la riqueza de la diversidad y genera un ambiente inclusivo.

El poder emocional de la música parece ser reconocido por muchos autores, algunos de ellos citados en este capítulo, así que está en manos del docente servirse del mismo para promover un clima emocional saludable en el aula donde cada individuo, independientemente de sus rasgos diferenciales, pueda expresarse emocionalmente permitiendo así un mejor y más significativo desarrollo académico.

6. REFERENCIAS

- Balconi, M., y Canavesio, Y. (2016). Is Empathy Necessary to Comprehend the Emotional Faces? The Empathic Effect on Attentional Mechanisms (Eye Movements), Cortical Correlates (N200 Event-Related Potentials) and Facial Behaviour (electromyography) in Face Processing. *Cognition and Emotion*, 30(2), 210224. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.993306>
- Balsera, F. y Gallego, D. (2010) *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Dinsic
- Benaisa, Y. B., y Torres, L. H. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades*, (6), 199-218. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i6.6973>
- Berciano, A., Alsina, A. y Novo, M.L. (2019). Conexiones matemáticas de tipo conceptual en niños de 4 años. *REDIMAT*, Volumen 8, Número 2, 166 – 192. <https://dialnet.unirioja.es/info/derechosOAI>
- Bernabé, M. M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 5 (10), 87-97. <https://doi.org/10.25115/ecp.v5i10.943>
- Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M.D. y López Chao, A.M^a. (2015). ¿Se trabajan de forma interdisciplinar música y matemáticas en educación infantil? *Educação e pesquisa*, 41, 4. 1009 – 1022. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201512139014>
- Chávez, J.F., Parra, C.G., Mosquera, D. y Manosalvas, C. (2019). Fotografía y discapacidad intelectual: estudio sobre el reconocimiento emocional a través de talleres de fotografía en personas con discapacidad intelectual. *Summa Psicológica UST*, 16, 1, 20-26. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.400>

- Cosenza, M., Nehmy, N. y Campos, P. (2012). Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: avaliação de uma pesquisa-intervenção. *Paidéia* (Ribeirão Preto) 22 (53) <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300011>
- De las Heras, R. y Tizón, M. (2022) Reflexiones para maestros de infantil y primaria sobre la importancia de la música, el movimiento y las emociones en el aula En Docencia y aprendizaje. *Competencias, identidad y formación del profesorado*. (pp. 769-782) Tirant lo Blanch. En prensa.
- Dumont, J. R. (2018). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/23838/24269>
- Elwes Aguilar, O. (2014). Integrando las competencias lingüística, emocional y social y ciudadana en Educación Infantil y Primaria bajo una perspectiva lúdica: experiencia de animación a la lectura en francés (Mario Ramos) bajo un enfoque por tareas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 131-146. <https://doi.org/10.5209/revDIDA.2014.v26.46837>
- Gisbert, V. y Chao, R. (2020). Las bandas de música como herramienta educativa promotora de la inclusión y el cambio social. *Nuevos enfoques para la docencia universitaria*. (187-197). Pirámide.
- Gisbert, V. y Costa, Ó. (2019). La música como herramienta inclusiva en la educación infantil. Seminario teórico-práctico. *Contenidos universitarios innovadores*. (129-241). Gedisa.
- Guirao-Goris, J.A; Olmedo Salas, A; Ferrer Ferrandis, E. (2008) El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, 1, 6. Disponible en <http://revista.enfermeriacomunitaria.org/articuloCompleto.php?ID=7>
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Kairós
- Gómez-Luna, Eduardo; Fernando-Navas, Diego; Aponte-Mayor, Guillermo; Betancourt-Buitrago, Luis Andrés (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización *Dyna*, vol. 81, núm. 184, pp. 158-163 Universidad Nacional de Colombia Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>
- Gustau-Olcina, S. y Ferreira, M. (2020). La didáctica de la expresión musical y la inclusión. Un estudio mixto realizado con estudiantes de grado de maestro sobre la importancia de la música en la educación primaria. *Artseduca*, 25, ç 23-40. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.3>

