

COMUNICACIÓN Y SALUD: EL GRAN RETO DEL SIGLO XXI

UBALDO CUESTA
ALMUDENA BARRIENTOS-BÁEZ
VICTORIA CUESTA DÍAZ



Colección Comunicación, Neurocomunicación y Salud



Director de la Colección: Ubaldo Cuesta
Editado por: Ubaldo Cuesta y Almudena Barrientos-Báez

Título: Comunicación y Salud: el gran reto del siglo XXI
Portada: Nuria Martínez González

Primera edición 2023, Madrid

© EDITORIAL FRAGUA
C/ Andrés Mellado, 64. 28015-MADRID
TEL. 915-491-806/ 915-442-297 FAX. 915-431-794
E-mail: editorial@fragua.es www.fragua.es

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, y sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos sin el permiso y por escrito del Editor y del Autor.

I.S.B.N.: 978-84-7074-734-2

Depósito legal: M-34524-2023

ÍNDICE

PREFACIO.....	15
<i>por</i> Almudena Barrientos-Báez	
PRÓLOGO.....	19
<i>por</i> Ubaldo Cuesta	
1. Representación del trastorno del espectro autista (TEA) en las series de ficción como una herramienta de educación y visibilización	23
<i>por</i> Víctor Manuel Barbera Hernández, Alma Llerena Fernández	
2. Creación de una escala para valorar perfiles de fatiga y tiempos de entrenamiento óptimo en uso de realidad virtual	37
<i>por</i> Ana María Cintora Sanz, M ^a del Carmen Cardós Alonso, Alberto Blanco Lara, Paula Sanchiz Torres, Tatiana Vázquez Rodríguez, María Redondo Lozano	
3. Actualización de tarjeta de triaje de emergencias prehospitalarias en IMV y NRBQ	53
<i>por</i> Ana María Cintora Sanz, Paloma García Martín	
4. Reformular la narrativa del cuidado paliativo a través de la innovación educativa: experiencias y resultados de la intervención piloto.....	67
<i>por</i> Ana Paula Salas Moreira, Beatriz Gómez Baceiredo	
5. Cómo mejorar nuestras habilidades comunicacionales en salud	83
<i>por</i> Analía Coronel, Melisa Borturo	
6. ¿Cómo se ha consumido la información sobre las vacunas covid-19 en España y Brasil? un análisis comparativo	97
<i>por</i> Andrea Langbecker, Daniel Catalán-Matamoros	
7. Comunicación y salud: información y persuasión en el contexto actual	113
<i>por</i> Antonio Baraybar Fernández, Miguel Baños González	
8. Neurocomunicación y TIC: implicaciones coyunturales pospandemia en el ámbito sanitario.....	129
<i>por</i> Almudena Barrientos-Báez, David Caldevilla-Domínguez, Míriam Morláns Lanau	
9. Aplicación de neuromarketing en un grupo focal para analizar la percepción de cannabis en jóvenes	145
<i>por</i> Blanca Carballeda Velázquez, Juan Carlos López Quintero, Pablo Martín Antoranz	

10. Interacciones digitales no deseadas: acercamiento exploratorio a formatos emergentes de violencias machistas en redes sociales	155
<i>por Soraya Calvo González</i>	
11. Validación de una escala de autoeficacia para primeros intervinientes sanitarios en una actuación IMV	171
<i>por M^a del Carmen Cardós Alonso, Soledad Herrador Sánchez, María Aránzazu Fernández Benítez, Tatiana Vázquez Rodríguez, Myriam González Barea, Ricardo García Martínez, Míriam Uzuriaga Martín, Salvador Espinosa Ramírez, Sara Pérez Martínez</i>	
12. Arte y humanización del Hospital Infantil Niño Jesús (Madrid).....	189
<i>por Carlos Treviño Avellaneda</i>	
13. Comunicación sanitaria en Facebook e Instagram: el ministerio de salud chileno contra la viruela símica.....	205
<i>por Claudia Montero-Liberona, Javier Abuín-Penas</i>	
14. Casos y controles emparejados: para hipótesis correlacional-predictivos	221
<i>por Hernán Óscar Cortez Gutiérrez, Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Ana María Yamunaque Morales, Braulio Pedro Espinoza Flores, César Miguel Guevara Llacza</i>	
15. Comprobación de validez de instrumento: test de Hosmer-Lemeshow	229
<i>por Hernán Óscar Cortez Gutiérrez, Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Ana María Yamunaque Morales, Braulio Pedro Espinoza Flores</i>	
16. Diseño correlacional-predictivo: gestión de recurso humano según sobrecarga física y mental.....	235
<i>por Hernán Óscar Cortez Gutiérrez, Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Ana María Yamunaque Morales, Braulio Pedro Espinoza Flores, César Ángel Durand Gonzales, Vanessa Mancha Alvarez</i>	
17. Regresión logística binaria: comprobación de hipótesis y estimación de riesgo.	243
<i>por Hernán Óscar Cortez Gutiérrez, Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Ana María Yamunaque Morales, Braulio Pedro Espinoza Flores, César Miguel Guevara LLacza</i>	
18. Acciones comunitarias desde la vigilancia epidemiológica. dragues madrines. proyecto “agents de canvi”: metodología y primeros resultados.	249
<i>por David Palma</i>	
19. El rol de la comunicación en la prevención y promoción de la salud comunitaria: tendencias desde una perspectiva tecnológica.....	265
<i>por Mónica Deza-Pulido, Lorena López-Font</i>	
20. En busca de las imágenes mediáticas durante la pandemia de la covid-19 como construcción de la realidad social.....	285
<i>por Lázaro Echegaray-Eizaguirre, Carmen Peñafiel-Saiz</i>	

