



10 years ESJ
Special edition

Ligia Isabel Estrada-Vidal
Amaya Epelde-Larrañaga
University of Granada, Spain

Submitted: 29 August 2020
Accepted: 09 September 2020
Published: 31 December 2020

Corresponding author:
Amaya Epelde Larrañaga

DOI: doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p53

© Copyright Author(s)

Distributed under Creative Commons
BY-NC-ND 4.0 *OPEN ACCESS*

Cite as:
Estrada-Vidal, L.I. and Epelde-Larranaga, 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, ESJ*. 16(41), 53. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p53>

Modelo Músico-Emocional aplicado a la diversidad cultural: Identificación y gestión de emociones a través de la música en los centros escolares

Resumen

La diversidad cultural creciente en todos los países exige la adopción de ciertas medidas que faciliten la convivencia entre individuos de diferentes etnias, culturas, religiones y naciones. Consideramos que la Educación Intercultural en los centros educativos es la mejor vía para lograr una sociedad tolerante y respetuosa que sepa integrar a la minoría y establezca una convivencia pacífica entre todos. La música tiene capacidad para generar emociones y las emociones bien identificadas y gestionadas pueden lograr este fin. Por tanto, en este trabajo presentamos un modelo músico-emocional para ser impartido en los centros educativos como parte de la Educación Intercultural que reciben los alumnos.

Palabras clave: Diversidad Cultural, Interculturalidad, Música, Emociones.

Abstract

The growing cultural diversity in all countries requires the adoption of certain measures that facilitate coexistence between individuals of different ethnicities, cultures, religions and nations. We consider that Intercultural Education in educational centers is the best way to achieve a tolerant and respectful society that knows how to integrate the minority and establish a peaceful coexistence. Music has the capacity to generate emotions and well-identified and managed emotions can achieve this purpose. Therefore, in this work we present a music-emotional exemplar to be taught in educational centers as part of the Intercultural Education that students receive.

Key words: Cultural Diversity, Interculturality, Music, Emotions.

1. Introducción

La globalización y las migraciones constantes que ocurren en la actualidad, sumadas a las que han ocurrido a lo largo de la historia, hacen que existan contextos multiculturales donde las personas pueden coexistir, o ir más allá y convivir en armonía alcanzando la interculturalidad en términos de etnicidad, lengua, religión o nacionalidad utilizando muchas veces, recursos y herramientas para mejorar la tolerancia y el entendimiento mutuo entre comunidades, y transformando desigualdades a través de un trabajo de concienciación para la antidiscriminación y la negociación de conflictos.

El desconocimiento puede producir inseguridad, y por tanto, dependiendo de la personalidad y el contexto más cercano que influye en las personas, puede surgir un rechazo a lo nuevo, es decir, una actitud negativa hacia la diversidad cultural. Este aspecto debe ser trabajado en la Educación Intercultural que se inculca en los centros escolares porque a través de las competencias interculturales que adquieren los alumnos, aprenden a reconocer las características propias de cada sociedad e identificar sus carencias, como puede ser la falta de habilidades comunicativas o la falta de competencias que son causa de exclusión. Además, la Educación Intercultural permite la concienciación y transformación de sociedades favoreciendo actitudes positivas hacia la diversidad cultural como respuesta de respeto hacia las costumbres de los diversos colectivos, evitando así el rechazo hacia las demás comunidades.

El aprendizaje Intercultural implica la creación de condiciones que favorecen la tolerancia, el respeto y el entendimiento con el fin de alcanzar niveles altos de armonía social entre culturas. Para Santos Guerra (2013), aprender a vivir en la diferencia es fundamental y es imprescindible que los colegios mejoren su enseñanza-aprendizaje en esta línea a través de la Educación Intercultural.

Tomamos como punto geográfico de interés la Ciudad Autónoma de Melilla en España, situada en el norte de África, a orillas del mar Mediterráneo que tiene una superficie de 12 km² y alberga una población de 84.286 habitantes, al término de 2019. Tiene una densidad de población muy baja, con 7.024 habitantes por Km². <https://datosmacro.expansion.com/ccaa/melilla>. Una de sus principales características es su diversidad cultural, que debido a su ubicación y entorno geográfico, es mayor que en el resto del país. Los dos colectivos mayoritarios son la comunidad cristiana y musulmana, seguidas de la judía, hindú y romaní. Aproximadamente, el 46% de la población censada es originaria de la península Ibérica, de idioma español y tradición religiosa católica. Otro 44% de los melillenses son de origen bereber y profesan la religión islámica, su idioma materno es el tamazight; unos 1000 habitantes de la Comunidad judía, en su gran mayoría sefardíes, y pequeñas comunidades de hindúes y romaníes (Cámara Gorge, 1997).

Esta pluralidad cultural trae como consecuencia que los centros escolares melillenses cuenten con una importante diversidad cultural, entre la que se encuentra una comunidad muy numerosa cuya lengua materna no es el español, sino el Tamazight. Estos alumnos se encuentran en desventaja académica pues muchos de ellos no hablan español.

Por esta razón, Melilla es un foco de interés cultural, educativo e investigador, un atractivo objeto de estudio en cuanto que conviven diversas culturas en una pequeña extensión geográfica con diferentes nacionalidades y religiones. También son bastante diversas las características familiares (biparental, monoparental, separados, entre diversas culturas...), y el tipo de escolarización debido a las migraciones (Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes, Menores no acompañados, Familias de nacionalidad marroquí que trabajan y viven en Melilla...).

En relación a la educación y a los centros educativos, existen cuatro niveles de interacción entre culturas o comunidades y entre las comunidades y el centro. En primer lugar está el nivel de asimilación, es decir el grado en el que una comunidad minoritaria se adapta a la mayoritaria. El segundo nivel está en el grado de respuesta de los centros educativos hacia la cultura minoritaria. El tercer nivel es el grado de integración que comienza con el reconocimiento de una educación igualitaria y en el cuarto nivel los centros educativos actúan bajo la igualdad de derechos para todos (Sánchez Fernández, 2004).

Este último es el deseable porque llevará consigo la visión de que la diversidad cultural es enriquecedora para todos y derivará en la elaboración de un curriculum intercultural. Se debe formar a todo el alumnado de forma igualitaria en la comprensión de la diversidad cultural, en la creación de actitudes favorables para la diversidad de culturas, en el aumento de la capacidad de comunicación e incremento de interacción social entre personas culturalmente distintas. Es decir, debe tratar la igualdad en la diversidad y la cohesión social donde se fomente el respeto, la interculturalidad y la cultura de paz dentro de la pluralidad étnica y cultural, para lograr que el niño se desarrolle como un ser social, formar una sociedad rica en valores y facilitar una convivencia pacífica en un mismo entorno. De esta manera, los conflictos interculturales o la pluralidad cultural podrían transformarse en un espacio de expresión, interacción y comunicación para enriquecerse, gracias a la apertura que se crea en las personas. Es decir, se acercarían las personas a la cultura de los diversos colectivos que se encuentran en una sociedad, al conjunto de creencias, valores, costumbres, tradiciones, hábitos, comportamientos y expresiones artísticas transmitidos, y por tanto aprendidos de generación en generación. Gill (2007, p.167) dijo que “la adaptación intercultural tiene el potencial de producir cambios profundos en los propios estudiantes extranjeros, transformando su comprensión de la experiencia de aprendizaje, el autoconocimiento, la conciencia del Otro y los valores y la visión del mundo”.