- Hong, H., y Luo, W. (2021). The method of emotional education in music teaching. *The International Journal of Electrical Engineering y Education*. <https://doi.org/10.1177/0020720920983559>
- López Casanova, M^a B., y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (20), 107-124. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.7>
- Marzi, T. y Viggiano, M. P. (2010). Deep and Shallow Encoding Effects on Face Recognition: An ERP Study. *International Journal of Psychophysiology*, 78(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2010.08.005>
- Olatoye, R.A., Akintunde, S.O. y Yakasi, M.I. (2010) Inteligencia emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 763-786. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i2i.1392>
- Oliva-Macías, M., Parada-Fernández, P., Amayra, I., Lázaro, E., y López-Paz, J.,F. (2018). Reconocimiento de expresión facial emocional en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad en la infancia. *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(2), 79-88. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21160>
- Peláez, S., Gómez, P. y Becerra, M.A. (2016) Emociones cromáticas: análisis de la percepción del color a partir de las emociones y su relación con el consumo de moda. *Anagramas*, Volumen 14, Número 28, 83 – 96. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1702/1648>
- Pereira, A. A., Plata, M. D., Ortiz, M. L., y Jiménez, A. I. (2019). Educación transdisciplinar en valores para la integración de jóvenes en riesgo de exclusión social. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17542/12261>
- Pérez-Aldeguer, Santiago (2013). Efectos del Teatro Musical Colaborativo sobre el Desarrollo de la Competencia Social. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 11 (1), 117-139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761006>
- Pérez Archundia, E., y Millán, H. (2019). Inclusión y justicia social en México. ¿Qué hacer desde la educación? *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.34047>
- Piera Bagnus, E.J.L. (2010). Sonido, movimiento, signo: didáctica de la escucha y de la notación musical en la Educación Primaria. *Campo Abierto Revista de Educación*, 29, 2, 79.89. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3420416.pdf>
- Puig Borrás, N. (2011). *Emociones, arte y estética en la publicidad. Lecciones del portal* (En Línea) Portal de comunicaciones InCom-UAB.

- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 1: 269-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), pp. 1161-1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Steidl, S. (2009). *Automatic Classification of Emotion-Related User States in Spontaneous Children's Speech*. Tesis doctoral, University of Erlangen-Nuremberg.
- Tizón, M., Oramas, S. y Gómez, F. (2013). Perceived emotion in phrygian mode in musically trained children. En *Proceedings of the 3rd International Conference on Music and Emotion (ICME3)* (p. 104). Jyväskylä (Finlandia).
- Tizón, M., Gómez, F., y Oramas, S. (2014). Does Always the Phrygian Mode Elicit Responses of Negative Valence? Póster. Estambul (Turquía).
- Tizón, M. (2016) Investigación en música y emociones: problemas y métodos. *Musicaenclave*. Vol. 10, 2. 1-28. <http://www.musicaenclave.com/articlespdf/musicayemociones.pdf>
- Tizón, M., y Gómez, F. (2020). La influencia del estilo musical en la emoción percibida. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 17, 85-131. <https://doi.org/10.5209/reciem.65311>
- Toticagüena, M. (2021). Reseña de la obra de Gluschkof, C. y Pérez-Moreno, J. (eds.) (2017). La música en Educación Infantil. Investigación y práctica. Madrid: Dairea. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM*, 18, 265-269 <https://doi.org/10.5209/reciem.75314>
- Whitfield, S. (2010). Music: Its Expressive Power and Moral Significance. *Musical Offerings*. 1 (1), 11-19 <https://doi.org/10.15385/jmo.2010.1.1.2>
- Yang, Y. y Chen, H. H. (2011). *Music Emotion Recognition* (Y. Kompatsiaris, B. Meriardo, y S. Lian, Eds.). CRC Press.