21. Malestar psicológico y phubbing en jóvenes universitarios. somatización, ansiedad, depresión y su relación con la adicción a los teléfonos móviles... 297
por Elena Sorribes Soto, Vicente Villalba Palacín
22. Nuevas tecnologías en el entorno de la silver economy para la mejora de las discapacidades fruto del envejecimiento 305
por Eva Muñoz Paniagua
23. Importancia de las intervenciones educativas de enfermería en la prevención de la malnutrición en escolares..... 315
por Inés Bajaña Mendieta, Cecilia Díaz Olmedo, Shirley Betancourt Zambrano, Carmen Verdezoto Michuy
24. Las noticias sobre autolesiones de menores y la gestión emocional en televisión..... 327
por José Gabriel Fernández, Esther Martínez Pastor
25. El impacto del Metaverso en el presente y futuro del sector sanitario: tipología y herramientas 339
por Juan Enrique González Vallés, Guillermo Mejías Martínez, Carolina Bengochea González
26. Comunicación en salud sobre covid-19 en Iberoamérica: un estudio de revisión..... 355
por Julio C. Aguila Sánchez
27. El suicidio: neurocomunicación y adolescentes..... 369
por Laura Chacón Fernández
28. Breaking the silence: analyzing communication hurdles in invisible acquired brain injury after traumatic brain injury: case studies 383
por Laura Torres-Caro
29. Análisis de la comunicación interpersonal y grupal en patologías raras y su impacto en la salud..... 399
por María Palacín Lois, Mónica Martín-Pozuelo, Rita Sorogastúa, Claudia Guasch, Khem Soria
30. Estrategias de comunicación en tiempos de crisis: la pandemia del coronavirus..... 413
por Marto Egido Piqueras
31. Satisfacción del paciente comprendido en primera persona..... 429
por Melisa Borturo, Analía Coronel
32. El discurso del cannabis en internet y su influencia en la percepción del riesgo en los jóvenes..... 441
por Paloma Piqueiras-Conlledo, Luz Martínez-Martínez, Victoria Cuesta Díaz

33. Periodismo en salud: la mediación entre el discurso médico y la comunidad.....	453
<i>por</i> Patricia Lorena Zarratea	
34. Análisis de contenidos y competencias relacionadas con habilidades de comunicación en los postgrados de enfermería de urgencias y emergencias vigentes en España	463
<i>por</i> Patricia Marín-Maicas, Paula Martínez López, Encarna Rama Galdón, Ana Cristina Cabellos-García, Beatriz Atienza Carbonell y Aránzazu Duque Moreno	
35. Entidades de pacientes: motor para el avance en la investigación y la educación	477
<i>por</i> Carmen M. Gómez Navarro, Pedro García Recover, Dolores Peñalver	
36. Efecto del programa de entrenamiento asincrónico en el tiempo y permanencia de la práctica de ejercicio de una comunidad universitaria..	489
<i>por</i> María del Pilar Salgado, Rubén Célis-Rivera, Rosa María Cruz-Castruíta, Alejandro Sergio Pliego-Rayas	
37. Capacitación funcionaria durante la pandemia de la covid-19 en centros de simulación clínica en Chile.....	503
<i>por</i> Roxana Silva Silva	
38. Information, communication technologies and stress: are our cognitive processes being transformed?.....	511
<i>por</i> Francisco Javier Saavedra-Macías, Lara Murvartian	
39. Efectividad publicitaria: análisis del papel de la comunicación con animales en la conexión emocional entre el consumidor y las marcas.....	527
<i>por</i> Saskia van Liempt Serré	
40. El liderazgo transformacional, la percepción de apoyo organizacional y el desempeño laboral en salud: el rol de la comunicación de la seguridad psicológica	541
<i>por</i> Sergio López, Felipe Muñoz y Hugo Zúñiga	
41. Instagram como red social para comunicar en sanidad: comparativa de los ministerios de sanidad de España y Finlandia.....	555
<i>por</i> Sima González Grimón, Diego Brito Lorenzo	
42. La dimensión del heartfulness interpersonal: un abordaje exploratorio de la comunicación transpersonal y sus implicaciones en la salud.....	569
<i>por</i> José Jesús Vargas Delgado Ignacio Sacaluga Rodríguez	
43. Comunicamos: avances y controversias de la acreditación en el Perú.....	585
<i>por</i> Emma Emilia Pérez-Palacios, Lourdes Ivonne del Carmen Alcaide-Aranda, H. Tatiana Rettis-Salazar	