Las emociones pueden favorecer entornos positivos que facilitan la apertura a otras culturas diferentes a la propia, incluso, desarrollar competencias que favorezcan la comprensión y adaptación al entorno. La música, es una experiencia sensorial que influye en los sentidos auditivo, visual y táctil, un instrumento que en sí misma, permite identificar, expresar y gestionar las emociones positivas de manera fluida, con la intencionalidad de crear entornos cálidos que induzcan al desarrollo de conocimientos y actitudes respetuosas hacia la convivencia intercultural (Romero Abanto, 2017).

La música es una de las formas de Educación Intercultural que se imparte en los centros educativos, es un elemento que desarrolla la identidad de una cultura, es doblemente un vehículo que puede favorecer la buena convivencia mediante la educación y trabajando la identificación y gestión de emociones, siendo idóneo su abordaje desde edades tempranas en el ámbito escolar como uno de los entornos más influyentes de las personas, junto la familia.

2. Las emociones como instrumento favorecedor de actitudes positivas

Las emociones son cada vez más valoradas como herramientas que favorecen un correcto desenvolvimiento en la vida (Bisquerra, 2000; Ortega Navas, 2010), como predictor relevante del rendimiento académico (Mondal y Mondal, 2020), o como factor influyente en el aprendizaje del alumnado en función de las competencias emocionales de los educadores para crear un adecuado clima de aula (Blewitt et al., 2020; Hoffmann, Ivcevic y Brackett, 2018). Al compartir circuitos neuronales, el cerebro emocional con el racional, las emociones funcionan de manera integral con la cognición (Davidson y Begley, 2012), de manera que ambas van unidas de la mano (Salovey y Mayer, 1997).

Es así, que los programas sobre educación emocional y bienestar son cada vez más frecuentes en cualquier etapa educativa debido a los beneficios que se están encontrando tanto para el desarrollo personal como académico (Ambrona Benito, López-Pérez y Márquez-González, 2012; Cabello Cuenca, Pérez Escoda, Ros Morente y Filella Guiu, 2019; Pérez-Escoda, Berlanga Silvente y Alegre Rosselló, 2019; Postigo-Zegarra, Schoeps, Montoya-Castilla y Escartí, 2019; Sánchez Calleja, Rodríguez Gómez, García Jiménez, 2018; Zorrilla-Silvestre, Esteve, Ballester y Delgado, 2019).

De hecho, la educación emocional puede producir cambios anatómicos y funcionales en el hemisferio izquierdo del cerebro, modificando el comportamiento de manera incluso más eficaz que la medicina al poder actuar sobre ciertos circuitos neuronales (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015). Así, desde la escuela, se puede abordar la educación intercultural mediante la música creando entornos que generen estímulos afectivamente positivos con el fin de mejorar los comportamientos de acercamiento a otras culturas a partir de las experiencias vividas.

Siguiendo a Rolls (2007, en Bisquerra et al., 2015), un estímulo que favorece un estado de placer (positivo) incrementa la probabilidad de aproximación al actuar como refuerzo, a diferencia de los estímulos negativos, que aumentan el comportamiento de evitación. Incluso, dicha díada de estímulo positivo-negativo, se puede reagrupar en dos dimensiones independientes denominadas “sentirse bien o mal” (experiencia afectiva de las emociones) y “hacer el bien o el mal” (actitud y comportamiento asociado a la emoción) (Cohen-Chen, Pliskin y Goldenberg, 2020).

En relación con “sentirse bien o mal”, la educación musical genera un sentimiento de pertenencia al grupo debido a que se realizan distintas actividades grupales, que extendido a la diversidad cultural, permite un acercamiento a otros colectivos al experimentar emociones similares a las que pretende compartir el autor de la obra o el colectivo cultural al que pertenece la música. Es más, dicho placer no sólo se produce porque lo sienten otros, también porque al conectar con los ideales y valores del grupo, aumenta el sentimiento de pertenencia al grupo (Bar-Tal, 2013). Es decir, al hacerles sentir emociones similares a las propias de las personas de otros miembros del grupo (otras culturas que conviven en la misma localidad), se produce una sensación de placer que satisface las necesidades individuales de pertenencia (Baumeister y Leary, 1995). Así lo confirman autores como Lin, Qu, y Telzer (2018), quienes han observado la activación de regiones cerebrales responsables del procesamiento de la recompensa, mostrando así la influencia social intergrupala del procesamiento de emociones en el cerebro.

No obstante, en un primer momento se puede trabajar con emociones positivas para progresivamente pasar a las negativas, puesto que pueden experimentarse como una experiencia agradable aún siendo desagradables (Goldenberg, Halperin, van Zomeren y Gross, 2016), como en el caso de los eventos conmemorativos donde el sentimiento de pertenencia provoca que los miembros del grupo sientan tristeza (Porat, Halperin, Mannheim y Tamir (2016).

En relación a “hacer el bien o el mal”, es relevante en cuanto que un resultado o tendencia conductual positiva produce consecuencias constructivas o beneficiosas para las personas que lo experimentan o su entorno, como es pedir ayuda, mientras que uno negativo produce consecuencias destructivas o dañinas, como puede ser el rechazo social (Barrett, 2012). Y es aquí donde la gestión emocional juega un papel importante para mejorar la buena convivencia.

Por todo ello, la educación emocional puede jugar un importante papel en la formación de los ciudadanos desde la escuela, la cual se entiende como un proceso educativo continuo a lo largo de la vida que favorece el desarrollo cognitivo e integral

de la persona con el fin de crear conocimientos y habilidades emocionales que permitan afrontar retos diarios para mejorar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). La inteligencia emocional es la habilidad para identificar, asimilar, comprender y gestionar las emociones (Mayer, Caruso y Salovey, 1999), la cual se puede aprender a lo largo de la vida mediante un adecuada formación (Grewall, Brackett y Salovey, 2006).

En el caso de Davidson y Begley (2012), estos autores hacen referencia al estilo emocional, dentro del cual distinguen seis dimensiones que definen las características propias de una persona emocionalmente inteligente (*ilustración 1*), y que pueden ser desarrolladas a través de la música.



Ilustración 1. Dimensiones en el estilo emocional (Davidson y Begley, 2012).

El análisis e identificación de las emociones evocadas a partir de la música en su conjunto o de sus elementos, es un recurso muy útil y motivante para las personas, especialmente para los niños. A modo de ejemplo, con ella se aprende a desarrollar la atención selectiva (distinguir la melodía del resto de sonidos), la sostenida (escucha de una canción), la dividida (escuchar música mientras se acompaña con un instrumento), la alternada (imitar un ritmo producido por el docente), la auditiva (escuchar atentamente los sonidos), la visual (ver atentamente los gestos de alguien), y la concentración (bailar una danza) (Álvarez, Núñez, González-Pineda, Álvarez y Bernardo, 2007).

No obstante, además del lenguaje musical mediante el canto o la escucha/producción musical, o del lenguaje corporal mediante el movimiento, también se hará uso del lenguaje verbal para expresar lo sentido, las emociones y su regulación. Así, se fomentará la actitud crítica, cuyo rol del docente será el de guía y facilitador de los aprendizajes que se pretende ser adquiridos por el alumnado. Para ello, se crearán espacios para la expresión oral y debates grupales sobre las emociones suscitadas y su gestión. Tareas como responder a una serie de cuestiones individuales o grupales que motiven al alumnado a reconocer y expresar las emociones y sus elementos. No hay que olvidar que los niños nacen vacíos de emociones y van adquiriendo su aprendizaje a partir de las experiencias que van vivenciando a lo largo de su vida.

3. La música como medio de expresión, identificación y gestión de emociones

Una pieza musical es un constructo estructural de notas, organizadas según las reglas de la música con el fin de transmitir ideas, sentimientos y emociones. Toda obra

musical, de cualquier época, género y estilo, cumple con este propósito. La música forma parte importante de la vida de las personas de todas las edades que, gracias a ella, cultivan emociones positivas, relaciones humanas, logros y bienestar, ya que la música nos ayuda a manejar nuestros estados de ánimo (Bostic, Thomas, Beresin, Rostain y Kaye, 2019).

Las bandas sonoras de películas y series de TV tienen la finalidad de proporcionar significado y aportar emoción. Los niños y jóvenes consumen estos productos con mucha asiduidad pero es necesario fomentar en ellos la comprensión del hábitat sonoro (Porta, 2018).

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.

Las dos primeras formas de entendimiento requieren cierta formación musical, pero el entendimiento emocional de la música es universal y accesible a toda persona humana porque todos tenemos sentimientos y todas las personas de todos los tiempos y generaciones sentimos, por ejemplo, miedo, tristeza, alegría, ansiedad, ternura... en algún momento de nuestra vida y por ciertas cosas concretas.

Cuando hablamos de las obras musicales, los compositores han escrito sus obras queriendo expresar algo concreto. Para llegar a sentir la emoción que el compositor quiere expresar es necesario conocer los argumentos del compositor. Las personas que no poseen esa formación, al oír una pieza concreta sentirán emociones que estarán en la misma línea que las del compositor, aunque no siempre sean las mismas (Nieminen, Istok, Brattico y Tervaniemi, 2012). Por tanto, no hace falta que los alumnos de los centros escolares posean conocimientos musicales de alto nivel para llegar a entender y sentir cualquier pieza musical; de todos modos, en las escuelas siempre recibirán una educación general y también una educación musical que mejore y facilite esta comprensión, ya que los niños que poseen formación musical comprenden mejor las emociones (Schellenberg y Mankarious, 2012).

Cuando en los centros educativos de Educación Primaria se trabajan los cuentos musicales, se desarrolla el aprendizaje significativo del alumnado y se facilita la comprensión del texto consiguiendo despertar los sentidos, las emociones y los valores, sensibilizar y concienciar al alumno con la música y la narración, y fomentar una educación auditiva a través de la escucha activa (Gillanders, Tojeiro y Casal, 2018). Así mismo, la expresión corporal permite decodificar el significado emocional de una pieza musical (Boone y Cunningham, 2001). Se puede trabajar el movimiento libre así como los bailes y danzas, con los cuales el niño expresa todo lo que la música le transmite.

La gesticulación o dramatización de canciones es una vía muy útil para reconocer y concienciarse de las emociones. Según Delalande (1993, en Zorrillo Pallavicino, 2015), todos los gestos que hacen los niños para producir sonido tienen un significado. El niño asocia con sus gestos cierto significado a cada sonido, utiliza el sonido para explorar emociones. La música le proporciona la concienciación necesaria para reconocerlas y a través de ella es libre para expresar lo que piensa y siente.

La instrumentación es otra vía muy provechosa para desarrollar positivamente las emociones de los alumnos. En esta modalidad los alumnos están siendo protagonistas activos de la música, ellos mismos la interpretan. Muchas investigaciones demuestran que la práctica de un instrumento acelera el manejo de los estados de ánimo

y mejora la capacidad de percibir emociones (Bostic et al., 2019; Kim y Kim, 2018). Tal como Aróstegui (2012) defiende, el trabajo en grupo que se realiza al trabajar canciones, danzas... fomenta sentimientos de empatía, afecto y comunicación grupal. En esta línea, estudios basados en la interpretación musical grupal con percusión por parte de jóvenes adolescentes, demuestran que esta modalidad grupal fomenta positivamente el desarrollo personal, social e intelectual de los jóvenes (Ho, Tsao, Bloch y Zeltzer, 2010; Mosquera Cabrera, 2013).

Las actividades que en un centro educativo se deben llevar a cabo para despertar las emociones de los niños son la audición musical, la dramatización de canciones, la instrumentación de canciones, el movimiento, la danza y el baile con distintos tipos de ritmos musicales, el juego musical, canto en coro, cuentos musicales, improvisación y creatividad, trabajando todos los elementos rítmicos, dinámicos, estéticos de la música.

Con todo, se incrementa la sensibilidad del niño y su capacidad de reconocimiento y gestión de las emociones que vive. La música contribuye al desarrollo intelectual y emocional de los niños, y cuando se trabajan las emociones que transmite una obra musical se desarrollan sus habilidades empáticas (Burdeva, 2016).

4. Modelo músico-emocional aplicado a la diversidad cultural para el desarrollo de actitudes positivas hacia el respeto y la buena convivencia

El modelo músico-emocional consiste en el desarrollo de competencias emocionales en las personas mediante la música. Se fundamenta en el desarrollo de capacidades en las personas para modificar sus emociones de una manera inteligente y adaptativa al entorno o situación en la que se encuentra, así como en la interpretación que tiene sobre el estado emocional de los que le rodea, todo ello mediante la música. De este modo, se aprendería a comprender y utilizar estrategias para adaptarse emocionalmente al medio en el que se encuentra con el fin de mejorar la calidad de vida.

Así, hablamos de autoconciencia o autoconocimiento emocional (conocimiento de nuestras propias emociones), autocontrol emocional o autorregulación (dominio a partir de la reflexión de las emociones para controlarlas), la automotivación (focalizar nuestras emociones y atención en metas y objetivos), reconocimiento y comprensión de las emociones en los demás, o las habilidades sociales (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

En el caso que se presenta, el modelo se aplica para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad cultural con el fin de establecer o mejorar las relaciones entre las personas de distinta cultura. De manera, que se logra mejorar la calidad de vida de todos.

4.1. Objetivo del modelo en diversidad cultural y competencias a desarrollar en el alumnado

El objetivo es crear entornos agradables que favorezcan las emociones positivas mediante la música como herramienta para desarrollar actitudes respetuosas hacia la diversidad cultural. Para ello, se presenta una metodología a seguir mediante el aprendizaje de canciones y/o danzas procedentes de diversas culturas, en las cuales se aborda la identificación y gestión emocional suscitada a partir de la vivencia musical, tanto escuchada como expresada mediante el propio cuerpo (escuchando música, produciendo música, mediante la danza, la expresión corporal, la dramatización o la instrumentación).