44. Práctica musical en el aula como mejora en la salud y la gestión emocional	597
<i>por</i> Vicenta Gisbert Caudeli	
45. Eyetracking: investigación sobre la mejora de la calidad docente del profesorado de Enfermería	611
<i>por</i> Victoria Cuesta Díaz, Leticia López Pedraza, Marion Roberts Martínez, Víctor Fernández Alonso, Leyre Rodríguez Leal, Raquel González Hervías, Marina Gómez de Quero, Raúl Merchán Arjona	
46. Medios digitales y la información: covid-19, Ecuador	627
<i>por</i> Eliza Carolina Vayas Ruiz, Álvaro Jiménez Sánchez, Mariela Gómez Pila	

PRÁCTICA MUSICAL EN EL AULA COMO MEJORA EN LA SALUD Y LA GESTIÓN EMOCIONAL

Vicenta Gisbert Caudeli¹

El presente texto nace en el marco del proyecto “UPDating university curricula on Early InTervention” - UPDEIT perteneciente al 2021-1-MK01-KA220- HED-000022981 Erasmus+ con entidad organizadora es CYRIL AND METHODIUS UNIVERSITY IN SKOPJE, periodo de ejecución es 14/02/2022 - 14/04/2024.

1. INTRODUCCIÓN

La vivencia musical en el aula proporciona una experiencia individual que influye en el plano colectivo, contribuyendo al reconocimiento emocional y la comunicación empática (Bernabé, 2012). La participación musical facilita la interacción y comunicación en el aula, reforzando la integración y respeto a las diferencias entre el alumnado. Se promueve la adaptación del alumnado diferencial potenciando el valor enriquecedor de la diferencia y promoviendo el desarrollo individual, lo que genera un incremento motivacional y una visión globalizadora del aprendizaje (Gustau-Olcina y Ferreira, 2020).

Los métodos de enseñanza musical han presentado un enfoque tradicionalmente práctico y con un elevado componente técnico (digitación, posiciones, aspectos teóricos, etc.) y estilístico imprescindible para la interpretación (Pascual León, 2016). A estas cuestiones, se añaden con posterioridad aspectos vinculados a la investigación artística, con la intención de optimizar la interpretación musical (Martínez Peláez, 2017). La innovación pedagógica amplía su enfoque al otorgar valor a cuestiones

¹ Universidad Autónoma de Madrid (España).

emocionales y psicológicas del intérprete y de todo el que se aproxima a la práctica musical dejándose transformar por ella en lo emocional y anímico (Cook y Dibben, 2010). El poder transformador de la música no se limita a su práctica, se reconoce su influencia ante la escucha también, por ello resulta de interés conocerlo para poderlo utilizar como recurso en el aula.

Encontramos autores defensores del aprendizaje emocional que realizan un gran esfuerzo en la personalización del proceso de aprendizaje (Barrientos-Báez, 2019; Hong y Luo, 2021). En otras ocasiones los autores se centran en la conexión emocional y visual, vinculando emociones con dibujos en la etapa de infantil (Tizón *et al.*, 2013). Otros estudios vinculan el trabajo musical con aspectos emocionales como la cooperación (pues se trata de actividades grupales), la comunicación (ya que se produce interacción verbal y musical), la confianza (refuerzo de la autoestima), el autocontrol (conocer y controlar reacciones físicas), la competencia (al verse capaces de interpretar) y la pertenencia al grupo (refuerzo de los vínculos y empatía) (de las Heras y Tizón, 2022).