A su vez, se desarrollan las siguientes competencias, donde se tiene como intencionalidad que sean capaces de:

- Identificar emociones básicas suscitadas a partir de la música (alegría, sorpresa, ira, tristeza, miedo...), tanto propias como de los demás.
- Reconocer elementos propios asociados a las emociones: intensidad, momento y situación que la provocó, interpretación (pensamiento sobre lo ocurrido), sensación corporal-sensitivo, lenguaje corporal y gestual.
- Concentrarse y desarrollar diversos tipos de atención (la auditiva, la visual, selectiva, la sostenida, la dividida y la alternada) para identificar y gestionar las emociones.
- Expresar las emociones a través del lenguaje oral o escrito, musical, gestual, corporal y el plástico (gráfico mediante el dibujo o la pintura) respetando las diversas manifestaciones del alumnado.
- Gestionar las emociones para crear actitudes de respeto hacia la diversidad cultural (autorregulación, autoestima, relaciones intrapersonales e interpersonales).
- Convivir en armonía con personas de otras culturas.
- Desarrollar la identidad personal y sociocultural, fundamentada en el respeto de la diversidad, dentro de un contexto multicultural.

4.2. Descripción del modelo músico-emocional aplicado a la diversidad cultural

La aplicación del modelo músico-emocional consiste en una serie de pautas orientativas sobre cómo trabajar en el alumnado escolarizado desde edades tempranas hasta llegada la pubertad (desde Educación infantil hasta Educación Secundaria), con la peculiaridad de adaptar las explicaciones, ejemplos y dificultad de las tareas a la edad madurativa del alumnado.

Una de las dificultades que se presenta al alumnado es saber indicar qué emoción o emociones le suscita una situación, que en este caso, se partiría de la escucha de una canción u obra musical.

- 1) Comenzar con la escucha de la música con los ojos cerrados, indicándoles que al mismo tiempo piensen: 1) si lo asocian a algún recuerdo; 2) qué instrumentos o voces se escuchan; y 3) qué sienten por dentro.
- 2) Identificar las emociones que les suscitan: decirlas individualmente en una puesta en común grupal o primero escribiéndolas en un papel para luego ponerlas en común en gran grupo (los diversos aspectos a identificar se pueden consultar en la *tabla 1*).
- 3) Analizar las emociones sentidas: 1) qué les recuerda; 2) por qué creen que las sienten; 3) qué experiencias previas han tenido, las cuales les recuerda la emoción/es sentida/s durante la escucha de la música; 4) cuál creen que es la funcionalidad de la/s misma/s; y 5) relacionar las emociones vividas con los diversos elementos de la música (intensidad, ritmo, dinámica, instrumentos...).
- 4) Explicar la historia y significado de la música escuchada.
- 5) Indicar si han sentido la/a emoción/es que el/la autor/a pretendía, si ya lo entiende de la misma manera, y en caso contrario, argumentar por qué no (la emoción que no comparta con el/la autor/a).
- 6) Escuchar otra vez la música para identificar las emociones pretendidas por el/la autor/a. Para ello, dar una consigna en la cual indiquen de manera silenciosa la emoción correspondiente, como puede ser haciendo un gesto facial asociado a la emoción (alegría, tristeza...), hacer un movimiento corporal asociado a la emoción, o utilizando un dibujo o un color en una cartulina.
- 7) Contextualizar la música, indicando la época y costumbres de la cultura en la que se encontraba.

- 8) Relacionar la música con las costumbres de la cultura de la que procede en la actualidad. El docente puede explicarlas, haciendo partícipe al alumnado que se encuentre en el aula y que tenga dicha cultura para que también participe en las explicaciones, así como el resto del alumnado que tenga conocimientos sobre dichas culturas. Relacionar las costumbres con las de otras culturas, propias del alumnado en el aula o de la localidad, por afinidad o diferencia. Favorecer que el alumnado cuente alguna experiencia positiva en la que se relacionan con personas de la cultura de la música y enfatizando aquellas costumbres que más les gusta.
- 9) Emociones propias de la cultura. Explicar en colaboración con el alumnado, costumbres emocionales propias de la cultura (por ejemplo, hay culturas donde expresan menos sus emociones que en otras, como es la anglosajona respecto a la latina, o que expresan sus emociones de manera diferente).
- 10) Hacer un dibujo mientras se escucha la música para expresar lo que les sugiere al alumnado. Se puede hacer en un folio de manera individual o en un mural, participando entre ellos.
- 11) Exposición de los dibujos. Colgar los dibujos en la pared, ponerlos en orden en el suelo o disponerlos de cualquier otra manera, para que el alumnado pueda pasear mientras visualiza los dibujos como si fuese una exposición de pintura. Aquellos alumnos que quieran participar, pueden explicar a los demás lo que significa (lo dibujado, qué representan o significan los colores...). Puede ser una escena o contando una historia. Finalmente, los alumnos se agruparán por afinidad temática de sus dibujos o cualquier otro criterio que se considere, para dejar colgados sus dibujos en un mural dentro del aula, u otro espacio del centro escolar para que los puedan visualizar otros compañeros. Incluso, dichos dibujos se pueden utilizar como exposición de dibujos en alguna actividad común al centro, como es la semana cultural o el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo 2021.
- 12) Conocimiento de la expresión gestual y corporal propias de cada emoción. Explicar con la participación del alumnado, cómo se puede gesticular la cara para expresar las emociones que se estén trabajando (alegría, sorpresa, miedo, ira, tristeza, asco). A continuación, explicar y hacer movimientos corporales que expresen cada una de las emociones.
- 13) Qué emoción sentimos cuando... Contar situaciones cotidianas para que en gran grupo el alumnado indique qué siente ante dicha situación mediante la expresión gestual y corporal (las situaciones pueden ser nombradas por el docente o el alumnado).
- 14) Identificación de emociones ajenas mediante la expresión gestual y corporal. El docente explica una sencilla situación a un alumno, pareja, trío o pequeño grupo, para que la escenifiquen gesticulando y expresando corporalmente la emoción correspondiente, para que el grupo clase indique al final qué ha podido ocurrir y qué emociones han sentido. Como variante, se puede hacer lo mismo, pero haciendo uso de un cuento musical.
- 15) Gestión de las emociones. Se puede aprovechar algunas situaciones expuestas en la actividad anterior para hablar sobre las emociones, el comportamiento que han tenido los personajes y cómo se debería actuar (puesta en común docente-alumnado, argumentando las respuestas aportadas).
- 16) Expresión corporal y gestual de emociones a partir de la escucha de la música. Luego, mientras escuchan la música, el alumnado hará movimiento libre para expresar con la cara y el cuerpo la emoción que le vaya sugiriendo. Pueden