El trabajo emocional puede plantearse con un enfoque musical fusionado con la inteligencia emocional (Balsera y Gallego, 2010), término nuclear para Daniel Goleman (2008). La influencia de la música sobre el comportamiento no resulta una innovación, pues ya en la época de Platón se hallan referencias sobre la forma en que distintos modos pueden potenciar determinadas conductas (Whitfield, 2010). La percepción puede verse afectada no solo por estímulos musicales, sino también por aspectos socioculturales. Al referirnos a la inteligencia emocional o a las competencias emocionales, nos estamos centrando en el enfoque educativo, reconociendo así una visión que no se ha contemplado hasta hace relativamente poco tiempo, la experiencia emocional que proporciona el proceso de aprendizaje (Rodríguez-Meléndez, 2016; Barrios Tao y Gutiérrez de Piñeres, 2020).

Al ser la Educación Infantil una etapa de escolarización no obligatoria posee unos planteamientos algo menos estructurados que otras etapas escolares, el enfoque se centra en el conocimiento y comprensión del entorno más próximo, la búsqueda de la motivación y la potenciación de la curiosidad y el desarrollo del talento y las destrezas del individuo. La planificación docente presenta un carácter flexible e integrador, donde la aceptación y respeto de las diferencias se convierten en aspectos prioritarios, así como la educación en valores y la integración al grupo de todo el alumnado (Bernabé, 2012).

El carácter transversal e interdisciplinar de la música, especialmente en la etapa de infantil, contribuye a reforzar los procesos de aprendizaje

proporcionando un considerable aporte motivador y expresivo (López Casanova y Nadal, 2018). La práctica musical conecta lo cultural y artístico implicando emociones, el desarrollo de la propia identidad y el entorno más próximo, fusionando en sus propuestas el canto, el movimiento y la escucha (Totoricagüena, 2021).

2. OBJETIVOS

Este trabajo se centra en dos objetivos : recopilar y presentar información actualizada para la promoción de la gestión emocional en el aula de educación infantil mediante la práctica musical. La gestión emocional ha sido estudiada en diversos ámbitos educativos, pero se le ha prestado poca atención en las primeras etapas escolares, sin embargo, a la vista de los estudios consultados esta cuestión es relevante para el individuo tanto en lo que respecta a sus logros académicos, como en lo concerniente al desarrollo individual y social que le permitirá integrarse de forma activa en esta sociedad en constante transformación.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión documental profunda priorizando las publicaciones de los últimos cinco años, aunque se ha incorporado bibliografía anterior que se ha considerado de interés para el tema que nos ocupa. Las búsquedas se han realizado en bases de datos académicas: ERIC, Dialnet, Google Académico y Scopus. Recopilar estudios relacionados con la temática ayuda al lector a contextualizar el desarrollo histórico y evolutivo del tema y comprender la situación actual, invitando así a reflexionar sobre el valor que se otorga a la gestión emocional en la educación temprana.

4. Competencias socioemocionales en el aula

El aula se convierte en un escenario improvisado de entrenamiento en competencias socioemocionales, pues los procesos de aprendizaje se encuentran determinados en gran medida por los procesos sociales y éstos a su vez, influenciados por las emociones que pueden mejorar y potenciar los procesos cognitivos (Barrios-Tao y Gutiérrez de Piñeres, 2020). La interacción social y emocional en el aula puede interferir en la calidad y resultado educativo (Valverde-Forttes, 2015), de ahí la relevancia de disponer de un buen clima en el aula donde se respire un ambiente de

confianza, libertad y responsabilidad, algo que puede verse afectado por la comunicación verbal y no verbal (Balongo y Mérida, 2016).

Proporcionar un ambiente seguro y colaborativo ofrece más garantías para el aprendizaje que encontrarse ante un ambiente competitivo y estresante, pues se favorecen las interacciones pacíficas en un espacio abierto y asertivo (Estupiñán-Ricardo *et al.*, 2017). Observamos la conexión entre emociones, ambiente emocional y capacidad de aprendizaje, por esta razón, la formación del maestro ha de contemplar el cuidado de los vínculos afectivos, el acompañamiento emocional y los contextos emocionalmente seguros, espacios en los que sea posible integrar no solo conocimientos sino también habilidades sociales y comunicativas (García Díaz, 2020).