- hacerlo de manera individual, en parejas o grupal (pueden ellos elegirlo en un principio, y en una segunda vez, luego indicar el docente el tipo de agrupamiento para que se relacionen con otros).
- 17) **Dancemos emocionalmente.** Bailar una danza acompañada de la música escuchada, en la que se tenga que expresar gestual y corporalmente emociones. Previamente, mostrar vestimenta propia de la cultura a la que pertenece la obra musical, y explicar su utilidad. En caso de ser un baile propio de la canción, se mostrarán los trajes propios con los que se baila, los cuales se describirán y explicarán su uso.
 - 18) **Funcionalidad de las emociones.** Explicar, en colaboración con el alumnado, qué función tienen las emociones que se están conociendo. Por ejemplo, la alegría tiene la funcionalidad de liberar tensiones, favorece la diversión y la relación interpersonal, reduce la respuesta de agresión y el estrés (Capri, Guerrero y Palmero, 2008). Trabajar los elementos de la música para expresar la funcionalidad de las emociones mediante la representación de situaciones.
 - 19) **Visualización de situaciones agradables culturales.** Se realizará previo o posterior a la evaluación. El alumnado cierra los ojos para visualizar la historia que irá contando el docente. En ella, se representarán situaciones en las que interactúen personas de distintas culturas, introduciendo situaciones agradables en las que se compartan costumbres propias de la cultura propia de la música trabajada. También se puede introducir una situación conflictiva en la cual se resuelva felizmente, para ejemplificar la gestión de emociones.
 - 20) **Evaluación fundamentada en la metacognición.** Al finalizar cada sesión, se puede dedicar unos minutos para que el alumnado exponga de manera argumentada los aprendizajes adquiridos en gran grupo. Para ello, se les puede plantear preguntas como “¿qué habéis aprendido?, ¿qué emociones han sido nuevas?, ¿sabíais que una emoción está asociada a sensaciones físicas? y ¿sabéis para qué os sirven las emociones (funcionalidad)?”

Tabla 1. Identificación de emociones.

1. ¿Habéis sentido una emoción o varias? ¿Cuál o cuáles son?
2. ¿En qué momento la o las habéis sentido mientras escuchabais la música?
3. ¿Ha sido muy intenso? Es decir, del 0 al 10, ¿qué valor lo representaría?
4. ¿Os ha recordado a algo? Por ejemplo, algo que os haya pasado alguna vez, a algún sitio, a alguien...
5. ¿Qué habéis pensado cuando habéis sentido las emociones al escuchar la música?
6. ¿Qué habéis sentido en el cuerpo? ¿Calor, frío, se os ha acelerado el corazón, habéis jadeado, un cosquilleo...?
7. ¿Qué gesto habéis hecho con la cara? ¿Y qué movimiento habéis realizado con el cuerpo?
8. ¿Qué os hubiese apetecido hacer?

4.3. Evaluación fundamentada en la metacognición

Al finalizar cada sesión, se puede dedicar unos minutos para que el alumnado exponga de manera argumentada los aprendizajes adquiridos en gran grupo. Para ello, se les puede plantear preguntas como “¿qué habéis aprendido?, ¿qué emociones han

sido nuevas?, ¿sabíais que una emoción está asociada a sensaciones físicas?, ¿y que sirven para algo (funcionalidad)?”

5. Metodología para la canción y danza tradicional hebrea “Hava Nagila”

Existen muchas canciones, danzas y obras musicales que se pueden trabajar en los centros escolares con el fin de despertar y desarrollar emociones positivas que deriven actitudes favorables ante la diversidad humana. Aunque hay muchas más, hemos elaborado una lista de 16 piezas musicales (ver ANEXO), y hemos seleccionado como ejemplo una de ellas, Hava Nagila, para la que hemos desarrollado una metodología apta para este fin:

1. En primer lugar visualizamos varios videos de esta pieza musical:
<https://www.youtube.com/watch?v=uSTOcyevIOE>
<https://www.youtube.com/watch?v=cWPPedsKMUc>
2. A continuación se les pide que lo escuchen otra vez con los ojos cerrados y que piensen: ¿qué sienten con este tipo de música?, ¿qué emociones perciben?, ¿a qué les recuerda esta música? Es decir, trabajaremos la Tabla 1. Para la pregunta 1 de dicha tabla, podemos recibir respuestas como la alegría, el amor, la ternura, afecto, empatía hacia los demás, y normalmente serán varias las que perciban. En la pregunta 2, habrá alumnos que señalen un momento concreto de la pieza musical, pero también habrá otros que hablen de las sensaciones en el conjunto de la obra musical. En la pregunta 3, habrá disparidad de respuestas; para algunos será solo un 2 ó 3 mientras que otros la perciban en un 10 de intensidad. En la pregunta 4, cualquier obra musical evoca etapas pasadas de la vida, así que los alumnos pueden contarnos alguna experiencia vivida y qué recuerdan cuando escuchan esta música. En la pregunta 5 podemos obtener respuestas muy variadas al igual que en la pregunta 6, lo que condiciona la respuesta de la pregunta 7, donde pueden llegar respuestas como gestos de alegría, felicidad, sorpresa... Y finalmente con la pregunta 8, obtendremos respuestas sobre las reacciones que provoca esta obra musical después de expresar las emociones percibidas.
3. Por grupos de 5 ó 6 niños, compartir sentimientos e impresiones sobre lo que les transmite esta música, a qué les recuerda, han tenido o no alguna experiencia con este tipo de música, y si lo han tenido qué recuerdos tienen y con qué emociones asocian esos recuerdos. Hablar también de los elementos de la música que se escuchan y qué relación tienen con las emociones que sienten. Finalmente pensar sobre lo que quiere expresar esta canción, cuál es su funcionalidad. Cuando se haya hecho este trabajo por grupos, el representante de cada grupo debe exponer todas las impresiones al resto de la clase.
4. El profesor explicará el significado e historia de esta canción. Decir que entre la comunidad hebrea existe la convicción de que la melodía es muy antigua y forma parte de una colección de melodías litúrgicas; el texto está basado en el salmo 118, versículo 24 y añadida a la melodía en el año 1918. Se trata de una canción tradicional hebrea cuyo título significa “Alegrémonos”. Es una canción muy popular en la comunidad hebrea que se interpreta en cualquier celebración. Es música de alegría y júbilo. Es una melodía festiva y pegadiza que consiste en tres frases repetidas una y otra vez, escrita en tonalidad menor. Es acompañada muy frecuentemente de una danza. Transmite alegría y es muy apropiada para una pista de baile; niños y jóvenes bailan todos al ritmo de esta melodía.
En la tabla 2 se cuenta la historia de esta canción, la cual transmite el anhelo y el deseo de todas las personas de ser cada vez mejores, de ser felices e inspira la alegría que a todos nos gusta sentir.

5. Realizar un ejercicio sobre la funcionalidad de las emociones. Podríamos preguntar a los alumnos el por qué de esta canción, de qué les sirve aprender y cantar esta canción. Sus características expresan alegría, por tanto su funcionalidad se apoya en sentirse bien, en acercarse a los demás incluso a los de otras culturas y relacionarse con todos ellos y convivir en un mismo espacio geográfico. Esta canción facilita la apertura a las otras culturas.
6. Escuchar de nuevo la canción, al mismo tiempo que van gesticulando con la cara las emociones que vayan sintiendo con la música. A continuación preguntar si han sentido lo mismo que el compositor sugiere y si no es así, pedirles el argumento.
7. Dramatizar la canción mientras la escuchan, gesticulando lo que va diciendo el texto. A continuación, ensayar la música con la dramatización propuesta previamente y en conjunto entre el profesor y los alumnos. Llevarla rítmicamente correcta para que quien todavía no sienta emociones con la canción, consiga sentir las a través de la dramatización.
8. Realizar una búsqueda de información sobre la represión judía en las distintas épocas y tratar de entender la importancia de llevar una vida alegre en los malos momentos. Pensar en cómo Hava Nagila y otras canciones de júbilo y alegría ayudaron a los judíos a vivir en aquellos momentos. Hacer una puesta en común con toda la información obtenida.
9. Pedir a los alumnos que, en grupos de 5 ó 6, elaboren un dibujo sobre el conocimiento que hayan obtenido hasta este momento sobre la comunidad judía y la importancia de la música de júbilo. Se deben elaborar 5 ó 6 dibujos que cronológicamente expresen la historia judía y el nacimiento de canciones alegres y concretamente de Hava Nagila.
10. Exposición de los dibujos en un mural de manera significativa para que el resto de los alumnos del centro comprendan el mensaje. Esta actividad puede ser llevada a cabo durante un evento teatral o musical que organice el centro, como puede ser al final de curso o el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo.
11. Cantar la canción expresando su significado. Trabajarla en clase frase por frase, entonándola correctamente, realizando todos los elementos musicales de dinámica y movimiento y expresando alegría en todo momento. Se puede dividir la clase en tres grupos de canto, de tal manera que cada grupo cante una frase. Después pueden intercambiarse las frases y finalmente podrán cantar la canción entera todos juntos.
12. Instrumentar la canción con instrumentos corporales. Para sentir más las emociones, se puede realizar un acompañamiento rítmico con instrumentos corporales, palmas, muslos, pies y chasquidos que los niños realizarán a la vez que cantan. Si resulta difícil cantar e instrumentar a la vez, y ya que el canto se va a realizar por frases y grupos, pueden instrumentar cuando no están cantando, y cantar sin instrumentar. Entonces cuando un grupo canta una frase, los demás grupos instrumentarán, y lo mismo con las demás frases.
13. Se seguirá el mismo sistema cuando se utilicen los instrumentos Orff para instrumentar. Así se formará una Orquesta Orff con la canción. Si hay alumnos que estudian en el Conservatorio, se pueden añadir otros instrumentos diferentes.
14. Se elaborará una coreografía para la canción, será una coreografía distinta para cada frase. Serán movimientos corporales de júbilo y alegría que representarán el significado de la canción. Se pueden realizar colocando a los niños en círculo o en línea y realizando movimientos alegres con pies y manos así como con todo el cuerpo. Será la coreografía que el profesor/a decida en función del nivel de la

clase. No obstante, se pueden extraer pasos de la danza original, como la que se puede consultar en <https://youtu.be/egvyLJnoZrs> Se puede utilizar vestimenta típica de la comunidad judía.

15. La coreografía debe expresar la alegría y el júbilo con que los judíos celebran sus festividades. Preguntar a los niños qué han aprendido, qué emociones han sido nuevas... Cambiar movimientos si hace falta. Dejar que los niños expongan sus ideas para realizar esta coreografía, ya que son ellos quienes deben sentir las emociones para poder después representarlas correctamente.
16. Realizar una escenificación de la canción en la que se exponga de forma global todas las tareas realizadas: los dibujos para comprender la historia de la canción, gesticulando la canción según las emociones de cada momento, cantando la canción tal como se ha ensayado, instrumentando la canción con instrumentos Orff e instrumentos corporales, y realizando el baile ensayado.
17. Gestión de las emociones durante y después de la representación en público. Durante la representación habrá nervios y otras muchas emociones escénicas, y al mismo tiempo deben sentir las emociones que la música refleja. Después de la escenificación, las emociones son otras, está la alegría de un buen espectáculo, la alegría por un buen trabajo realizado, la alegría por la canción maravillosa cantada, o bien la decepción por algo que no se ha hecho bien. Es necesario hablar de ello en clase y aprender a gestionar estas emociones.
18. Realizar una lluvia de ideas y un debate sobre supuestos de la vida cotidiana con los que los alumnos se pueden encontrar y ver cómo reaccionarían. Cómo gestionarían sus emociones si por ejemplo se encuentran en alguna situación particular judía, con costumbres exclusivos de esta comunidad, vestimenta típica, asistencia a sinagogas... ¿respetarían sus costumbres? El profesorado debe aportar sus conocimientos para transmitir mensajes positivos y conseguir en los alumnos la predisposición a una buena convivencia entre culturas y comportamientos positivos para lograr el bienestar de todos mediante el respeto a la diversidad cultural así como conseguir el nivel óptimo de interculturalidad. Todo ello se puede lograr compartiendo instrumentos musicales con la canción Hava Nagila, participando en la danza propia de la comunidad judía para esta canción... e integrándose en el grupo.
19. Vuelta a la calma. Visualización de una historia que vaya contando el docente en la que el alumnado sea el personaje principal y donde se desarrollen distintos tipos de situaciones relacionadas con la vida cotidiana judía. El objetivo consistiría en favorecer actitudes y pensamientos positivos hacia esta comunidad.
20. Autoevaluación de los aprendizajes adquiridos. El profesor plantea preguntas al alumnado en grupo grande para que expresen libremente sus logros y expongan de manera consciente su aprendizaje (qué han aprendido y cómo lo han aprendido). Por ejemplo, han aprendido a aumentar la intensidad de la sensación y vivencia de la alegría al tocar instrumentos acompañando a la música. Otro ejemplo podría ser el haber aprendido a identificar las emociones a través de lo que sienten con el cuerpo, lo que piensan... (Tabla 1). Lo importante es que puedan transferir este aprendizaje a otras situaciones cotidianas en las que se relacionen con personas de otras culturas para identificar y gestionar adecuadamente las emociones, mejorando así la convivencia y el bienestar de todos.