Las competencias docentes para reconocer, comprender y regular emociones en su labor didáctica, facilitarán la transmisión de esas habilidades a su alumnado en un aula donde se practica la comprensión, la empatía y la resolución de conflictos (Cabello *et al.*, 2010), potenciando los mejores resultados académicos, sociales y emocionales del grupo (Castro, 2010). Algunos estudios consideran que el clima socioemocional en el aula puede resultar un fiable predictor del aprendizaje (Treviño *et al.*, 2013), pues el rendimiento del alumnado puede encontrarse determinado por el apoyo emocional, la organización en el aula, la participación activa y social (Barrientos-Fernández *et al.*, 2020).

Encontramos investigaciones centradas en valorar las competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria, como la revisión sistemática realizada por Lozano-Peña *et al.* (2022). Los autores refieren el valor que posee un correcto desarrollo de las competencias socioemocionales pero también la inseguridad que presentan en la transmisión de las mismas por falta de formación al respecto. Indican que no han encontrado consenso en un modelo teórico y tampoco en las competencias que concierne: autoconciencia y regulación emocional, autoeficacia, autonomía, asertividad, comunicación empática y expresiva emocional, comportamiento prosocial y optimismo (García, 2017). En este estudio, se sugiere el interés de investigar sobre las competencias socioemocionales docentes en otras etapas educativas, sin embargo, no se plantea indagar sobre esta cuestión en el alumnado. Cualquier estudio posterior, precisa de una conceptualización teórica que aglutine aspectos coincidentes de todas las teorías previas (Lozano-Peña *et al.*, 2022).

La búsqueda del dominio de situaciones sociales y emocionales deriva en la capacidad de regular las emociones, o lo que es lo mismo, manejar de forma efectiva la vivencia emocional y social, la interacción intra e

interpersonal y reforzar el bienestar individual y colectivo (Collie, 2019). Se han contemplado las competencias socioemocionales como habilidades, como capacidades y experiencias (García, 2017), y en ocasiones se consideran como una destreza para desarrollar habilidades vinculadas a la cognición, lo afectivo o la psicomotricidad, entendiéndolas con cierta maleabilidad ante la diversidad de situaciones (Acosta y Vasco, 2013).

Algunos investigadores se han dedicado a cuantificar la relación entre competencias socioemocionales docentes y mejora en la calidad educativa, vinculando estos resultados diferenciados en centros concertados y públicos, así como en ratios más o menos numerosos (Barrientos-Fernández *et al.*, 2020). Se comenta en este trabajo la relación hallada entre la implicación, estímulo y pasión del docente respecto de los resultados de su labor en el aula, transformándose en un mejor comportamiento del alumnado y un progreso en los logros académicos (Falabella *et al.*, 2018).

El hecho de que diversos estudios concluyan con una autopercepción insuficiente en lo que atañe a la formación emocional, nos orienta sobre una escasa competencia en la gestión positiva en el aula, sin duda un aspecto imprescindible en el aula actual debido a la constante transformación social en la que nos encontramos inmersos (Retamal y González, 2019). Se plantea la necesidad de formar a los docentes en lo concerniente a lo emocional, que sin duda es beneficioso en su desempeño profesional (Berrocal *et al.*, 2017). Se incorporan programas de educación emocional en las aulas, tanto para potenciar el desarrollo personal como para mejorar la convivencia en el centro (Martínez *et al.*, 2016).

Docentes y futuros maestros reciben escasa preparación para gestionar el bienestar en el aula, pues encuentran limitaciones para manejar aspectos emocionales y sociales (Ulloa *et al.*, 2016). Precisan una mayor preparación para reforzar la autoestima, el control del estrés, la comunicación empática y asertiva. Más allá de teorizar sobre gestión emocional, lo que necesitan es aprender a aplicar de forma práctica recursos que contribuyan a mejorar la interacción en el aula y faciliten la gestión emocional. Los docentes reflejan cierta inseguridad en lo concerniente a su capacidad para ocuparse de esta faceta emocional, relacionada directamente con la inclusión (Ros-Morente *et al.*, 2017).

5. Autogestión emocional desde la práctica musical

La música ha sido considerada un arte emocional por encontrarse conexión entre ciertos parámetros (armonía, timbre, estilo, etc.) y el estado

anímico o incluso el comportamiento del individuo (Whitfield, 2010). Es posible flexibilizar el trabajo emocional para adaptarlo tanto a alumnado con mayor predisposición como alumnado más reticente al reconocimiento y la autorregulación emocional, potenciando así la individualización del proceso de aprendizaje. Estos métodos docentes favorecen la inclusión social y la atención a la diversidad (Gustau-Olcina y Ferreira, 2020).