Tabla 2: Historia de la canción Hava Nagila

HISTORIA DE LA CANCIÓN HAVA NAGILA
<p>La historia cuenta que, debido a la represión que sufría el pueblo judío, muchos rabinos decían a sus compañeros que era su obligación vivir una vida de felicidad y alegría. Consideraban que cantar era una forma de transmitir felicidad y así comenzaron a tararear canciones sin letra, las cuales recibieron el nombre de Nigunim que estimulaban un ambiente de diversión. Una de estas canciones era Hava Nagila, aunque todavía no se conocía con este nombre, ya que no tenía letra. Abraham Zvi Idelsohn, compositor, con la finalidad de festejar la vuelta de los judíos a Israel se inspiró en la cita bíblica que forma parte de la liturgia festiva judía: “Ze ha’yom asah Adonai nagila v’nismecha bo” que significa “Este es el día que el Señor hizo, regocíjate y sé feliz (Salmos 118:24) y compuso el siguiente texto para la melodía:</p> <p style="text-align: center;">Hava Nagila, Hava Nagila = Alegrémonos, alegrémonos. Hava Nagila V’nismecha = Alegrémonos y alegrémonos. Hava Neranana, Hava Neranana = Cantemos, cantemos. Hava Neranana V’nismecha = Catemos y alegrémonos. Uru, uru achim = Despierta, despierta hermanos. Uru achim b’lev sameach = Despierta hermanos con un corazón alegre.</p>

6. Conclusiones

La pluralidad social existente en la actualidad en todos los países requiere de estrategias para favorecer las actitudes respetuosas entre individuos de distintas culturas, religiones, naciones o etnias. La música tiene la capacidad inherente de despertar emociones y cambiar estados de ánimo. La identificación y gestión de las emociones que suscitan las canciones procedentes de diferentes culturas hace que todos podamos comprender y sentir la música de las demás comunidades, lo que hace que nos unamos, nos respetemos y nos integremos en la sociedad. Un aprendizaje músico-emocional temprano puede favorecer la interculturalidad en cualquier ciudad del mundo. Por tanto, proponemos que en los centros educativos y en todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, se promueva una educación músico-emocional que integre la Educación Intercultural.

Las emociones tienen una importancia tan relevante que influye en los procesos cognitivos, de modo que los puede modificar (Bisquerra et al., 2015; Davidson y Begley, 2012; Salovey y Mayer, 1997). Para ello, se debe tener una buena formación en la identificación, comprensión y gestión de las emociones para saber abordar situaciones propias de costumbres procedentes de la diversidad cultural existente en ese entorno concreto. Es por ello, que desde las escuelas se puede tener la función de educar emocionalmente al alumnado mediante la música, por ser una disciplina en la que se trabaja en grupo, con lo cual se vivencian con más facilidad las emociones que se pretenden compartir (Baumeister y Leary, 1995). Dicho placer, que surge cuando lo sienten otros, se potencia al conectar con los ideales y valores del grupo, aumentando así el sentimiento de pertenencia al grupo (Bar-Tal, 2013) y facilitando actitudes y comportamientos de acercamiento a otras culturas. Además, la versatilidad de poder trabajar con otro tipo de expresiones, como es la instrumental, corporal, dramatización, plástica... facilitan la implicación del alumnado en la realización de las actividades, creando entornos positivos que favorecen una actitud abierta a otras culturas.

Siguiendo a Cohen-Chen et al. (2020), además de atender a la diada “sentirse bien o mal” (experiencia afectiva de las emociones), también se debe atender a “hacer el bien o el mal” (actitud y comportamiento asociado a la emoción). Es decir, hay que atender tanto a las emociones que se sienten formando al alumnado en la identificación de las emociones como en el tipo de relación que se puede mantener con personas de otras culturas formándoles en la gestión de emociones.

En el caso del presente artículo, es por ello que se hace una propuesta de intervención genérica con un ejemplo aplicado a la cultura hebrea, fundamentada en cinco de las dimensiones que contemplan Davidson y Begley (2012): perspectiva, intuición social, autoconciencia, sensibilidad al contexto y atención. Todo ello para aprender a identificar, asimilar, comprender y gestionar las emociones (Mayer et al., 1999). Para ello, se propone un banco de actividades para poder ser utilizado por el docente en función de las sesiones y el alumnado al que vaya dirigido con el fin de lograr un comportamiento que permita afrontar retos diarios que mejoren el bienestar personal y social de todos (Bisquerra, 2000), desarrollando la educación intercultural.

Asimismo, este tipo de actividades son muy enriquecedoras para el alumnado con necesidades educativas, puesto que les puede ayudar a mejorar aspectos emocionales y por tanto adaptarse al contexto en el que se encuentren para mejorar su bienestar. Por ejemplo, los niños autistas podrían mejorar sus habilidades sociales al aprender a expresar mejor gestual y corporalmente, e incluso a identificar sus propias emociones y las de los demás, a partir de las cuales se podrían desarrollar sus estrategias socio-comunicativas.

Además de estas posibles ventajas del modelo músico-emocional, es necesario tener presente las posibles limitaciones de esta propuesta. Este modelo todavía no ha sido llevado a la práctica y aunque estamos convencidos de los beneficios que puede aportar a los diversos entornos sociales, también es muy probable encontrar cierta resistencia entre el alumnado que impida su exitosa consecución. Por ejemplo, podríamos encontrar alumnos que muestren una completa oposición a su apertura emocional, cerrándose a la identificación, comprensión y gestión de los sentimientos y emociones que una pieza musical puede generar e impidiendo, por tanto, el conocimiento y la integración en otras culturas distintas a la suya propia. Creemos que en este caso, será necesario averiguar las actividades que motivan a estos alumnos y adaptarlas con música para provocar que estos alumnos exterioricen libremente sus emociones. Posteriormente se les educará en el conocimiento y concienciación de sentimientos para conseguir comprender e integrarse en las distintas comunidades sociales.

También es posible que algunos alumnos puedan experimentar sentimientos que discrepen de lo que expresa la música, lo que puede deberse a ciertas circunstancias que estén influyendo en ese momento. Por ejemplo puede deberse a problemas familiares (fallecimiento de familiar, problema económico, violencia doméstica...) o algún hecho puntual que le ha ocurrido antes de la escucha. Es importante decir que no hay que dar importancia a este hecho puntual aunque hay que tenerlo como indicio para poder indagar y averiguar la situación del niño con el fin de poderle orientar educativamente.

Debido a la incógnita sobre la variabilidad de situaciones que se pueden dar, tenemos en perspectiva para un futuro cercano, poner en práctica este modelo músico-emocional en clases de Educación Primaria con una metodología de investigación para obtener resultados basados en evidencias sobre la adecuación de esta propuesta a las necesidades interculturales de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