La promoción del aprendizaje integral y competencial puede verse enormemente favorecida con la implicación de elementos musicales que contribuyen a la adquisición de herramientas de reconocimiento y regulación emocional (Alaminos, 2014). La escucha musical influye en la generación de emociones y la interpretación musical se aproxima más a la expresión emocional no verbal, detectándose diferencias emocionales entre aquellos que han estado más expuestos a estímulos musicales y los que no (Schellenberg, 2011). La música puede provocar distintos procesos: identificar emociones, comprenderlas, controlarlas. La inteligencia emocional y la consciencia emocional se relacionan de forma evidente en la escucha musical cuando de ella se deriva el reconocimiento emocional (Martín y Jiménez, 2020).

La práctica musical implica trabajo individual y colectivo, reforzando el aprendizaje en valores y la inclusión. No es posible integrarse de forma activa en el grupo, en la sociedad, si previamente no se ha trabajado el autoconocimiento y la interacción empática, siendo la vivencia musical una extraordinaria forma de entrenamiento de ambas (Bernabé, 2012). La Educación Infantil adquiere gran relevancia en la formación integral del individuo, pues es en esta etapa cuando el aprendizaje se realiza desde la transversalidad y la incorporación de recursos artístico-musicales son potenciadores motivacionales y estimulantes (López Casanova y Nadal, 2018).

El aprendizaje musical facilita la construcción de la propia identidad aportando interacción social y vivencias que dejan huella emocional, promueve el dinamismo y participación en el aula donde se despierta la curiosidad del alumnado (Chao Fernández *et al.*, 2015). El aprendizaje resulta más significativo y fluido cuando se realiza desde una visión creativa y sensible donde se genera un espacio de intercambio y expresión emocional (Pérez Aldeguer, 2013).

La discriminación emocional a edades tempranas entraña mayor dificultad, pero trabajar en ello es posible mediante la interconexión de estímulos percibidos por el cerebro, involucrando lo auditivo y lo visual, por ejemplo. Nos referimos al aprendizaje conexionista donde la información queda fijada de una forma más duradera y esto permite

recuperarla cuando se precisa. Las imágenes mentales y los conceptos se conectan tras la experimentación, musical en este caso (Gisbert, 2022). Al proporcionar una vivencia musical dinámica y lúdica se observa mayor interés y motivación, mejorando la participación y la motivación en la actividad (Alsina y Farrés, 2021).

La innovación pedagógica influye en la didáctica musical, por lo tanto, la enseñanza de la música se renueva con las nuevas tendencias del aprendizaje activo. Se promueve la construcción del conocimiento desde el interés del alumnado, promoviendo la conexión con el entorno más cercano (Monreal y Berrón, 2019). La práctica musical, indistintamente de la etapa educativa en que se promueva, facilita la capacidad perceptiva, la comprensión espacial y la coordinación motriz, aspectos fundamentales en la primera infancia, tanto para el desarrollo integral como en la adquisición de habilidades en diversas disciplinas (Hallam, 2010).

Las actividades creativas musicales incrementan la construcción identitaria no solo individual sino también colectiva, apoyan la socialización y potencian el aprendizaje en valores (Riera y Casals, 2021). Las corrientes Psicopedagógicas otorgan una relevancia preferente al aprendizaje activo y al juego en el desarrollo personal, emocional y social, mejorando así la capacidad de aprendizaje y desarrollo individual (Lorenzo de Reizábal, 2022). Las políticas educativas orientan las tendencias docentes hacia una educación emocional con un enfoque transversal, independientemente de la etapa educativa (Barrientos-Báez *et al.*, 2020a, 2020b). La pedagogía musical se ha visto positivamente influenciada por la visión de los grandes pedagogos del siglo XX fusionada con las tendencias pedagógicas generales, más concretamente el constructivismo, el conexionismo, las pedagogías activas, etc. (Navarro, 2017 ; Gisbert, 2022 ; Monreal y Berrón, 2019).

Las emociones que con mayor facilidad se pueden discriminar en infantil son alegría, tristeza, enfado y calma. En la música encontramos moduladores o transformadores de las emociones, tratándose de educación infantil simplificamos los conceptos en : el tempo (lento o rápido), la dinámica (*forte* o *piano*) o los modos (mayor o menor). Los docentes han de estudiar y utilizar motivos musicales en los que estos parámetros resulten fácilmente discriminables. La dedicación docente ha de centrarse, de forma inicial, en la escucha musical que puede estar apoyada por estímulos visuales asociados al tema, aunque también es posible su identificación respecto a movimientos (Nicolini, 2020).

Se facilita la tarea de la escucha mediante el establecimiento de rutinas, se puede habilitar un espacio en el aula donde permanecer tumbados, evitando

estímulos o distracciones y zonas de paso. Es posible identificar un espacio habilitado para esta dinámica, creando zonas de aprendizaje diferenciadas en el aula o rincones de aprendizaje (Conde *et al.*, 2019). El rincón dedicado a la escucha musical deberá permitir tanto el trabajo individual como un espacio asambleario, donde poder intercambiar impresiones sobre el fragmento escuchado. Se ha de promover la comunicación entre alumnado y también entre alumnos y profesor (Bihler *et al.*, 2018).

Tras la primera escucha, se prepara una escucha participativa, donde el alumnado puede permanecer sentado y producir gestos corporales o permanecer en movimiento y dar libertad para realizar sencillas coreografías que se correspondan con el tema musical en relación al tempo, dinámica y modo, mediante movimientos con mayor o menor rapidez, amplitud, desplazamiento, etc. (Piera Bagnus, 2010). Es posible también relacionar figuras o colores con diversos temas musicales. Las tonalidades y gamas cromáticas poseen un poder evocador, pues la naturaleza humana presenta un predominio por lo visual. El individuo interpreta y expresa los estímulos visuales aprovechando los extraordinarios matices que proporciona, esto promueve un inicial acercamiento musical que resulta cercano, activo y coherente (Vicente y Casas, 2015).

La forma en que percibimos los colores es diferente en cada persona, como diferente es la forma de sentir, por lo que los colores aportan múltiples posibilidades para expresar las emociones que la música proporciona implicando que no hay una relación adecuada o inadecuada. La transcripción cromática simultánea o en diferido contribuye a la comprensión emocional y a la comprensión de la diversidad emocional respecto de los compañeros, potenciando la empatía (García Calero, 2006).

La comunicación no verbal ayuda a comprender el estado emocional de nuestros acompañantes, bien sea en el aula o en familia. Comprender el código de la expresión emocional nos ayudará en la interacción, tanto entre iguales como con los adultos. Cuanto mejor sean adquiridas las destrezas en la discriminación del código facial emocional en la infancia, mejores serán los recursos emocionales e inteligencia emocional en la etapa adulta (Balconi y Canavesio, 2016). Los gestos o dibujos faciales pueden contribuir a la comprensión del significado o intención emocional del fragmento escuchado, no en vano mucho del repertorio infantil del cancionero popular incorpora gestos que facilitan su aprendizaje y comprensión a temprana edad (Ruíz, 2009 ; Oliva-Macías *et al.*, 2018).

5. CONCLUSIONES

La relevancia de la gestión emocional en el aula de Educación Infantil radica, precisamente, en el valor que ésta presenta para el futuro de su vida adulta (Bernabé, 2012 ; de Las Heras y Tizón, 2022 ; Barrios Tao y Gutiérrez de Piñeres, 2020; García Díaz, 2020). Los objetivos nucleares de este trabajo se han centrado en recopilar y presentar información actualizada para la promoción de la gestión emocional en el aula de Educación Infantil mediante la práctica musical. Si bien, es una temática ampliamente investigada, tras la búsqueda realizada observamos que se ha incrementado el esfuerzo en otras etapas de desarrollo, cuando en realidad es una cuestión determinante tanto en el desarrollo del individuo como en su socialización y resultados académicos, así como para sus oportunidades laborales futuras (Falabella *et al.*, 2018 ; Valverde-Forttes, 2015 ; Castro, 2010).

La formación integral sienta sus bases en los primeros años de escolarización, resultando inmensamente interesantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje la formación artística y musical por su capacidad transversal (López Casanova y Nadal, 2018) y de conexión entre disciplinas (Totoricagüena, 2021), todo ello interviene en el desarrollo del individuo potenciando los aspectos emocionales. Hemos observado que el trabajo emocional no ha de limitarse en la etapa de infantil, pues es posible realizarlo sirviéndose del recurso musical mediante metodologías conexionistas (Navarro, 2017 ; Gisbert, 2022) e implicando la percepción que proporcionan los distintos sentidos. Es posible por tanto, que el estímulo sonoro pueda reforzarse mediante herramientas visuales (Nicolini, 2020); los gestos o las coreografías (Piera Bagnus, 2010), el cromatismo (Vicente y Casas, 2015 ; García Calero, 2006) o la expresión facial (Oliva-Macías *et al.*, 2018 ; Balconi y Canavesio, 2016), entre otros.