1. Álvarez, L.; Núñez, J.C.; González-Pineda, J.A.; Álvarez, D. y Bernardo, A.B. (2007). Programa de intervención multimodal para la mejora de los déficit de atención. *Psicothema*, 19(4): 591-596.
2. Ambrona Benito, T.; López-Pérez, B.; y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1): 39-49.
doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>.
3. Anónimo (2020). Melilla. *Expansión. Datosmacro.com*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/ccaa/melilla>
4. Aróstegui, J.L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical. Del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação*, 37 (1), 31-44.
5. Barrett, L. F. (2012). Emotions are real. *Emotion*, 12: 413–429.
6. Bar-Tal, D. (2013). *Intractable conflicts: Socio-psychological foundations and dynamics*. Cambridge University Press.
7. Baumeister, R.F.; and Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117: 497–529.
8. Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis, S.A.
9. Bisquerra, R.; Pérez González, J.C.; y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
10. Blewitt, C.; O'Connor, A.; Morris, H.; Mousa, A.; Bergmeier, H.; Nolan, A.; Jackson, K.; Barrett, H.; and Skouteris, H. (2020). Do Curriculum-Based Social and Emotional Learning Programs in Early Childhood Education and Care Strengthen Teacher Outcomes? A Systematic Literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17: 1049. doi:10.3390/ijerph17031049.
11. Boone, R.T. y Cunningham, J.G. (2001). Children's expression of emotional meaning in music through expressive body movement. *Journal of nonverbal behaviour*, 25 (1): 21-41.
12. Bostic, J.Q.; Thomas, C.R.; Beresin, E.V.; Rostain, A.L. and Kaye, D.L. (2019). Make a joyful noise: Integrating music into child Psychiatry Evaluation and treatment. *Child and adolescent Psychiatric clinics of North America*, 28 (2): 195-. doi: 10.1016/j.chc.2018.11.003.
13. Burdeva, T. (2016). Music perception in Pre-School Education an Empathy. *Pedagogika – Pedagogy*, 88 (8): 1091-1098.
14. Cabello Cuenca, E.; Pérez Escoda, N.; Ros Morente, A.; y Filella Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 y happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2): 53-66.
doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>.
15. Cámara Gorge, R. (1997). *Cultura, religión y sociedad*. Recuperado de [file:///C:/Users/HP-PC/Downloads/Dialnet-CulturaReligionYSociedad-2782343%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP-PC/Downloads/Dialnet-CulturaReligionYSociedad-2782343%20(2).pdf)
16. Capri, A.; Guerrero, C.; y Palmero, F. (2008). Emociones básicas. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Eds.), *Motivación y Emoción* (pp. 233-274). McGraw-Hill.
17. Cohen-Chen, S.; Pliskin, R.; and Goldenberg, A. (2020). Feel Good or Do Good? A Valence–Function Framework for Understanding Emotions. *Association for psychological science*, 29(4): 388-393.

doi: <https://doi.org/10.1177/0963721420924770>.

18. Davidson, R.J.; y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Ed. Destino.
19. Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado en 10 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es.
20. Gill, S. (2007). Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learning: a transformative framework. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37 (2), 167-183.
21. Gillanders, C.J.; Tojeiro Pérez, L. y Casal de la fuente, L. (2018). Sonorizando cuentos infantiles. *ELOS. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 5: 119-136.
22. Goldenberg, A.; Halperin, E.; van Zomeren, M.; and Gross, J.J. (2016). The process model of group-based emotion: Integrating intergroup emotion and emotion regulation perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 20(2): 118–141. doi: 10.1177/1088868315581263.
23. Grewall, D.D.; Brackett, M.; and Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D. K. Snyder, J.A., Simpson y J. N. Hughes (Eds.) *Emotion regulation in couples and families* (pp. 37-55). American Psychological Association.
24. Ho, P.; Tsao, J.C.I.; Bloch, L. y Zeltzer, L.K. (2010). The impact of group drumming on social-emotional behaviour in low – income children. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2011. Article ID 250708. doi:10.1093/ecam/nej072.
25. Hoffmann, J.D.; Ivcevic, Z.; & Brackett, M.A. (2018). Emotional intelligence in education: integrating research with practice. In K.V. Keefer, J.D.A. Parker and D.H. Saklofske (Ed.), *Building Emotionally Intelligent Schools: From Preschool to High School and Beyond*, pp. 173-198. Springer Link. doi: 10.1007/978-3-319-90633-1_7.
26. Kim, Hyun-Sil; Kim, Hun-Soo (2018). Effect of a musical instrument performance program in emotional intelligence, anxiety and aggression in Korean elementary school children. *Psychology of Music*, 46 (3): 440-453.
27. Lin, L.C.; Qu, Y.; and Telzer, E.H. (2018). Intergroup social influence on emotion processing in the brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 115: 10630–10635. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1802111115>.
28. Mayer, J.D.; Caruso, D.; and Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27: 267-298.
29. Mondal, H.; and Mondal, S. (2020). Trait emotional intelligence and self-assessment of classroom learning in medical students. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 8(3): 109-114. doi: 10.30476/jamp.2020.84674.1147.
30. Mosquera Cabrera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1 (2), 34-38.
31. Nieminen, S.; Istok, E.; Brattico, E. y Tervaniemi, M. (2012). The development of the aesthetic experience of music: Preference, emotions and beauty. *Musicae Scientiae*, 16 (3): 372-391.
32. Ortega Navas, M.C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2): 462-470.

33. Pérez-Escoda, N.; Berlanga Silvente, V.; y Alegre Rosselló; A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1): 97-113.
doi: 10.13042/Bordon.2019.64128.
34. Porat, R.; Halperin, E.; Mannheim, I.; and Tamir, M. (2016). Together we cry: Social motives and preferences for group-based sadness. *Cognition and Emotion*, 30: 66–79.
35. Porta, A. (2018). The music that children listen to in movies, series and TV documentaries. An empirical study on its meaning. *International review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 49 (2): 311-332.
36. Postigo-Zegarra, S.; Schoeps, K.; Montoya-Castilla, I.; and Escartí, A. (2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences. *Infancia y Aprendizaje*, 42(2): 303-336. doi: 10.1080/02103702.2019.1578925.
37. Romero Abanto, E.M. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista Enfermería Herediana* 10(1): 9-13.
38. Salovey, P.; and Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.
39. Sánchez Calleja, L.; Rodríguez Gómez, G.; y García Jiménez, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del programa AEdEm para educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4): 975-994. doi: 10.5209/RCED.54402.
40. Sánchez Fernández, S. (2004). El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt. En *Interculturalidad, Inmigración y Educación, V Curso de Intercultura* (pp. 13-32). Melilla, España: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.
41. Santos Guerra, M.A. (2013). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. En J.L. López Belmonte. (coord.), *Diversidad Cultural y Educación Intercultural*. (pp. 35-54). Melilla, España.
42. Schellenberg, E.G. and Mankarious, M. (2012). Music Training and Emotion Comprehension in Childhood. *Emotion*, 12 (5): 887-891.
43. Zorrilla-Silvestre, L.; Esteve, T.V.; Ballester, J.C.; and Delgado, A.G. (2019). Emotional strategies in physical education through learning service: Application of the "feel while playing" program in primary students. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4): 165-181. doi: 10.30827/publicaciones.v49i4.11734.
44. Zorrillo Pallavicino, A. (2015). Musical play and emotional (self) regulation. A maieutic – formative teaching method. *Procedia – Social and behavioral Science*, 191: 1629-1633.

ANEXO**Lista de piezas musicales aptas para ser trabajadas en los centros escolares:**

1. Mi barba tiene tres pelos.
2. El elefante
3. Al pasar la barca
4. Hava Naguila
5. Aurtxo seaskan
6. Nini ya Moumou
7. Marcha Turca de Mozart.
8. Si me voy
9. Danza Húngara 5 de Brahms
10. La canción de la Alegría – 9ª Sinfonía de Beethoven
11. “Para Elisa” de Beethoven
12. Corre el trencito
13. “The second Waltz” de Shostakovich
14. “Te Deum – Prelude” de Charpentier
15. We will Rock you
16. “All I want for Christmas is you” de Mariah Carey