6. REFERENCIAS

Alaminos, A. (2014). La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 15-42. <http://dx.doi.org/10.14198/OBETS2014.9.1.01>

Alsina, M. y Farrés, I. (2021). ¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 83-96. <http://doi.org/10.5209/reviem.67853>

Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de

trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.

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), 210-224. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.993306>

Balsera, F. y Gallego, D. (2010) *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Dinsic.

Barrientos-Báez, A. (2019). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudios del Grado en Turismo en la Universidad de La Laguna (Tenerife)*. Tesis Doctoral. Universidad Camilo José Cela. Madrid. <https://bit.ly/3wWEPnk>

Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. y Rodríguez-Terceño, J. (2020a). Integración de la Educación Emocional como Nuevo Eje Conformador en el Grado Universitario de Turismo. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 197-219. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p197-219>

Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D., Martínez-González, J. A. y López-Meneses, E. (2020b). Gestión de las emociones: departamento de RRHH en hotelería. *Know and Share Psychology*, 1(4), 135-146. <https://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4068>

Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. J. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>

Barrios Tao, H. y Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios Pedagógicos*, 1, 362-382. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>

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>

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.

<https://www.redalyc.org/journal/274/27450136003/html/>

Bihler, L. M., Agache, A., Kohl, K. Willard, J. A. y Leyendecker, B. (2018). Factor Analysis of the Classroom Assessment Scoring System Replicates the Three Domain Structure and Reveals no Support for the

Bifactor Model in German Preschools. *Frontiers in Psychology*, 9, 11-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01232>

Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://acortar.link/FCbWE8>

Castro, A. (2010). Alfabetización emocional: El clima escolar y la calidad educativa. *Revista de Educación*, 343, 41-46. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/337332>

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 University Press.

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*. 769-782. Tirant lo Blanch.

Estupiñán Ricardo, J., Chérrez Cano, I. M., Intriago Alcívar, G. C. y 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6667026>

Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P. y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340. <https://acortar.link/hIhk5I>

García, L. (2017). *Competencias socioemocionales en futuros profesores de psicología*. Presentado en IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-067/494.pdf>

García Calero, P. (2006). *La música del color y el color del sonido*. Maestro.

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. <https://doi.org/10.21158/21451494.v11.n0.2020.2757>

Gisbert, V. (2022). Constructivismo y conexionismo en aprendizaje musical. Primer ciclo de Educación Infantil. *Human Review*, 11(5), 1-12. <http://dx.doi.org/10.37467/revhuman.v11.3865>

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, 23-40. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.3>

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-290. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761410370658>

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, Ma 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>

Lorenzo de Reizábal, M. (2022). El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado. *Revista Humanidades*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50893>

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

Martín, N. y Jiménez, E. (2020). Conciencia emocional en la formación del profesorado a través de elementos musicales y visuales: uso de la lengua como medio de expresión de las emociones. *Formación Universitaria*, 13(4), 211-222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400211>

Martínez, R., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>

Martínez Peláez, A. (2017). *Investigar en creación e interpretación musical en España*. Dykinson.

Monreal, I. M. y Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>

Navarro, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *REDIE. Revista de Investigación Educativa*, 19(3), 143-160. <http://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>

Nicolini, D. R. (2020). Modelo integrado de estrategias didácticas en la enseñanza del violín para niños. *Artseduca*, 26, 6-17. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.1>

Oliva-Macías, M., Paradas-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-](http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21160)

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.

Pérez-Aldeguer, S. (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>

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/download/articulo/3420416.pdf>

Retamal, J. y González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: claves de comprensión desde el discurso de profesores. *Psicoperspectivas*, 18(1), 25. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>

Riera Martínez, J. y Casals Ibáñez, A. (2021). ¡Coreografía, música... acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano. *Revista Musical Chilena*, 75(235), 101-131. <https://acortar.link/PCI28E>

Rodríguez Meléndez, Y. C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. <https://acortar.link/bzNEfh>

Ros-Morente, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>

Ruíz, M. J. (2009). Repertorio tradicional infantil de Cádiz: texto, rito, gesto y símbolo. *Revista OCNOS*, 5, 69-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119719005>

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).

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>

Ulloa, M., Evans, I. y Jones, L. C. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de Psicología*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1711>

Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando*

Psicología, 11(18), 141-151. <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1224>

Vicente, A. y Casas, J. M. (2015). Creatividad en el aula: Una experiencia de aprendizaje de la música a partir del color. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, 4, 49-60. <https://doi.org/10.4995/sonda.2015.18416>

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>